

**SABERES TECNOMEDIADOS DE NIÑOS NIÑAS Y JOVENES DE
INSTITUCIONES DISTRITALES DURANTE LOS AÑOS 2013 Y 2014**

**CONTRATO INTERADMINISTRATIVO No. 119 de 2013 SUSCRITO ENTRE EL INSTITUTO PARA LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO –IDEP- Y LA UNIVERSIDAD
DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

BOGOTÁ

2014

TABLA DE CONTENIDOS

	PÁG
Presentación	5
1. SABERES TECNOMEDIADOS	8
1.1. Acerca de la expresión “Saberes tecnomediados”	8
1.2. Ecosistemas comunicativos y nuevas tecnicidades: una oportunidad para actualizar el sentido de la escuela	12
2. BALANCE CRÍTICO DE LAS EXPERIENCIAS	18
2.1 Observaciones de orden general	18
2.2 Observaciones específicas por ítem de análisis descriptivo	22
2.2.1. Aspectos teóricos	23
2.2.2. Concepción educativo pedagógica	23
2.2.3. Lugar de las TIC’s	29
2.2.4. Perfil y rol de los participantes	29
2.2.5. Contexto escolar	31
2.2.6. Impacto de la experiencia	32
2.2.7. Agenciamiento y sostenibilidad	34
3. BALANCE REVISIÓN DOCUMENTAL	36
3.1. Las mediaciones en el entorno cibercultural	36
3.2 Alfabetización digital dentro de los ecosistemas comunicativos	45
3.3 Estado de la investigación social y educativa sobre tecnologías digitales	49
3.4. Perspectivas investigativas del IDEP alrededor de las tecnologías digitales	51
4. CO-LABORATORIO PEDAGÓGICO	54
4.1. Concepto de Co-Laboratorio	54
4.2. Momentos y escenarios del Co-Laboratorio	60

4.2.1. Sesiones programáticas	61
4.2.2. Socialización de experiencias y experimentación tecnosocial	62
4.2.3. Recuperación de la memoria de la experiencia	63
4.2.4. Presentación de las experiencias como proyectos	64
4.2.5. Acompañamiento virtual	64
4.2.6. Plataformas comunicativas 70	
4.3 Productos	64
4.4. Cronograma	65
5. DEL COLABORATORIO A LA CONSTITUCIÓN DE SABERES	66
5.1 Memoria sesiones presenciales	66
5.2 Memoria sesiones virtuales	76
5.3. Memoria y análisis Evento de socialización de experiencias y Cierre	87
5.4. Memoria acompañamiento virtual y uso de otras herramientas comunicativas	91
5.5. Memoria y análisis del acompañamiento in situ	95
5.6. Memoria y análisis de elaboración de documentos finales.	97
5.7. Conclusiones del proceso de Colaboratorio	99
6. LOS CUATRO GRANDES EJES CONSOLIDADOS Y SUS HORIZONTES	100
6.1. Ecomediaciones	100
6.2. Ciudadanías digitales	101
6.3. Plataformas digitales y nuevos aprendizajes	103
6.4. Metacognición y Tecnomediaciones	104
7. ESTRATEGIAS DE GESTIÓN, VISIBILIZACIÓN Y SOSTENIBILIDAD	105
7.1. Estrategias desde la Universidad Distrital	105
7.2. Estrategias con el IDEP	106
7.2. Estrategias con el IDEP	107
7.4. Estrategias desde las mismas experiencias y sus contextos	108
A modo de cierre...	110

Bibliografía	112
Anexos	114

PRESENTACIÓN

Este documento se ocupa de una temática central para el análisis de la relación entre sociedad y escuela: el lugar y el papel de las TICs en el proceso educativo. Para ello aborda una serie de experiencias pedagógicas de maestros y maestras del Distrito Capital que hacen parte del Proyecto “Saberes Tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y maestros”, desarrollado entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP- y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Tales experiencias encuentran en las tecnologías digitales formas adecuadas de intervenir la realidad escolar y, en su mayoría, rebasan tanto los modelos instruccionales como las concepciones espacio-temporales tradicionales de la escuela, con todo y su conjunto de actores, discursos y prácticas.

En atención a la creciente importancia que cada vez adquiere la dimensión tecnológica en la configuración de la experiencia humana, consecuencia directa del impacto de la revolución digital en curso, su incidencia en el campo de la educación se torna relevante, dado el papel fundamental que tradicionalmente se le ha encomendado a la escuela en tanto institución socializadora de primera línea. No obstante, este papel de la escuela, no solo en relación con las tecnologías digitales, sino también con los ecosistemas comunicativos emergentes y el cambio cultural asociado a los mismos, ha sido cuestionado por su incapacidad, indiferencia o lentitud, para responder oportuna y adecuadamente a estos desafíos esenciales para el desarrollo de las sociedades contemporáneas.

En efecto, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación –TICs-, incorporadas a la estructura funcional de la sociedad a través de los nuevos ecosistemas comunicativos, se tornan omnipresentes en todos los espacios y dimensiones de la vida cotidiana, recorren y acompañan las diversas actividades que despliegan individuos y grupos en sus quehaceres rutinarios, intervienen y posibilitan las interacciones e intercambios que hacen posible la convivencia y la misma dinámica social. El impacto de la digitalización en el entorno vital ha facilitado el incremento exponencial y acelerado de los dispositivos tecnológicos móviles, ocasionando con ello una de las transformaciones de más honda repercusión material, social y cultural que se recuerde.

Este fenómeno –que sin ninguna dificultad se advierte en el día a día de la gente- ya hace parte del acontecer social y se refleja indistintamente en todas las esferas de nuestra experiencia, pero –como advierten las críticas- no parece ocurrir lo mismo en la escuela. En esta, la situación pareciera estar sujeta a otras coordenadas, a otros tiempos y prioridades, lo que ha contribuido a su aislamiento respecto del contexto social y a su retraso o incapacidad para sintonizarse con la innovación tecnológica y el cambio cultural. El divorcio escuela-sociedad-comunicación e innovación tecnológica o el retraso en la adaptación funcional de la institución escolar al nuevo sistema de producción e intercambio simbólico digitalizado, esto compromete gravemente su futuro y su presente y se convierte en foco de permanente discusión y debate, en pretexto para buscar soluciones y alternativas que contribuyan a remozar el papel de la escuela en estos tiempos de profundos y continuos cambios e incertidumbres.

En este orden de ideas surge en el IDEP una iniciativa de investigación encaminada a detectar el estado real de esta cuestión –la innovación tecnológica y su impacto o influencia en las prácticas docentes de enseñanza/aprendizaje predominantes entre los maestros del Distrito-. Para ello se invita a la Universidad Distrital –concretamente a la Maestría en Comunicación- Educación- a adelantar el correspondiente estudio a partir del análisis crítico de una serie de experiencias educativas cuya nota común fuera el uso regular de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula de clase y/o, eventualmente, fuera de ella. A la convocatoria, que para este efecto se implementó y se denominó “Saberes tecnomedios de niños, niñas, jóvenes y maestros” llegaron alrededor de treinta -30- experiencias, de las cuales se seleccionaron las veintidós -22- más representativas para ser vinculadas, en calidad de objeto de estudio, a un proceso de indagación-reflexión colaborativa del cual poder obtener explicaciones y resultados que contribuyan a clarificar los términos del balance crítico en torno de la relación sociedad-innovación tecnológica-escuela.

Para llevar a cabo tales propósitos, el equipo investigador se planteó los siguientes interrogantes con el fin de dar curso al proyecto en mención: ¿cómo entiende el Equipo de Trabajo UD la expresión “saberes tecnomedios”? ¿desde qué perspectiva teórico metodológica aborda lo concerniente a los saberes tecnomedios?, ¿qué aportan al respecto las entrevistas sostenidas con los docentes que titularizan las experiencias seleccionadas?, y ¿qué arroja al respecto la revisión documental adelantada en torno a esta temática?.

En este orden de ideas, en la primera parte se hace una aproximación a la noción saberes tecnomedios desde una perspectiva crítica sociocultural en la cual se distingue la postura teórica – metodológica centrada en la noción de la comunicación en sentido amplio. En la segunda parte las experiencias dan el sentido de esta apuesta en el denominado Balance Crítico que se hace de estas, teniendo en cuenta sus narrativas y la recuperación de su memoria en cuanto a los siguientes criterios: niveles de teorización, concepción educativo-pedagógica, lugar de las Tic, perfiles y roles, contexto escolar, impacto, y agenciamiento y sostenibilidad. En la tercera parte se exponen las principales categorías sobre la revisión

documental desarrollada al respecto, las cuales enfatizan el campo de las mediaciones en el entorno cibercultural, la alfabetización digital dentro de los ecosistemas comunicativos y el cuestionamiento por el estado de la investigación social y educativa en relación con las tecnologías digitales; estas categorías reúnen los aspectos teóricos para hacer el encuadre epistemológico desde donde observamos la latencia de las experiencias que hacen parte de este proyecto.

En la cuarta y última parte, se presenta la ruta de lo que se ha denominado Co-laboratorio Pedagógico, fundamentado a nivel pedagógico, conceptual y metodológico, el cual se entiende cómo un escenario colaborativo de diálogo de saberes desde donde se están fortaleciendo las 22 experiencias inscritas en este proceso, a partir de las cuales es posible comprender cómo se originan procesos de transformación de la cultura escolar en varias de las instituciones educativas de la ciudad, por las tecnomediaciones que allí se están produciendo.

De esta manera, el texto invita a reconocer en la relación saberes-tecnicidades–escuela la necesidad de actualizar los debates pedagógicos que hoy, más que nunca, refieren la pregunta por la formación de los sujetos –estudiantes, familias, maestros-, atravesada por la complejidad de las nuevas tecnicidades que se producen en la llamada Sociedad de la Información, leída desde 22 experiencias concretas de vida escolar que usan y apropian las tecnologías de la información y la comunicación, y que muestran, según Martín-Barbero, que hoy, “la edad para aprender es todas”, y el lugar puede ser cualquiera –una fábrica, un hotel, una empresa, un hospital-, los grandes y los pequeños medios o Internet. Estamos pasando de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa, esto es cuya red educativa lo atraviesa todo: el trabajo y el ocio, la oficina y el hogar, la salud y la vejez (2003, p.12).

1. SABERES TECNOMEDIADOS

1.1. Acerca de la expresión “Saberes tecnomediados”

Tras una juiciosa reflexión en grupo, adelantada por el Equipo de Trabajo UD a raíz del análisis de un consolidado de experiencias educativas cuya nota común es utilizar recurrentemente las TICs en el aula de clases, y a lo que se sumó una detallada revisión de literatura reciente y representativa sobre la temática centrada en la revolución digital, la mediación comunicativa de las tecnologías de la información, el estado actual del campo de conocimiento comunicación-educación, y la presencia de las TICs en la escuela, se concurre en la construcción de una forma de abordaje validable y fundamentada acerca de lo que entendemos por “saberes tecnomediados”; se ofrece a continuación una primera elaboración de la cuestión:

Los “saberes tecnomediados” se muestran y consolidan como el resultado de una serie de prácticas educativas permanentes tanto en el aula como fuera de ella; condensan y expresan la intervención pedagógica del docente, los usos y apropiaciones que hacen de los medios masivos y de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de las actividades formativas que orienta frente a sus estudiantes, en el proceso de construcción de saberes y aprendizajes cuyo rasgo característico gira en torno a la mediación tecnocomunicativa de los mismos.

En el entendimiento del concepto de saberes tecnomediados, es muy importante comprender dos elementos fundamentales que lo componen. Por un lado comprender la noción de saber, como componente esencial inherente a la experiencia humana y por otro, el desglose y comprensión de la noción de tecnomediaciones dentro del contexto de las posibilidades de la tecnología digital en la configuración de visiones de mundo, miradas hacia la realidad y procesos de consolidación de prácticas culturales. La integración de estas dos nociones y las implicaciones que ambas tienen en los procesos de desarrollo del ser, son la preocupación central para hablar de saberes tecnomediados.

Entonces, en el primero de los términos, cuando se contempla la noción de saber, se está hablando en esencia de la cuestión de los saberes como producto y reflejo de la experiencia y de la consolidación y materialización del conocimiento en un sentido humano. Saber en cuanto acto del conocer hecho experiencia, resultado de la elaboración concienzuda y su aplicación en el mundo de la vida, en los espacios y escenarios en los cuales se desarrolla la existencia. No se trata en este sentido de un mero dato o de una serie de elementos apilados en anaqueles o en compendios, sino, en esencia de poner en tensión el saber, con los

procesos socioculturales, políticos, económicos y educativos, y este, con la formación de los sujetos como ciudadanos, pues, siguiendo a Martín-Barbero, los saberes sociales no están ahí solo para ser acumulados y transmitidos, sino para ser ejercidos ciudadanamente (2009, p. 12).

En cuanto a la noción de tecnomediación, este concepto se aborda en relación al sentido de las mediaciones como espacios ligados a los ecosistemas comunicativos y la consolidación de escenarios culturales, sociales y políticos en los cuales las interacciones con las tecnologías de la información y la comunicación juegan un innegable papel en la constitución de las realidades y las representaciones de la experiencia humana, pues el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras (Martín-Barbero, 2003, p. 80).

Así pues, las tecnomediaciones son constituidas en la materialidad social y la expresividad cultural (Martín-Barbero, 1987, p. 233) con que los sujetos dotan de sentido a los medios en intenso relacionamiento con estos, no sólo para consumirlos, sino también para producirlos. Estas, no se pueden comprender por fuera de la trama compleja de la comunicación, la cultura, la economía, la política y la educación, pues el escenario que propicia el relacionamiento sociotécnico, genera procesos de recepción, apropiación y consumo, necesarios de asumir críticamente en el campo educativo, pues constituyen un lugar epistemológico y metodológico desde el que repensar el proceso de la comunicación, y esto requiere poner en tensión las mediaciones históricas que dotan de sentido y alcance social a los medios, y el papel de mediadores que ellos están jugando hoy, tanto para la producción y transformación del conocimiento, como los sistemas de valores, normas éticas y virtudes cívicas (Martín Barbero, 2002, p. 14).

La noción “Saberes tecnomediados” remite, en consecuencia, al conjunto de saberes, narrativas y prácticas pedagógicas, sociales y culturales, mediadas tecnológicamente con dispositivos que convergen entre las viejas y las nuevas tecnologías, que despliegan estudiantes, familias y maestros en la construcción de conocimiento tanto en el aula como fuera de ella. En su génesis y constitución funcional opera como núcleo dinamizador la mediación comunicativa de la cultura bajo la forma de tecnicidad, llamada por Huergo (2013) un organizador perceptivo que representa esa dimensión donde se articulan las innovaciones técnicas a la distributividad (p. 23); esto es, como condición estructural de la producción e intercambio de sentidos en las llamadas sociedades de la información, lo que conlleva el reconocimiento del carácter informacional de los procesos que configuran, recorren y hacen posible la vida social y el intercambio comunicativo y cultural; de hecho, comprender el acontecimiento de los saberes tecnomediados, exige pensar la convergencia digital como dimensión constitutiva del entorno cotidiano y fuente de nuevos lenguajes (Martín-Barbero, 2009, p. 30).

Los aportes de Martín-Barbero (1999) nos ayudan a entrever, que estos saberes tecnomediados se des-localizan de la centralidad de la escuela, de los modelos letrados, de los marcos disciplinares lineales, secuenciales y verticales que los legitiman, y se nutren de múltiples códigos y lenguajes; es por ello, que podemos caracterizarlos como saberes mosaico (1996), hechos de objetos móviles y fronteras difusas, de intertextualidades y bricolajes. Y es en ese proyecto de saber donde comienza a abrirse camino la posibilidad de dejar de pensar antagónicamente escuela y medios audiovisuales. Pues si ya no se escribe ni se lee como antes es porque tampoco se puede ver ni representar como antes. (1996, p. 7).

Esta perspectiva mosaica de los saberes tecnomediados, los traducen en acciones concretas desde donde se evidencia como en el acto de conocer, confluyen las culturas audiovisuales con las tipográficas, el arte y la ciencia, el tiempo de ocio y el de creación, la información, la comunicación y los lenguajes. Estos imponen a su vez un reto a la educación, en cuanto a la apropiación creativa de las tecnologías para la gestión del conocimiento y para la comprensión de las nuevas socialidades que se producen entre la experimentación técnica y la innovación estética (2009, p. 29), como forma de interpelar el sistema escolar, con el nuevo sistema comunicativo de la sociedad (2009a, p. 27).

En el caso de la tecnomediación, se está hablando de un proceso en el cual son las interacciones con las tecnologías digitales y no digitales las que juegan un rol determinante en la en la producción social del conocimiento y se encuentran como un eje fundamental en la consolidación de los imaginarios contemporáneos. En las nuevas generaciones, están operando cambios profundos en los modos de percibir, de saber y aprender, por las tecnomediaciones, pues como señala Martín Barbero (2003), una de las transformaciones más de fondo que puede experimentar una sociedad es aquella que afecta los modos de circulación del saber (p. 82), y su apropiación de las tecnologías, se emplaza no sólo en los modos en que se relacionan, apropian y aprenden los capitales simbólicos de la ciencia, el arte y la cultura, sino también en los modos de estar juntos, del sentir y del construir los lazos sociales.

La tecnicidad, en esta perspectiva, adquiere no un carácter instrumental, sino un carácter simbólico, histórico y cultural, que atraviesa las mediaciones comunicativas y se pone en escena mediante la experiencia, para vehicular la triple condición de ser sentido, significado y práctica de saber. Huergo (2013) explica que pensar la tecnicidad implica pensarla en tres aspectos: el de la distribución y el acceso, el de la comprensión y los saberes, y del reconocimiento (p. 23), y estas características se hacen vitales en esta sociedad del conocimiento. Como señala Castells en relación con la naturaleza e impacto de la revolución digital (2001), lo informacional deviene rasgo constitutivo y funcional de la totalidad de fenómenos que acontecen en las sociedades contemporáneas o “sociedades de la información”. Nada escapa a esa condición, de modo que la realidad que nos rodea y con la que nos hacemos sujetos, se nos ofrece y se nos da de esa manera, se constituye y nos constituimos en ella con esa esencial peculiaridad. Quiere decir esto que la experiencia social se expresa y realimenta dicha afectación en cualquier situación, pues la tecnicidad es

uno de esos rasgos propios de la mediación comunicativa de la cultura (Martín-Barbero, 2003), y esta mediación hoy más que nunca, se articula a través de la interacción entre soportes/dispositivos tecnológicos digitales y no digitales que convergen simultáneamente, conllevando a generar profundas transformaciones en los modos de representar/simbolizar y comunicar la experiencia humana, o ese sensorium señalado por Walter Benjamín (Huergo, 2013; Martín-Barbero, 1999, 2003).

De este modo, hablar de saberes tecnomediados nos posiciona ante la manera en que las tecnomediaciones generan impactos profundos sobre la experiencia humana y la consolidación de conocimientos y de prácticas sociales, como resultado de los contextos de interacción con la convergencia digital. No se trata únicamente de un uso de aparatos, sino de que los saberes se configuran y circulan en la emergencia sociotécnica de la cultura, en la que se evidencia otras figuras de la razón, con unas tecnicidades y sensoriums dinámicos que posibilitan formas de relacionarse, de hacer presencia y de consolidar su experiencia, diferentes a las viejas tecnicidades de la razón instrumental.

En eso consisten los saberes tecnomediados, en ese conjunto de conocimientos, prácticas, afectos, rituales y escenarios dinamizados culturalmente en las interacciones convergentes con los medios, que no se derivan de disciplinas específicas; estos hacen parte del enfoque transversal de los saberes indispensables, que Martín-Barbero (2005a) nombra como saberes históricos, estéticos y lógico-simbólicos, por lo que no siendo funcionales son socialmente útiles, pues integran percepciones, prácticas, experiencias, narrativas y destrezas, con la producción de conocimiento cotidiano, cultural y científico, y se hallan en la memoria del pasado y las encrucijadas del presente, en la sensibilidad y en las representaciones lógicas y pragmáticas del mundo.

Así pues, la tecnicidad que configura la experiencia social contemporánea, culturalmente se traduce en soporte y modo de expresar y comunicar los saberes, en los que ya se identifica con los nuevos “ecosistemas comunicativos” (Martín Barbero, 1999). Si bien, la técnica ha intervenido siempre en la “captura” del mundo por parte del sujeto, permitiendo y enriqueciendo la manipulación de los objetos y el desenvolvimiento de la producción material, con el consiguiente afianzamiento de la sociedad y la conquista de la naturaleza por parte del hombre, este proceso de intermediación técnica de lo real no alcanza sus verdaderas dimensiones e implicaciones socioculturales sino cuando se configura y se despliega la experiencia productiva bajo la mediación tecnológica inherente a la revolución digital.

Este fenómeno, anticipado de alguna manera por McLuhan (1991, 1996), y claramente señalado –entre otros- por Castells (2001) y Martín Barbero (1999, 2003), remite a la fuerte presencia de las tecnologías de la información y la comunicación –TICs- intermediando técnica y cognitivamente la totalidad de la experiencia humana, la manera de ser y estar el hombre en el mundo, su modo de producir material y simbólicamente la vida misma. Hay un salto cualitativo, una profunda transformación en cuanto al papel de la tecnología en la estructuración de la experiencia y la configuración de lo real en el marco de la revolución

digital, frente a lo que sucedía con la técnica y la tecnología en otras formaciones socioeconómicas, en otras condiciones de la producción material y social, como bien lo exponen Serrano (2002) y Castells (2009).

La cuestión apunta a la íntima conexión que existe entre el sistema nervioso humano, su constitución cerebral, la organización de las funciones cognitivas e intelectuales -de una parte-, y la forma en que las “tecnologías inteligentes” –TICs- intervienen en este proceso, alterando, modificando sustancialmente los modos de captar, percibir y pensar la realidad; de elaborar y procesar la información, y de interactuar y relacionarse los sujetos –de otra parte-. Esa especificidad funcional de las tecnologías de la información y la comunicación, inseparable de la forma en que se estructuran y operan los entornos digitalizados, es lo que deviene mediación tecnológica comunicativa o “tecnomediación”. De ahí que en los contextos sociales actuales, inmersos en una creciente y acelerada digitalización de la vida, la experiencia cotidiana resulte cada vez más tecnomediada.

1.2. Ecosistemas comunicativos y nuevas tecnicidades: una oportunidad para actualizar el sentido de la escuela

Entre las transformaciones más evidentes y de mayor impacto en las sociedades contemporáneas sobresalen los ecosistemas comunicativos, conjuntos de dispositivos tecnológicos y sistemas de prácticas e interacciones simbólicas mediados por las tecnologías de la información y la comunicación, por cuyo uso creciente, cotidiano y generalizado, se realizan las actividades propias del acontecer sociocultural. Martín-Barbero (1999), al respecto explica que:

Este ecosistema, emerge asociado a una nueva economía cognitiva regida por el desplazamiento del número que, de signo del dominio sobre la naturaleza, está pasando a convertirse en mediador universal del saber y del operar técnico/estético, lo que viene a significar la primacía de lo sensorio/simbólico sobre lo sensorio motriz, ... El significado mayor de ese cambio remite al sentido emancipador que cobra el hacer técnico en su estrecha vinculación con la experiencia estética (p. 118).

Allí se van tejiendo los hilos de un ecosistema visual y sonoro, que adquiere aceleradamente tanta vigencia como el ecosistema natural (Martín-Barbero, 1997, p. 10), que descentra los cánones modernos de saber, aprendizaje, socialización, comunicación, institución y sujeto, dando lugar a la configuración de nuevas tecnicidades mediáticas en la experiencia humana, en las que lo tipográfico, lo audiovisual y lo digital, la localizan en la segunda alfabetización (2002, p. 52); ya no es sólo la cultura letrada que circula en la escuela, ahora la “cultura”, se recrea en la amalgama de los flujos del intercambio entre la técnica, los entornos materiales, el consumo y el actual modo de capitalismo.

En efecto, estas tecnicidades tienen que ver con esos modos diversos de maniobrar, ser, actuar, pensar y socializarse con las tecnologías, por lo que se nutren en primer lugar de la

reorganización de los saberes, los flujos de información y las redes de intercambio creativo y lúdico, con las hibridaciones de la ciencia y el arte, del trabajo y el ocio; y en segundo lugar, con los nuevos modos de representación y acción ciudadanas, cada día más articuladores de lo local con lo mundial (Martín-Barbero, 1999, p.15). Es pues, el asocio a esos modos alternos de producción cognitiva mediados por la técnica para experimentar y hacerse a la realidad, lo que muestra estas nuevas formas de experimentación de la realidad, nominadas como tecnicidades comunicativas y mediáticas. A ellas, se pliegan las transformaciones de los modos de percepción, narración y actuación que potencia la digitalización de la cultura audiovisual, el descentramiento del libro impreso, la diseminación de la información en redes y flujos, la multiplicidad de medios comunicativos, la instantaneidad y las temporalidades de conexión-desconexión, y la pluralidad de modos de leer y escribir, y de acceder a relatos móviles (orales, visuales, musicales, audiovisuales y telemáticos), según lo especifica Martín-Barbero (2007).

Así, niños, niñas y jóvenes están dando cuenta de la emergencia de otras formas de aprendizaje y de saber que están cada vez más tecnomediados y de la configuración de ecosistemas comunicativos donde nuevas formas de socialización, comunicación y aprendizaje se están explorando. No obstante, como lo mencionamos antes, no se trata de una aproximación equitativa en términos sociales y culturales, existen diferencias de acceso y apropiación a dichos entornos que es necesario investigar con mayor profundidad. De ahí que la escuela sea importante y tenga un nuevo sentido y reto hoy.

A ésta le corresponde “atemperar” sus prácticas escolares en relación con estos saberes tecnomediados, con el fin de comprender el carácter hipertextual, conectivo, colaborativo e interactivo de sus narrativas y lo que ello ofrece como enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que no solamente están mediados por los dispositivos digitales, sino por entornos tecnológicos escriturales diversos y por objetos y artefactos en los que se les apuestan saberes y narrativas particulares.

También, esta correspondencia revela la necesidad de re-conocer quiénes son esas nuevas generaciones que con diferencias de diversa índole y en interacción –mayor o menor- con los repertorios tecnológicos, se muestran lejanos a aquellos “sujetos ideales” sobre los que se aprende en la universidad y en las facultades de pedagogía. La escuela puede ser el escenario donde es posible generar procesos que acorten las nuevas brechas sociales y culturales, para acercarse a los mundos de vida de niños y jóvenes, que hoy más que nunca acontecen tecnomediadamente.

El cambio cultural que conlleva este proceso, y que resitúa a la escuela en el centro mismo de su bloqueo o continuidad, configura el hecho a problematizar en cada una de las experiencias que son el sentido de este proyecto. A partir de lo expuesto es factible afianzar una ruta de trabajo para profundizar la investigación en torno de la cultura escolar, de cara al impacto de las tecnomediaciones en la construcción de los saberes y las normas de convivencia, prospección y creatividad, tanto en los desempeños de los estudiantes como de

los docentes. El encuentro o desencuentro entre sociedad y escuela pasa necesariamente por esa línea sutil pero decisiva, y ese es el énfasis en el que se inscribe esta reflexión.

En cuanto al análisis de las experiencias educativas seleccionadas, como se verá, es de vital importancia asumir una postura teórica – metodológica centrada en la noción de la comunicación como mediación fundante en la cibercultura, pues consideramos, que este campo provee los recursos teórico-conceptuales para incluir las nociones de tecnomediasiones y saberes en los procesos educativos, que no se reducen al ámbito escolar. De hecho, la comunicación ya no es un accesorio tecnológico o un tema transversal para las ciencias sociales y humanas. La comunicación es hoy el campo eje y principal de comprensión e intervención de los mundos de la política, la cultura y el desarrollo (Martín-Barbero, 2009, p. 163). Dicha postura tiene como eje central la interpretación de los fenómenos de las tecnologías digitales a la luz de ecosistemas comunicativos, es decir, como espacios humanos, culturales y políticos, y los espacios pedagógicos desde la acción tecnomediada en el aula como actuación y no como mera teoría dentro del escenario digital. Se trata de una pedagogía que comprenda las dimensiones culturales de la comunicación que se promueven en la experiencia y no sólo se ocupe de la consolidación de conocimientos en relación con diferentes herramientas tecnológicas, sino de la reflexión en torno a las transformaciones subjetivas que se dan con las tecnomediasiones en el contexto escolar.

En esta medida, para la materialización de las propuestas, es necesario comprender que estas han de nutrirse con aspectos centrales tales como la comunicación en sentido amplio, la inteligencia colectiva, el aprendizaje colaborativo, la interactividad, la hipertextualidad, la convergencia, entre otros elementos, que entrando en el terreno de lo pedagógico y lo didáctico, potencien los niveles de teorización, maniobra, gestión, impacto, y sostenibilidad que cada una agencia. No se trata de reducir los encuadres de las experiencias a marcos de referencia a la fuerza, la idea que se plantea sitúa un diálogo de saberes en el que se pongan en escena tanto los contextos de las prácticas escolares, como múltiples formas de alimentarlas teórica y metodológicamente. El propósito es en otras palabras, fortalecer las experiencias asumiendo que todas en alguna medida se desarrollan dentro de ecosistemas comunicativos y por lo tanto, estas han de potenciarse como ambientes críticos que transitan entre lo on y lo offline, que no sólo ofrezcan recursos didácticos para dinamizar el acto de la enseñanza, sino ante todo, oportunidades para la formación ciudadana, que mediadas comunicativa, tecnológica y socialmente sus vidas, inciden intencionalmente en la experimentación de sus saberes, y que no están al margen del mercado global, la espectacularización de la vida y los consumos culturales.

Como se observa, entender en sentido amplio la comunicación como dimensión estructurante de los procesos culturales, es abrir la escuela a la transformación social. Esto conlleva a considerar que el rol del maestro requiere también “atemperarse” con estas discusiones. Al respecto Martín-Barbero (2003a) expone que los maestros

... no pueden seguir dedicados sobre todo a transmitir y organizar información, pues evidentemente hay tecnologías que lo hacen mucho mejor; además que hay tres

funciones del maestro que de ningún modo van a ser sustituidas por las maquinillas: primero, la de interlocutor generacional y traductor de memorias y herencias; segundo, la de formulador de problemas, capaz de asir y cuestionar lo que necesitamos pensar y lo que necesitamos formular como objetos de investigación; y tercero, la de formador para el trabajo en equipo. ... Esto implica, entre otras cosas, que los maestros puedan asumir sus propias biografías, que trabajen con los alumnos acerca de lo que está pasando en sus pueblos, que se involucren en la construcción de la memoria histórica, que rescaten los saberes de los viejos. No se trata entonces de una formación en medios, ni en usos de tecnologías, sino de reubicar y rehacer la identidad del maestro en una situación como la que se está viviendo.

Sin lugar a dudas, estos roles que se proponen para los maestros, implican asumir perspectivas transdisciplinarias de pensamiento, reflexión y argumentación, que lleven a generar propuestas altamente comunicativas de las realidades que viven las comunidades, ante todo, las situaciones de exclusión y degradación social; esto no alude al uso único de las nuevas tecnologías, sino a una tercera alfabetización (Martín-Barbero, 2003a), dirigida a reconocer, comprender e interpretar críticamente los mensajes, códigos, lenguajes y gramáticas de los medios y las tecnologías, como parte de la formación de ciudadanía, de la vida en la esfera pública y el ejercicio del poder. Esta tercera alfabetización, se traduce en palabras de Huergo (2013, p. 23), en la transformación de la información en conocimiento.

Huergo (2013) en consonancia con Martín-Barbero, alude que estos retos corresponden a considerar la comunicación articulada a la educación popular o liberadora, es decir una comunicación que se sitúa en el reconocimiento en sus diversas formas: el reconocimiento del otro y su mundo cultural, el reconocimiento de sí y el reconocimiento mutuo, y las luchas por el reconocimiento (p. 26-27). Recalca además, que para lograr estos procesos es necesario considerar que la producción de saberes a la luz del pensamiento de Freire, invita insoslayablemente, a propiciar el reconocimiento del universo vocabular de los sujetos a partir de la acción dialógica como estrategia de trabajo político-cultural, ... y el reconocimiento de la conciencia y sensibilidad hacia la diferencia (p. 27). En esta perspectiva, las narrativas constituyen la posibilidad de lograr que la formación humana vaya hacia esta dirección; por ello es en las capacidades del poder decir, actuar, contar, ser imputable y ser promesa (Ricoeur, 2004), las que disponen a los sujetos, a su carácter de humanidad y libertad.

Reluce entonces, que esta dinámica que ya se agencia en el Co-laboratorio (a explicarse más adelante), ha de promover que las experiencias y los maestros, potencien escenarios de convergencia digital para comprender que los saberes hoy no separan el aprendizaje del ocio, el trabajo, el juego y la creatividad social. Por el contrario, es necesario dar cuenta de cómo ese paradigma sociotécnico se ve implicado en la construcción de saberes, en la medida que las tecnologías son usadas, apropiadas y vinculadas al mundo de la vida por niños, niñas y adolescentes de manera colectiva, actuando como entornos que ensanchan las posibilidades cognitivas, expresivas y ciudadanas de los sujetos, o que también generan

amplias exclusiones y procesos de segregación social, al integrar virtualidad y realidad como capas de una misma realidad.

2. BALANCE CRÍTICO DE LAS EXPERIENCIAS

El balance de las experiencias da lugar a la sistematización de sus orígenes y desarrollos. Este proceso, permitió recuperar la memoria de las experiencias en su integralidad desde los siguientes criterios:

- Niveles de teorización
- Concepción educativo-pedagógica
- Lugar de las Tic
- Perfiles y roles
- Contexto escolar
- Impacto
- Agenciamiento y sostenibilidad.

Con estos criterios, se construyó inicialmente una matriz que se socializó con los docentes que titularizan las experiencias, dando lugar a reportes específicos. (Ver anexo 1 y 2.). Cotejada la información sobre cada una de las experiencias, y evaluadas en conjunto con base en los criterios utilizados para su análisis y descripción, es factible formular las siguientes observaciones a modo de balance crítico de las mismas:

2.1 Observaciones de orden general

- Las experiencias están íntimamente ligadas a las trayectorias -individuales o colectivas- de los docentes que las titularizan; surgen de sus prácticas académicas y profesionales al cruzarse con el torbellino de las tecnologías de la información y de la revolución digital, con los problemas y retos que supone atreverse a incursionar por un sendero relativamente desconocido en el ámbito educativo.
- Todas estas experiencias muestran en común, ante todo, a un conjunto de docentes preocupados por los problemas del aula. Se trata de ejercicios que implican, sin excepción, tareas académicas que demandan sacrificio y esfuerzo, que se adelantan más allá de los compromisos usuales del aula de clase; cada uno de estos ejercicios demanda considerables cantidades de tiempo extra e investigación.
- La recuperación y reconstrucción de dichas trayectorias docentes se convierte, en consecuencia, en una importante fuente de indagación para comprender el modo o los modos como se originan las experiencias y, así mismo, lo concerniente a su configuración definitiva, hasta alcanzar su actual forma de uso en la institución. La

memoria de ese proceso –paso por paso en cada caso- constituiría por sí misma un logro y un aporte pedagógico de primer orden para el estudio del fenómeno de la “tecnomediación en el ámbito educativo”. De aquí la pertinencia del enfoque etnográfico para adelantar tal tarea con ayuda de recursos como las historias de vida, bitácoras de aula, cartografías sociales y conceptuales del proceso, etc.

- La mayoría de experiencias –si no todas- responden a intuiciones creativas o algo similar frente a dificultades o limitaciones de la profesión o disciplina, o a brotes de búsqueda y curiosidad ante el impacto de las tecnologías en el entorno sociocultural. Implican cierto grado de audacia intelectual y de aventura experimental en el buen sentido del término. Su ulterior desenvolvimiento y estructuración conceptual y metodológica se subordina a los avatares del trabajo cotidiano en el aula o institución.
- Salvo haber cursado programas académicos en áreas de tecnologías de la información, en algún grado ligados a disciplinas o áreas educativas, o poseer la motivación, disciplina y aptitud, requeridas para aprender por sí mismo e interactuar eficazmente con los dispositivos tecnomediáticos, la mayoría de los y las docentes involucrados en las experiencias han ido consolidando “aprendizajes práctico-funcionales”, no estructurados ni sistemáticos, acerca de los “objetos y procesos educativos tecnomediados”.
- La permanencia y consolidación de las experiencias depende, en primera instancia, de la tenacidad y persistencia del o de los y las docentes involucrados en ellas; luego, intervienen -favorable o negativamente-, en algunos casos, los directivos y comunidades docentes y, finalmente, están las entidades o instituciones del campo educativo o afines, que pueden apoyarlas o impulsarlas. La recuperación en detalle de estas circunstancias y la memoria respectiva, también se hace relevante para redondear nuestra apreciación y comprensión de la génesis, desarrollo y sostenibilidad de los procesos de innovación y creatividad científica, tecnológica y educativa, a nivel distrital. En este punto se implica, como es obvio, lo relativo a la “atmósfera cultural” que envuelve al quehacer educativo en el contexto de la educación pública distrital.
- Todas las experiencias responden a una preocupación por la formación humana en niños, niñas, jóvenes y adultos, según sea el objeto de cada una, donde prima la inquietud por desarrollar acciones que empoderen a las comunidades como sujetos de conocimiento, con voz propia; que son reconocidos por sus capacidades de transformación social, pero que se reconocen en las necesidades de sus contextos más próximos. Se evidencia que tal horizonte misional que constituye la experiencia, se halla en sintonía con oportunidades de cualificación docente que los maestros autogestionan a partir de sus motivaciones, todas tendientes hacia el mejoramiento de las condiciones educativas y de calidad de vida de las comunidades.

- El diseño, gestión e implementación de las experiencias es producto de intereses individuales en la mayoría de los casos, y en algunos, de intereses colectivos en los que se evidencia la conformación de grupos de maestros que van encontrando en la lectura del contexto y de las poblaciones, un eco que les ha permitido agenciar propuestas innovadoras. En su totalidad, el curso de estas ha puesto en juego los saberes adquiridos en la formación pregradual y/o postgradual de sus campos disciplinares, u otros ámbitos laborales de desenvolvimiento, logrando procesos de actualización de los mismos, o encontrar nuevas rutas para ser maestro o maestra ligadas a las intuiciones por agenciar procesos de enseñanza y aprendizaje que les permita cuidar de sí y vivir mejor.
- Se evidencia que la lectura del contexto en que viven las comunidades es uno de los principios que guía el surgimiento de las experiencias, dado que las reflexiones que sobre este se hacen, es una oportunidad para lograr pensar críticamente que otra escuela es posible, y con ello, la realización de la pedagogía como un texto vital que se construye en la pregunta por el sujeto. El contexto, refieren los maestros, está formado por los entornos de vida de los estudiantes: escuela, familia, barrio y localidad, y las estrategias que se implementan logran irradiar sus ámbitos de desenvolvimiento, sus historias de vida, sus aprendizajes, su convivencia, sus vínculos familiares, sus procesos de comunicación y en algunos casos, sus procesos de rehabilitación física y psicosocial. En otras palabras, las experiencias apuntan a la transformación de sus contextos desde los saberes que allí se están promoviendo, pues en la gran mayoría, el dialogismo y la mirada aguda, lo que guía la georreferenciación sociocultural de los proyectos.
- Todas las experiencias analizadas muestran claros ejemplos de uso y apropiación de las tecnologías digitales. Todas apelan a las mediaciones digitales con diferentes intereses. En muchos casos se recurre a las plataformas digitales para crear un medio de comunicación, páginas y portales que sirvan para crear formas de tejer comunidad, con los estudiantes, con los padres de familia, con la comunidad más cercana; muchas otras, responden a la necesidad de fortalecer los procesos académicos del aula. En este último caso, encontramos ejemplos en donde se han creado espacios que cuentan con talleres, ejercicios, bitácoras de trabajo. Algunos de estos medios han sido creados para que sean usados por los niños, contando con que muchos de los niños, incluso en el Ciclo I, ya están familiarizados con mediaciones digitales: celulares, tabletas; otros casos, han sido diseñados pensando en que sus receptores son los padres de familia.
- Se trata de un conjunto de experiencias que se encuentran en diferentes momentos de su desarrollo. Algunas de ellas, incluso, se encuentran en una fase inicial, a modo de anteproyectos. De aquí deriva que estas experiencias no cuentan aún con un marco de referencia teórico o conceptual explícito. Se vislumbran algunas líneas de investigación, pero este es uno de los elementos que debe ser consolidado. Otras

experiencias, por el contrario, tienen ya un recorrido, de más o menos tres años. Estas últimas muestran ya algunos desarrollos conceptuales que han sido socializados en diferentes escenarios: muestran, además, avances en cuanto hace a sus alcances y a sus productos.

- Es evidente, que las experiencias refieren a lo interdisciplinar desde distintos ángulos y formas de abordar esta condición cada vez más presente en los ambientes académicos e investigativos, de modo que se integran de manera amplia a diferentes objetivos programáticos.
- Todas estas experiencias responden a necesidades concretas y sentidas presentes en las aulas de clase. Ninguna de las experiencias, hasta aquí, se origina en intereses ajenos a los problemas pedagógicos y didácticos que experimentan los profesores en su ejercicio cotidiano. Ya se trate de entender fenómenos la relación entre oralidad en los niños y medios de comunicación, de crear modelos de autonomía para el aprendizaje y la enseñanza del inglés, de resolver con modelos creativos problemáticas de convivencia escolar.
- Todas estas experiencias muestran una alta dosis de creatividad, curiosidad e interés de los docentes por resolver lo que se ha denominado la brecha digital entre la nueva y las generaciones precedentes. En algunos casos los profesores han aprendido a diseñar a una página y hoy ofician como administradores de contenidos de las mismas. Todos, sin embargo, muestran un interés por conocer la manera más eficiente de usar estos recursos y por conocer herramientas y estrategias que les permitan mejorar sus resultados.
- Sin excepción, el conjunto de experiencias analizadas presenta un nivel susceptible de consolidar sus marcos de referencia y fortalecer sus marcos teóricos. Aunque algunas experiencias no se plantean una más compleja reflexión o postura crítica con respecto al uso, consumo o abuso, de las mediaciones tecnológicas; sí apuntan a mostrar las distintas posibilidades de su uso y apropiación en perspectiva de innovación pedagógica.
- Los maestros ocupan en estas experiencias un papel de liderazgo; sin embargo, involucran también, con diferentes apreciaciones, como actores a los estudiantes, a los padres de familia y directivos. Es escasa todavía la participación de redes comunitarias más amplias y, en general, la formación con redes de maestros o con comunidades más amplias.
- Son igualmente escasos los niveles de sostenibilidad y agenciamiento y estos dependen o se ven siempre supeditados a dos factores: la continuidad de los docentes en los mismos niveles académicos, los cambios de grupo de los estudiantes que lideran las propuestas y el aval o acompañamiento de los directivos de la institución.

2.2 Observaciones específicas por ítem de análisis descriptivo

2.2.1. Aspectos teóricos

En cuanto al nivel teórico metodológico de las experiencias en general, se reconocen marcos teóricos específicos centrados en el objeto de estudio-trabajo-investigación, de acuerdo con el campo temático-disciplinar donde se ubique o de donde provenga la experiencia, atravesado por la problemática educativa –enseñanza-aprendizaje- y la “tecnomediación” respectiva. En bastantes casos la fortaleza o el alto nivel de elaboración teórica se corresponde –o en parte se explica- por la absorción del objeto al enclave de la “tecnomediación”; se trata, entonces de “teorizaciones puntuales sobre hechos-aspectos-fenómenos de orden tecnomediado concretos”. Pero –en general- no se hallan marcos teóricos o conceptualizaciones amplias y fundamentadas dedicadas al “orden-encuadre-discurso de lo digital-cibercultural-tecnomediacional-informacional-comunicacional”.

Epistemológicamente, las experiencias contienen conceptualizaciones que, aunque no se evidencian de forma explícita, se hallan presentes en sus formas de narrar los puntos de partida, desarrollos y alcances. En particular, se encuentra que la teorización de los objetos de estudio no es la principal preocupación de los maestros y que esta se va construyendo tangencialmente dentro del accionar de la dinámica misma. Aunque los campos conceptuales no se relacionen directamente con las tecnologías digitales; estas van soportando los intereses por cuestionarse sobre los procesos psicoafectivos y de socialización de los estudiantes, procesos de educación popular, competencias comunicativas y pensamiento científico; en este último, potenciar la educación científica es una constante en algunas experiencias y este objeto de estudio se localiza mayormente fundamentado desde perspectivas como enseñanza de la ciencia basada en la indagación, la biotecnología, los saberes ambientales, el pensamiento tecnológico desde los artefactos y juguetes, la nanotecnología, entre otros.

¿A qué se debe esto?, ¿cómo se explica y qué implica tal situación? ¿Afecta esto la calidad epistemológica y pedagógica de las experiencias? ¿Refleja un tipo de nivel-profundidad “limitativo” de la formación docente en materia de ciencia y tecnología? ¿Refleja el estado de retraso de nuestra educación en materia de innovación científico tecnológica? ¿Serían estos interrogantes pertinentes para ser abordados en el colaboratorio o solo deberían considerarse en el equipo de investigación UD?

2.2.2. Concepción educativo pedagógica

La concepción educativo pedagógica que se asume en estas experiencias, si bien no se formula de manera explícita, puede ser deducida de los planteamientos y afirmaciones que hacen los docentes en cuanto a su manera de percibir y hacer su labor en la escuela, en el aula y en el entorno extraescolar. En el grupo de maestros participantes de este proyecto

predomina claramente una mirada crítica de la labor educativa y de la institución escolar en nuestro medio. En la misma dirección, se propone impulsar-apoyar un cambio que se promueva con fuerza desde la escuela misma, de modo que se conecte con el mundo social, que abandone su lugar de privilegio y salga a la reconquista del mismo, compartiendo y disputando con otras instituciones enculturizadoras contemporáneas – como los medios de comunicación, las redes sociales, los ecosistemas comunicativos- la formación de las nuevas generaciones.

De algún modo se señala “el costo” de ese “divorcio” entre vida cotidiana e institución escolar en la marcada incapacidad de esta para mediar y acompañar las rutinas sociales de los jóvenes, de interpelar sus problemáticas y dudas sobre el presente y futuro de sus proyectos de vida, de poseer respuestas válidas a tantos conflictos e interrogantes fundamentales que suscita la dinámica social y cultural contemporánea. En el núcleo de esa problemática, la “revolución digital” y todo lo atinente a la “mediación tecnocomunicativa” de las prácticas sociales contemporáneas, obra como factor determinante de la “crisis estructural” que sacude a esta época, demandando urgentes respuestas y alternativas orientadoras desde la escuela y el sistema cultural para hacer llevaderos –lo menos traumáticos posible- los cambios y transformaciones que ese proceso acarrea.

En general, en las historias de vida de los maestros y en el registro de las experiencias, se evidencia que los maestros que las titularizan conciben la educación como un proceso cultural, social y personal, influenciado por los ámbitos de desenvolvimiento de los sujetos, que median en la construcción de su formación humana, y que se dirige a la transformación de las condiciones de vida. En lo pedagógico, por su parte, aunque se muestran diversidad de enfoques y modelos, priman la pedagogía activa, la lectura del contexto, y la necesidad de empoderar a los sujetos a partir de procesos de reflexión, criticidad y autonomía. Se nota en las experiencias, que la propuesta didáctica se asume como interdisciplinar, colaborativa, constructivista, con un fuerte ejercicio dialógico, que parte del reconocimiento de las historias de vida de las poblaciones, en donde los saberes son anidados en la problematización de la vida práctica para tener sentido y significatividad. Es evidente que algunas experiencias se han convertido en verdaderos proyectos de aula y se despliegan a lo largo del ciclo completo de formación. Casi todas las experiencias han sido concebidas en un primer momento como alternativas didácticas, pero los alcances iniciales de las propuestas han sido superados con creces. Es de resaltar –una vez más- que en todas se destaca la inquietud por romper con esquemas metodológicos de vieja data, que parten de relaciones verticales, rutinarias, pasivas, basadas en el silencio, y poco interesantes, por ello, el abordaje de las TIC los anima a acertar en un acontecimiento educativo y pedagógico, que ellos traducen como innovador.

¿En qué consiste, cómo se evidencia el “divorcio” entre escuela y sociedad en nuestro contexto social, cuáles son sus rasgos o manifestaciones más nítidas? ¿Cómo se afecta por esta situación la “cultura escolar” y qué implicaciones acarrea para la sociedad colombiana? ¿Cómo superar efectivamente ese “divorcio”, cuáles serían los lineamientos básicos para

lograrlo? ¿En el escenario de esta época –incluyendo nuestra “transición hacia las sociedades del conocimiento y/o de la información”- , ¿debe sobrevivir la escuela –nuestra escuela-, y de ser así, qué la ha de identificar y caracterizar?. ¿Qué es educar en este contexto y cómo y para qué hacerlo? ¿En qué consistiría, cómo se superaría el divorcio escuela-sociedad y cómo y para qué serviría?

2.2.3. Lugar de las TIC's

Las TICs son centrales –esenciales- en la configuración e implementación de las experiencias; es en conexión con aquellas que se originan estas. Esto de entrada en cuanto al lugar y uso de las TICs, pero en un buen número de experiencias se hace la aclaración de que –a pesar de su importancia y centralidad- no son determinantes en la realización del mismo; aunque resulten transversales al proceso, no tienen valor por sí mismas, sino que este depende de la función que se les otorgue. Esto consueña con una afirmación aún más categórica: Las TICs son medios –“recursos inteligentes”, “herramientas avanzadas”- para hacer, para educar en nuevos hábitos y procedimientos de búsqueda de información y construcción de conocimiento, materializan otras formas de saber y hacer en el aula y en la vida cotidiana. Dicho planteamiento refuta la impresión de “instrumentalidad” que inicialmente había contaminado la percepción del equipo UD en este aspecto; además, lo refuerza otra aseveración: la de contar siempre con las personas detrás y a través de los medios y las tecnologías de la información, detrás de lo digital y lo virtual.

Las TICs propician cambios definitivos en los modos de enseñar y aprender, de trabajar individual y colectivamente; resitúan y redefinen a los actores del acto educativo y alteran la disposición y funcionalidad de los espacios donde este se efectúa. Son determinantes en cuanto al diseño de estrategias y metodologías de aprendizaje, de innovación didáctica; se ligan necesariamente a la redefinición de las labores y responsabilidades que adquieren los participantes en el proceso educativo, maestros, estudiantes, padres de familia; se integran a los factores que apuntalan nuevas concepciones de la educación y la pedagogía, de la escuela y la cultura.

Son agentes y protagonistas de la “crisis de época”, del desajuste estructural que conlleva el paso a “sociedades de la información”, a “ecosistemas comunicativos tecnomediados”, a los embates y repercusiones de la “revolución digital” en marcha. Todo esto también merece ser recuperado en la memoria respectiva y enriquecido etnográficamente para generar conocimientos compartidos y animar y estimular críticamente nuestra comprensión de la “cultura escolar” y su lugar y función en el mundo social.

El lugar de las TICs es variado. Algunos maestros las definen y utilizan como herramientas interactivas para lograr la comunicación y la construcción colectiva de conocimientos, a través de una alfabetización crítica para usar y manejar los medios, que les sirva para problematizar la realidad cotidiana. Otros intuyen que las TICs, vistas como dispositivos, están generando cambios en las subjetividades, modos de cognición, sensibilidad, y expresión, en las poblaciones de niños y adolescentes, porque están rodeados de tecnologías

diferentes que se mezclan entre sí y con las que conviven diariamente, lo que supone que las están dejando de ver como meros aparatos que permiten hacer las cosas de otro modo, o que a estas sólo es exclusivo el computador y el Internet.

La mayoría de experiencias demuestra que las tecnologías de la información y la comunicación son una mediación clave para reconstruir, por un lado, el tejido social entre la escuela, la familia y el contexto, por otro, para recuperar la memoria de la cotidianidad institucional o de los proyectos que allí se agencien, y/o, para imprimir un carácter de renovación a las clases, lo que contribuye a proponer estrategias de enseñanza y aprendizaje que van en correspondencia con las necesidades y demandas de la población, y con el fortalecimiento de sus proyectos de vida. De la misma manera, la apropiación de estos entornos tecnosociales está permitiendo, de acuerdo a las voces de los titulares de las propuestas, generar escenarios de inclusión e interacción con las comunidades, trascendiendo las concepciones temporo-espaciales de conocimiento, escuela, formación humana, entre otros elementos.

No obstante, junto a este sentido emergente en las experiencias, convive igualmente en muchas ocasiones un tratamiento instrumental de los medios, en cuanto lo que más preocupa es lo que se logra con su maniobra para buscar, clasificar, evaluar y usar la información, ordenarla, etc., según las exigencias de los docentes. Se acentúa el sentido democratizante e incluyente que representa para las comunidades, saber usar las TIC, pero este queda relegado a enseñar a usar internet, a enviar tareas por Facebook, a entrar a ciertas páginas para buscar, consultar y editar información, a descargar las guías de las aulas virtuales y de los blogs, para revisar las tareas enviadas, entre otros, lo cual cuestiona ese sentido democratizante y político al que se alude.

En algunas propuestas, la crítica que se hace a este uso instrumental es enfática y clara y, por lo mismo, nombra que las políticas públicas y las instituciones escolares restringen el acceso al conocimiento, en la práctica de negar el acceso a páginas y portales que los estudiantes si manejan libremente por fuera del espacio escolar. Esta experiencia muestra que la democratización del conocimiento a través de las tecnologías digitales no debe fundamentarse en el acceso restringido a estas por parte de la escuela, ni en la enseñanza del paquete de ofimática. Por el contrario, da relevancia a la generación de escenarios de aprendizaje sobre la base de exploración de diversas opciones de la web, del aprendizaje en el manejo del código de programación, y en posibilidades de alfabetización crítica en medios, en el sentido de poner los medios a favor de las necesidades de las comunidades, para poder diseñar estrategias didácticas que rompan con los esquemas de autoritarismo del profesor, y promuevan relaciones más horizontales, dialógicas y críticas por el conocimiento, que partan de sus historias de vida, las cuales pueden ser influenciadas desde el espacio escolar en el sentido del autoaprendizaje, del trabajo colaborativo y de la indagación dirigida del maestro. Sin embargo, estas dinámicas no pueden ser orientadas sin la debida disposición por la formación y actualización de los docentes, entre otras cosas, en

las tecnologías digitales, la nanotecnología y la biotecnología, y su implicancia en el campo de la comunicación, la cultura y la política.

Las siguientes observaciones se encaminan a precisar la incidencia puntual más relevante de la presencia de las TICs en el ambiente escolar (sin perder de vista en ningún momento su necesaria conexión con el mundo sociocultural). Estos serían tópicos de gran interés para abordar con los maestros y maestras participantes a lo largo del laboratorio:

- Ambientes de aprendizaje

Las experiencias son sumamente valiosas al aportar como concepto central el trabajo en ambientes especializados de aprendizaje, esto es, espacios diseñados para comenzar a implementar actividades formativas sistemáticas en el campo de los saberes tecnomediados. Un ambiente así diseñado es el escenario propicio para que el conocimiento discurra, se complete y se cuestione, de acuerdo con las nuevas condiciones –tecnomediaciones- que determinan los aprendizajes. Esta adaptación y/o presencialidad en el universo digital termina por plantear la necesidad de gestionar y diseñar contenidos y posibilidades para que los ambientes de aprendizaje sean uno de los ejes centrales de las experiencias.

- Inteligencia colectiva, aprendizaje colaborativo

Otro aspecto no menor a tener en cuenta tiene que ver con el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo, tanto desde el escenario digital como en los espacios más concretos. Es así como dentro de las experiencias se ha interiorizado un poderoso concepto de compartir, en el que, efectivamente, se realiza un proceso de interacción permanente, de consolidación conjunta de los procesos y donde definitivamente las jerarquías se han abandonado para dar paso a la interacción significativa y el discurrir horizontal colaborativo de la palabra.

- Valor teórico educativo de las prácticas tecnomediadas y su análisis

En lo referido a los niveles prácticos, las experiencias tecnomediadas evidencian que, efectivamente cuando se realiza la práctica, el mayor y mejor insumo está justamente en conexión con lo que sucede en la vida cotidiana y su accionar. Más allá de poderosos niveles teóricos, de citas, de nombres de autores, las prácticas son el insumo esencial para la construcción de la reflexión teórica tecnomediada, y el punto de base para considerar el espacio educativo como un ente vivo, de charla y debate permanentes.

- Significación del conocimiento

Otro aspecto importante para tener en cuenta en el laboratorio, es la significación del conocimiento y su relación con la vida y los conceptos aplicables a las realidades cotidianas.

Más allá de la dimensión constructivista del conocimiento, es necesario que ese saber signifique, represente y a la larga plantee, con ayuda de las tecnologías digitales, nuevos horizontes y opciones de desarrollo y significación de los saberes.

- Interdisciplinariedad

En el marco de los diferentes trabajos y propuestas, es notable el peso que desarrolla la posibilidad de generar acciones de integración curricular, asunto necesario en los escenarios donde nos encontramos y que exigen definitivamente la división y unión de diferentes perspectivas para consolidar espacios, producto del diálogo y la interacción social y cultural.

- Concepto de red

Este concepto es notablemente usado dentro de las estrategias y posibilidades de las experiencias, las cuales, a pesar de no enunciarlo explícitamente, si consiguen delimitar el trabajo en red como una necesidad propia de este tiempo, y que es preciso recuperar no solo como experiencia técnica, sino centralmente como una proyección socio cultural de las posibilidades de construcción y desarrollo de nuevas historias, geografías y políticas en torno a la información, el lenguaje y la comunicación.

- Lugar de las TICs: hacia una dinámica sociocultural

En las experiencias, el mayor apoyo que puede desarrollarse con los procesos, es justamente el de establecer una relación directa con las dimensiones socioculturales de las TICs y las posibilidades de establecer acciones de gestión y agenciamiento. En términos de alfabetización digital es importante establecer el valor del proceso en TICs en relación con los entornos ciberculturales y su apropiación por parte de las comunidades educativas más allá del uso como simple recurso.

Ante la evidencia abrumadora de la centralidad de las TICs y de las tecnomediaciones en la ambientación contemporánea de los procesos de enseñanza aprendizaje tanto en el ámbito escolar como extraescolar, se imponen, cuando menos, para el colaborador, interrogantes como: ¿Tal centralidad implica –como lo sugieren algunas voces- una mutación o el fin de la escuela como existe hoy, y qué conllevaría esto en el orden de las dinámicas socioculturales del presente y mediano plazo?

2.2.4. Perfil y rol de los participantes

En cuanto a perfiles y roles de los participantes en el acto educativo, en conexión directa con el punto anterior, se cuenta con suficientes elementos de juicio.

Los Docentes ponen en cuestión, su figura como educadores, la representación que tienen de sí mismos en razón de su ejercicio profesional, de su desempeño como trabajadores intelectuales y, con base en ello, redefinen sus roles fundamentales tanto en el aula como fuera de ella. Se enfrentan a la disyuntiva de cambiar o relegarse a la inercia del proceso; en lo primero está el gran reto de convertirse en agentes y mediadores simbólicos del cambio cultural en marcha. Por ahí pasa la juiciosa revisión de sus saberes y prácticas básicas, de sus principales modos de ser y hacer “pedagogía y educación”, de sus estilos de trabajo y de su actitud ante la vida y el entorno social.

La mayoría de los maestros que lideran las experiencias no son propiamente formados en tecnología e informática. Algunos han llegado al manejo de tecnologías digitales accidentalmente, bien sea para suplir una vacante institucional, o porque no hay otra opción, y por la carencia de carga académica “así debió ser”. Otros, por su parte, consideran que el manejo de la tecnología no se reduce a la informática, sino que por el contrario, remite a abordar el manejo de artefactos, técnicas, materias primas y procesos presentes en la vida cotidiana, que también hallan en las herramientas digitales como blogs, redes sociales y páginas interactivas, modos para sistematizar sus procesos de aula.

Es posible identificar que el rol del maestro ya no está en la posición de ente autoritario y dador del saber. Todos los maestros, se reconocen como mediadores entre el saber escolar, el saber científico y la vida cotidiana, y en este sentido, sus prácticas se orientan a facilitar los aprendizajes de sus estudiantes desde la lectura del contexto de vida; por ello las didácticas se dirigen a promover escenarios en los que los saberes adquieran un sentido en la cotidianidad. Asimismo, los maestros encuentran fundamental potenciar el saber desde la integración de los procesos académicos y convivenciales, pues su mediación es con el fin último de formar en la integralidad del ser humano. Sin embargo, se descubre en algunas experiencias que son los maestros los que tienen en sus manos el desarrollo de las páginas, las guías de aprendizaje y el cacicazgo sobre los contenidos y los saberes que en la escuela se deben adquirir y apropiar, a pesar de su concepción sobre ser el mediador.

En este tópico, se resaltan docentes cuyos intereses han hecho eco en programas de política pública, que al ser implementados institucionalmente, ven en las tecnologías digitales, “un lugar posible” para concretar tales estrategias en la comunidad. De la misma manera, otros maestros nombrados en los primeros ciclos de la básica que hacen un manejo curricular transversal, identifican –unos intuitivamente, otros intencionalmente- en la interacción con las tecnologías -tradicionales y digitales- opciones diversas para generar prácticas pedagógicas y didácticas más dinámicas.

Los docentes, en estas investigaciones, tienen en común que –salvo excepciones- sin pertenecer al área de sistemas han procurado resolver por sus propios medios los retos que les demanda la experiencia. La mayoría han apelado a los profesores de sistemas de la institución para que les ilustre y les colabore con el diseño de las páginas o para familiarizarse con otras herramientas; otros, han emprendido un ejercicio de autoaprendizaje. En algunos casos esta formación se ha adelantado de manera colectiva, de

modo que la formación para manejar una página, un blog, un foro, colgar imágenes, diseñar íconos o montar videos y animaciones la han adelantado tanto los docentes como los estudiantes y los padres de familia.

Los Estudiantes, por su parte, ya están insertos en el proceso, son agentes de cambio del mismo, habitan un mundo cada vez más saturado por la digitalización de los procesos, por la tecnomediación de sus rutinas, de sus modos de representarse a sí mismos y de relacionarse con los demás. En la escuela, por lo general, son proactivos en cuanto a la recepción de las nuevas tecnologías, las usan espontánea y creativamente, incluso les enseñan a los maestros, hacen imposible el mantenimiento de las viejas y rígidas formas de hacer la clase. Es claro que, a partir de la presencia-influencia de la “tecnomeditaciones educativas”, la escuela ya no puede seguir funcionando como lo hacía, que el aula de clase se desvertebró y hay que recomponerla, que el libro y el docente perdieron la centralidad y autoridad de una forma del saber que hoy compite con otras posibilidades.

Los estudiantes, se hallan en varias posiciones; algunos son los ejecutores de las guías y orientaciones del maestro; otros asumen un rol crítico de indagación, narración y proposición de rutas y posibilidades de aprendizaje, pues los ambientes educativos se destinan a explorar sus necesidades e intereses, sus realidades y vivencias cotidianas, y esto sólo es posible, cuando los maestros los sitúan como protagonistas de sus aprendizajes y se promueven escenarios dialógicos para que así sea.

Incluso los Padres, aunque más lenta y difusamente, se vinculan al cambio y replantean sus roles como “formadores” de los hijos, como “ciudadanos” que interactúan con generaciones insertas en nuevas dinámicas socioculturales y políticas.

Los padres están siendo vinculados en la mayoría de las propuestas, no como veedores sino como actores que se involucran en el proceso formativo de sus hijos. Esta es una de las preocupaciones más constantes de los maestros e intentan proponer espacios para que las familias se interesen y apoyen a sus hijos en el desarrollo de sus talentos, capacidades y habilidades, y aprendan como guiar o por lo menos acompañarlos por ejemplo en el uso de redes sociales, en la navegación de las páginas institucionales y en la búsqueda de información. La mayoría de las experiencias sin proponérselo intencionalmente, alude a la generación de ambientes de alfabetización en medios para los padres, madres, y/o abuelos de los niños y jóvenes, logrando que los adultos también se interesen por saber usar el internet, acceder a la información y hacer de las tecnologías algo más propio, no sólo para estar informado, sino, para vivir mejor.

Los rectores, coordinadores, y demás actores intervinientes en el proceso educativo y pedagógico, asumen variadas posiciones frente al proceso; en algunos casos gestionan y/o adoptan medidas eficaces y oportunas para lograr que las experiencias se mantengan y se desarrollen. Algunos son veedores de qué es lo que se hace, pero apoyan poco los desarrollos de estas. Otros, en menor medida, están ausentes, son indiferentes o desconocen el proceso en que se haya incurrido el maestro con sus estudiantes.

¿Cuál es, cómo se matiza, la “atmósfera de cambio” que se percibe-ronda a la institución escolar? ¿Qué pasa en el interior de las comunidades académicas respecto de dicho cambio?, ¿se lo tematiza y analiza, en qué términos, con qué regularidad y nivel de compromiso? ¿Pasa por ahí de modo decisivo lo que se llama “cultura escolar”; es esta abierta, deliberante, propicia la discusión constructiva? ¿Cómo se autodefine y autorrepresenta hoy el docente?, ¿cómo percibe y se representa al estudiante? ¿Hasta dónde llega o resuena la dimensión de lo “humano-social-ético-político” en el ejercicio docente en una época y un contexto sociohistórico como los actuales?

2.2.5. Contexto escolar

El “contexto escolar” es como un término “comodín”, alude a muchas cosas pero en la práctica se simplifica su contenido y se lo reduce a muy poco. Encierra una especie de paradoja funcional; la escuela, se advierte, debe salir de su aislamiento y conectarse y comunicarse efectivamente con el mundo social; pero, ¿quién y cómo va a hacer esto? Las responsabilidades se diluyen en el entramado burocrático en el que opera la institución, las políticas educativas no suelen consonar con el “espíritu de la época” como sería debido y, en últimas, las iniciativas fecundas suelen provenir de maestros o grupos de maestros y maestras un tanto aislados, soñadores, emprendedores, comprometidos con su labor y con los estudiantes –y por ende, con la institución- como partes integrante de sus proyectos de vida. Son estos núcleos docentes –líderes por vocación y compromiso- quienes cuestionan la estrechez del “contexto escolar” aislado del “ruido exterior”, del acontecer cotidiano tan cargado de sorpresas, y comienzan a filtrar iniciativas de cambio, de innovación, es este caso ligadas a las TICs, a lo digital, al impacto de los dispositivos tecnomedios, de las redes sociales, de los espacios alternativos en el mundo virtual que, aunque parezca contradictorio, suele ser más real que la realidad empobrecida por el aislamiento y la desconexión operativa. Es, en gran medida de ahí, de esta tendencia creciente, de donde proviene el impulso a repensar la institución en términos de replantear la noción de “contexto escolar”.

2.2.6. Impacto de la experiencia

El impacto –proveniente o asociado con el cambio de “paradigma educativo y tecnológico” de la “revolución digital”- se reconoce, primero, en las transformaciones internas que se dan en el conjunto de actividades que integran el que hacer escolar. Es un hecho que poco a poco se impone, quebrando resistencias y propiciando logros y satisfacciones que justifican los esfuerzos. Luego viene el sostenimiento de la experiencia, que implica fortalecerla y profundizarla, ampliarla a todas las áreas de trabajo, incluyendo el mayor número de actores y la necesaria legitimación y reconocimiento de su lugar y trascendencia en la institución. Ya aquí “lo exterior” se ha colado, está presente en los apoyos o quejas de los padres de familia, en los reconocimientos o advertencias de las instituciones del sector.

El impacto educativo, social y cultural de estas experiencias pioneras sobre “saberes tecnomediados” está por establecerse y calibrarse en su justa dimensión y proporción. Este impacto también se puede percibir en varios aspectos concretos: en la construcción de conocimiento, en la transformación de la cultura escolar, en la formación de los estudiantes y la renovación de las prácticas pedagógicas.

En cuanto a la construcción de conocimiento, en todas las experiencias se afirma lograr mayores aprendizajes o por lo menos, hacerlos más significativos y aterrizados al contexto y a las situaciones que viven los niños, niñas o jóvenes. En todas las propuestas se evidencian intenciones curriculares de corte transversal e interdisciplinar (en algunos casos, materializadas con mayores posibilidades), y ninguna experiencia está agenciada por fuera del currículo formal, por el contrario, se nota que este se dinamiza a través de las experiencias mediadas por las tecnologías digitales, tradicionales o por la técnica de artefactos y procesos cotidianos. La investigación formativa escolar igualmente está siendo una pieza fundamental que se está promoviendo en casi todas las propuestas para hacer del conocimiento una construcción dirigida y mediada por la figura de “pares” que pueden ser sus mismos compañeros, el maestro, los padres, y que requiere del tejido de múltiples fuentes de información, de una actitud crítica, colaborativa y propositiva; actitud que se está agenciando desde los primeros ciclos con mucha fuerza, y que no corresponde a la exclusividad moderna de las ciencias exactas; por el contrario, esta actitud investigativa se está potenciando en el conjunto de las competencias comunicativas, científicas y ciudadanas, o de los campos de pensamiento que se animan en los ciclos escolares.

La cultura escolar está siendo impactada en la medida en que no se restringe al espacio escolar; con el apoyo de las tecnologías digitales las experiencias apuntan hacia un Aula Sin Fronteras, expresión que motiva el título y propósito de una propuesta específica. Es factible afirmar que, prácticamente todas las experiencias participantes en este macroproyecto, identifican el aula en conexión con la familia, el contexto barrial y local, con las historias de vida de los sujetos. En esta perspectiva, la mediación con las tecnologías trasciende las dinámicas escolares tradicionales al articular la voz de las comunidades, sus necesidades y sus entornos, al contexto escolar, un contexto sociocultural que interrelaciona lo humano con el saber, las actitudes, las normas, las técnicas y los dispositivos comunicativos. Además, los maestros han puesto su maniostrar pedagógico y didáctico en la confianza de las comunidades para generar opciones de transformación social, familiar e institucional, y proponer modos para vivir mejor traducidos en canales de comunicación más efectivos, pertinentes a sus intereses, y donde la historia de vida se vuelve fundamental para tejer procesos de construcción de conocimiento en los actores, como parte estructural de su formación humana.

También, desde las experiencias se insiste en que las comunidades piden estar mejor “informadas”, y las tecnologías digitales en sus diferentes plataformas o estrategias utilizadas, lo están permitiendo, como si la escuela extendiera sus brazos, sus propósitos, sus roles y sus alcances, y sin proponérselo conscientemente, están favoreciendo que las

comunidades vinculen las tecnologías digitales a nivel personal, familiar y cultural para aprender, consolidando otros bienes sociales y culturales en sus capitales simbólicos, cambiado no sólo las formas de relación de los niños con los adultos, padres y profesores, sino además, las formas de circulación del saber y la información como tal en sus espacios de habitabilidad y socialidad.

De la misma manera, la cualificación docente ha sido altamente impactada, pues el curso mismo de las experiencias ha mostrado la necesidad inaplazable de actualizarse en relación con las demandas de aprendizaje de los estudiantes, de sus mundos de vida y del requerimiento de otros modos de ser maestro, no sólo para hacer las clases diferentes, sino también para comunicarse y relacionarse con ellos. Allí, reconocen que las interacciones con las tecnologías digitales escapan a la escuela, a lo que cómo docentes intentan “enseñar”, a las clases de informática, al manejo del computador e internet, y esto ha permitido, que las prácticas de aula sean más dinámicas, participativas y transversales. Es de resaltar, que los maestros afirman que estar en estas pericias, porque han sido verdaderas aventuras en ámbitos en que se sienten inseguros, pero acompañados por la habilidad de los estudiantes, han logrado sin proponérselo directamente, que otros maestros se estén vinculando, interesando o por lo menos preocupando por seguirles la pista de algún modo, y hagan de las tecnologías digitales una herramienta que va más allá del marcador y el borrador que se sacan del estuche o la cartuchera que todos portamos para intentar “enseñar y aprender” en las clases

2.2.7. Agenciamiento y sostenibilidad

El “agenciamiento y sostenibilidad” de las experiencias aparece como un enunciado que demanda contenido preciso, un programa de acción que las beneficie y preserve en el tiempo y las fortalezca como patrimonio pedagógico y cultural. Este componente de las experiencias no alcanza aún el tratamiento adecuado para convertirse en garantía de su continuidad, tanto institucional como social. En todas en general se evidencia que ha sido el empuje, la motivación y la disposición de los maestros, lo que ha mantenido las experiencias en sus propios avatares, prácticamente con recursos que salen “de su bolsillo”, con la búsqueda de tiempos y espacios para lucharla y mantenerla.

Son igualmente escasos los niveles de sostenibilidad y agenciamiento y estos dependen o se ven siempre supeditados a dos factores: la continuidad de los docentes en los mismos niveles académicos, los cambios de grupo de los estudiantes que lideran las propuestas y el aval o acompañamiento de los directivos de la institución. Por lo mismo, reluce su capacidad de agencia para la propia cualificación docente y la relevancia de un acompañamiento para pensar y proyectar la experiencia con largo aliento, tanto en la vivencia como en su sistematización consciente, en la búsqueda de alianzas y pactos que le den trascendencia, en la consolidación de estrategias para ponerla a tono con los debates académicos

contemporáneos y, así, ponerla en escena en espacios de confrontación y retroalimentación con todo el nivel de rigurosidad epistemológica, pedagógica y educativa que se merece.

En muchos casos se identifican posibilidades de alianzas y patrocinios que contribuyan a la sostenibilidad de los proyectos, pero se adolece de la falta de gestión. En otros, se refieren posibles escenarios en los que operarían las experiencias, pero no es claro ni está definido el modo de lograr esa permanencia. Todo indica que se trata de un aspecto que requiere atención por su importancia estratégica para operar en escenarios de mediano y largo plazo.

¿A qué se debe esta debilidad inherente a la mayoría de las experiencias? ¿Cómo y por qué se relaciona con la “cultura escolar”, pero más ampliamente con “nuestra cultura académica-científica-artística-intelectual”? ¿Cómo intervienen aquí –por defecto- las políticas públicas en educación y cultura? ¿A qué podría apuntarle el colaborador pedagógico en este aspecto?

3. BALANCE REVISIÓN DOCUMENTAL

La revisión de literatura especializada en el campo de las mediaciones en el entorno cibercultural, la alfabetización digital dentro de los ecosistemas comunicativos, y el cuestionamiento por el estado de la investigación social y educativa en relación con las tecnologías digitales, reúne los aspectos teóricos que nos permiten hacer el encuadre epistemológico desde donde observamos la latencia de las experiencias que hacen parte de este proyecto.

Vale la pena destacar, que esta revisión está constituida por aproximadamente 30 reseñas que se realizaron previamente, de textos en clave al campo comunicación-educación, las cuales serán complementadas con otros textos que estamos identificado como relevantes en el transcurso del proceso. El conjunto de reseñas está a disposición de los maestros participantes en la plataforma que se está armando para tal fin (Ver anexo 3.) A continuación se desglosan los campos mencionados.

3.1. Las mediaciones en el entorno cibercultural

En principio, se reconoce la importancia de comprender que estamos en medio de una multiplicidad de mutaciones que sufren nuestras sociedades a todo nivel. Son los cambios económicos, políticos y culturales los que están posicionando nuevas formas expresivas, estéticas y comunicativas que adquieren las formas de producción de conocimiento en niños, niñas y jóvenes. En razón a ello, es necesario cuestionar cuáles son las mediaciones y tecnicidades por las que hoy atraviesan los sujetos, cómo se conciben los saberes en la complejidad sociocultural que vivimos, y cómo la escuela debe movilizarse hacia estas otras formas de configuración subjetiva.

En este sentido, la configuración sociotécnica que nos asiste, nos inscribe en un lugar desde el cual no podemos seguir pensando la técnica aislada de los sistemas culturales y sociales, por el contrario, esta se articula al mundo de la vida conformado ecosistemas comunicativos, desde donde niños, niñas y jóvenes al interactuar con los medios, adquieren nuevas tecnicidades en su experiencia, que hoy más que nunca, se constituyen en una oportunidad para actualizar el sentido de la escuela. Al examinar con la profundidad requerida las raíces de los cambios culturales que vivimos se advierte nítidamente que el entramado de los ecosistemas comunicativos tecnomediados, involucra todo un conjunto de organismos, prácticas, interacciones, usos y apropiaciones simbólicas compartidas por los individuos y grupos, mediatizados cotidianamente por la información y la comunicación, que hacen que su carácter adquiera relevancia en el orden de la cultura.

Siguiendo a Rueda (2012), las tecnologías no tienen en sí mismas una forma inherente o pueden darse por totalmente dadas, sino que su consolidación se produce en un periodo histórico y de acuerdo a red de discursos, actores, instituciones, prácticas, estructuras materiales, viejas y nuevas tecnologías, que nos “emplazan” a hacer parte de ella. Así éstas han devenido una dimensión estructurante de la actividad humana en estrecha relación con otras transformaciones de orden social, cultural, político y estético, que si bien no se produce de igual manera en todas las regiones, se está convirtiendo en nuestra atmósfera cultural dominante. Dichas tecnologías son además el dispositivo clave de un nuevo modelo de producción que tiene su principal recurso productivo en las cualidades comunicativas y cognoscitivas de humanos y máquinas, esto es, en su capacidad de procesamiento de símbolos.

La expresión “mediaciones comunicativas de la cultura” (Martín-Barbero, 2006) alude precisamente a la interpenetración dinámica entre comunicación y cultura, asumida como eje transversal del funcionamiento de las sociedades actuales, donde lo fundamental de los cambios sociales y culturales proviene de esa dinámica, inseparable de las transformaciones materiales y la innovación digital. Es factible registrar entonces, cuatro esferas, cuatro tipos de mediaciones, que tipifican y muestran con evidencia suficiente la génesis y dimensión de los cambios culturales mencionados: las tecnicidades, las socialidades, las identidades y las ritualidades. A partir de estas, se puede inferir su incidencia en el mundo escolar y extraescolar, sus repercusiones en el despliegue de las actuaciones y realizaciones significativas de los actores sociales incorporados a estos universos, tan determinantes para la comprensión del sentido de la experiencia humana, tal como hoy se manifiesta a partir de dichas raíces.

Tecnicidad. El término denota, parafraseando a Heidegger, nuestro modo de ser/estar en el mundo, es decir, la condición existencial de un hábitat en el que la tecnología se integra constitucional y funcionalmente a la producción de la vida, a la configuración de lo humano como evento inseparable de dicha realización de lo real. Más allá de la idea de McLuhan (1996) de concebir los medios (y las tecnologías de la información) como extensiones de los sentidos humanos (concretamente del sistema nervioso), la noción de tecnicidad remite a un desplegar de la praxis social en un marco en el que lo digital habita y dinamiza lo real y la percepción, representación y uso de esa misma realidad por parte del hombre.

Vivimos, sentimos, pensamos, interactuamos en un mundo en el que la espacio-temporalidad de los eventos ha adquirido los parámetros de realización de los flujos digitales, alterando de forma sustancial las dimensiones secuenciales, los ritmos y la duración de los procesos, comprimiendo el espacio y abreviando la duración de los fenómenos, o acelerando su tránsito, que vendría a ser lo mismo. Lo real se concentra ante todo en la dimensión de lo presente con su carga de inmediatez y fugacidad, lo que equivale a reducir o ignorar el pasado y a soslayar el valor del porvenir; la sucesión de momentos en tránsito, ligada a la multitarea y multifunción hipermediadas, se convierte en el hecho recurrente del acontecer social. Los nuevos sujetos provienen y conviven, en mayor o menor

grado, de este tipo de ambientes, y es con ellos con quienes ha de interactuar la escuela que, si bien ya no se halla a años luz de su modernización tecnológica, aún no se caracteriza por su capacidad de diálogo e interlocución intelectual, académica y afectiva, con las sensibilidades y expectativas que ellos movilizan.

Socialidad. Hacer parte de un entorno como el descrito implica manejar otro tipo de coordenadas sociales, otras prerrogativas en materia de convivencia y acompañamiento, de sentido de pertenencia y reconocimiento, y esta situación es particularmente significativa en el universo de los niños y los jóvenes de hoy. La crisis generalizada de las instituciones sociales y culturales provenientes de la modernidad, entre otras la escuela y la familia, conlleva el desequilibrio en materia de vínculos afectivos y parentales, el divorcio con los lemas intergeneracionales y el enfrentamiento abierto con los pilares tradicionales. Si a esto se suma la crisis laboral y económica y la apertura de otras opciones de vida y de realización personal, nos hallamos entonces con la irrupción de otras formas de socialidad emergentes, determinadas menos por el interés colectivo, que por la decisión individual y el afán de beneficios propios muy puntuales.

Bauman (2005) ha descrito con lujo de detalles el debilitamiento de los vínculos que tradicionalmente sostenían las bases de la socialidad moderna. En las “sociedades líquidas”, sociedades actuales, todo se licuifica y fluye y torna vulnerable el vínculo sobre el que se tejían desde los afectos y lo íntimo hasta los nexos de clase y las relaciones sociales. Ahora se asiste a formas volátiles de convivencia, a otros patrones y demandas de acompañamiento, al uso de otras reglas de interacción social que chocan, en la escuela, con las figuras de autoridad y orden al modo tradicional, invocadas por el maestro desde la posesión del saber y la verdad.

Identidad. Cuando los recursos del ser sí mismo se erosionan, como ocurre con el ánimo vertiginoso de los ímpetus juveniles, y varían radicalmente los mecanismos de identificación a los que se fija el crecimiento personal, decimos que la subjetivación y los caminos de la identidad que la acompañan también han entrado en crisis. La identidad es, por consiguiente, algo que no depende de sí misma, sino que es mediada por otros factores, tales como el contexto social y cultural que enmarca el despliegue de la subjetividad.

Margaret Mead (2003) nos muestra en *Cultura y compromiso* las variaciones que sufren los patrones de socialidad e identidad a través de los siglos hasta llegar al tipo de formaciones sociales, como las contemporáneas, en las que los jóvenes ya no se miran ni se inspiran fundamentalmente en el espejo de la tradición o en las lealtades a sus progenitores y maestros y, en cambio sí, en sus pares etéreos, en los congéneres de su misma edad y sensibilidad, de sus mismas búsquedas y aspiraciones. ¿Cuánto afecta esto al mundo escolar, cuánto incide en las transformaciones del universo cotidiano de la escuela, en la necesidad de que la institución educativa se redefina y se redimensione en la perspectiva de permitir el encuentro real, conflictivo y crítico entre las subjetividades/identidades que buscan por doquier los referentes apropiados para darle consistencia a su ser genuino, académico, social y personal?.

Ritualidad. La dinámica de las interacciones humanas está llena de pautas y reglas de actuación a través de las cuales se regulan las transacciones de las que se nutren los intercambios respectivos. Como nos recuerda Martín Serrano (2002), en las sociedades actuales los medios masivos son los principales dispensadores de contenidos y rituales de los que se nutre la vida social. Unos y otros son indispensables para poseer algo en común, para hacer posible la vida en comunidad, para tejer la estructura social y cultural a la que pertenecemos.

Como ya se ha observado, nuestra época está signada por el cúmulo de transformaciones que la sacuden, de modo que el cambio cultural proveniente de tal remezón es el epicentro del que brotan las nuevas ritualidades que se celebran en los distintos escenarios del acontecer humano tanto a nivel íntimo y privado como público. ¿Qué y cómo se celebra en una y otra esfera y cómo se acompañan los rituales provenientes de cada una de ellas? Y particularmente, ¿cómo y con qué grado de impacto aparecen en el ambiente escolar? Este constituye, sin lugar a dudas, uno de los interrogantes centrales para afinar el esfuerzo de comprensión de lo que está ocurriendo en la institución educativa alrededor de su vivencia, de su impronta cultural.

Como se observa, en el escenario de las mediaciones comunicativas de la cultura, las transformaciones técnicas y tecnológicas se están emplazando en la conformación y mutación de nuevas tecnicidades, socialidades, identidades y ritualidades. Dicha mutación, no es otra que la que se da esencialmente en términos de la aparición de la noción de una cibercultura y la forma en que, efectivamente se da un paso decisivo hacia nuevas arquitecturas de la participación y dinámicas propias de una nueva concepción del mundo social y de la realidad como escenario mediado por la virtualidad y diferentes conceptos de territorio, espacio y tiempo. Una transformación que, establece una frontera innegable frente a los esquemas de la cultura letrada y que plantea una ruptura decisiva con el universo normativo y lineal del texto escrito para darle paso a una explosión de lenguajes y rutas en un entramado hipertextual, hipermedia y transmediático de dimensiones inconmensurables.

Actualmente nos encontramos ante el escenario de la cibercultura, un nuevo espacio mediado por la tecnología digital, en donde aparecen inteligencias colectivas, simulaciones, virtualidad, multimedia y con ello los correspondientes cambios y modificaciones significativas en las relaciones humanas y con los objetos. En la cibercultura “asistimos también a un cambio en nuestra percepción de la realidad a partir de los nuevos modos de comunicación” (Sánchez-Mesa, 2004, p. 15).

Dicho cambio, al implicar una globalización interiorizada a través de la web y de las interconexiones, demanda nuevas formas incluso de entender los medios, el saber, los sujetos, las relaciones, la comunicación. La aldea global de McLuhan (1991) se realiza con plena potencia y la sociedad red de Castells (2009), también camina de la mano con un entorno de conexiones, redes complejas y en donde a la par del desarrollo sin precedentes de la técnica se camina de la mano con los tres principios de un nuevo entorno: “la

interconexión, la creación de comunidades virtuales y la inteligencia colectiva” (Levy, 2007, p. 99).

Así, cuando se habla de cibercultura, en esencia, se habla de un espacio de colaboración, de participación y de representación en un nivel de equidad entre múltiples formas y visiones de mundo que están en red, y que se entrelazan con los escenarios hipertextuales, otras espacialidades y temporalidades. En este sentido, la cultura letrada, con la figura del escritor, de la distancia y de los límites dados por las características mismas de la escritura como una forma de reestructuración de la conciencia hacia los bordes de la razón materializada (Ong, 2009) se enfrenta, como en su tiempo lo hiciese Platón en defensa de la oralidad en contra de la escritura, con las diversas mutaciones que le transforman por completo y le llevan a no ser la única palabra, sino parte de una constelación signífica planteada desde la red y desde los entramados hipermediales.

En una cultura sólida, medible, heredera de la Modernidad y que de algún modo mantenía fijas las estructuras y las manipulaba dentro de la frontera del texto, y otras racionalidades individuales, aparece una forma cultural distinta, de apertura y de mirada amplia, de proliferación y de diversidades, de bricolaje, en la que no se termina de decir una palabra cuando otra aparece, en la que las redes se tejen sobre inmensas autopistas de información, en oposición a los límites de los lomos y de los tomos encuadernados. Enciclopedias que palidecen ante los grandes almacenes de información alojados en los buscadores y ante la velocidad con la que es posible conocer, en video y alta definición lo que antes requería de esfuerzos imaginativos sobre las hojas.

El papel del autor, puesto entre comillas por los escenarios hipertextuales, se pone en entredicho con la inteligencia colectiva y la posibilidad de conocer y de completar el conocimiento en un grupo donde se aporta desde cada consciencia. Un blog, un foro o en general cualquier espacio de la red donde todos tienen cabida, es la evidencia contundente de la transformación contemporánea, de los cambios operados en sistemas donde a través de las redes sociales la información viaja, se complementa y se actualiza.

La cibercultura entonces nos adentra en complejos sistemas de significación, en los que lo icónico y lo simbólico adquieren un amplio valor como dadores de sentido y como expresiones de una generación capaz de ejecutar múltiples tareas en forma simultánea y adicionalmente de desarrollar los potenciales de la comunicación en una cultura hecha de palabras, de signos y de datos que se mueven entre los pasillos infinitos de internet, para reestructurar la consciencia. La emergencia de estas nuevas tecnicidades, dan la mano a otras sensibilidades, racionalidades y maneras de configurar las visiones de mundo de un escenario globalizado, integrado en una inteligencia colectiva y con una renovación de los poderes simbólicos en una oralidad secundaria (Ong, 2009) en la que confluyen las voces de quienes participan en este espacio, o donde son excluidos los que no hacen de este su lugar, por las condiciones de segregación social.

Así vista, la cibercultura definitivamente impone un reto a los entornos educativos y que está más allá de los meros aparatos que le permiten existir. Un nuevo ecosistema comunicativo propone una apuesta necesaria desde los confines de la cultura letrada en crisis y en transformación. Un reto en el que la educación tiene la última palabra y es el camino para entender los nuevos escenarios y las potencias humanas emergentes. Así, el desafío está en ser capaz de entender la posibilidad de mediación y acción comunicativa en el medio mismo, pues es este el que configura su horizonte vital contemporáneo y en donde se realizan sus prácticas y donde se deben entender nuevas formas de configuración de todos los niveles, puesto que “el poder en la sociedad red es el poder de la comunicación” (Castells, 2009, p. 85).

Con estas claridades alrededor de las mediaciones comunicativas de la cultura, nos permiten comprender cómo la formación de los sujetos hoy por lo menos, no se puede pensar distante del nuevo paradigma sociotécnico. Los aportes de Martín Barbero (1999) han sido fundamentales en este recorrido, al explicar cómo este entorno mediático fundamenta tanto los procesos de socialización, representación, aprendizaje, comunicación, privacidad e identidad de las generaciones más jóvenes, como el descentramiento de las instituciones y de los saberes, y sus formas tradicionales de transmisión y circulación.

Lo anterior significa, tal como argumentan al respecto Martín-Barbero (2007) y Orozco (2001), entre otros, que la presencia y el impacto de dichos ecosistemas comunicativos afecta la totalidad de los procesos de la vida actual, involucrándolos en nuevos y dinámicos ámbitos de referencia, situándolos en el núcleo mismo de los principales cambios que se llevan a efecto en las estructuras sociales. Con esto se busca subrayar la profunda resonancia del fenómeno comunicativo en el siglo XX y la transición al XXI, acentuada considerablemente por la revolución digital en marcha, para hablar de “sociedades de la comunicación” (Váttimo, 2001), “sociedades de la información (Castells, 2001)” y/o “sociedades del conocimiento”. Este sería el rasgo más característico de la época presente, y alrededor de dicho rasgo, se resaltaría concretamente el impacto de los ecosistemas comunicativos en tanto que plataformas, marcos y escenarios obligados por los que discurre la vida actual.

Una de las instituciones que más acusa el impacto de las transformaciones mencionadas, ante todo por defecto, es la escuela. Institución socializadora y enculturizadora clave durante la modernidad extendida, de la cual dependía en alto grado la preparación de las nuevas generaciones para un desempeño adecuado en el mundo social productivo. La iniciación en los ideales y valores socialmente compartidos, que se inculcaban en la familia, era reforzada y culturalmente redimensionada por la institución educativa para buscar la plena integración y asimilación del individuo al mundo social. Esta primacía de la escuela, esta centralidad de su función se debilita, casi se esfuma, al incrementarse desproporcionadamente la capacidad de los ecosistemas tecnomediados para influir en los modos y procedimientos por los que ocurre hoy la iniciación sociocultural de los jóvenes.

Es bien sabido que en las sociedades de la comunicación generalizada, la información alcanza un superávit que la convierte en insumo creciente y disponible para cualquier necesidad humana. Pero también es sabido que dicha disponibilidad no es equitativa, sino que se torna selectiva y excluyente en razón de la capacidad de acceso de los individuos y grupos a las plataformas y redes tecnológicas por las que circula y opera. Su democratización, en países como el nuestro, ha estado guiada más por los intereses del mercado y la rentabilidad privada, que por el beneficio colectivo; de ahí que la escuela, particularmente la educación pública, haya sido una de las grandes damnificadas al respecto. Su dotación y modernización tecnológica, así como la apropiación crítica y productiva de las tecnologías de la información y la comunicación –TICs- en su ámbito, ha sido un tanto tardía, y ligada a políticas e implementaciones más de corte autoritario e instrumental que de índole propositiva e integradora. De ahí que sobre la marcha, y en muchos casos, por esfuerzos aislados de maestros y grupos académicos, este proceso se haya venido realizando con una perspectiva de cambio y construcción de un nuevo horizonte educativo y pedagógico, acorde con las nuevas necesidades de estos tiempos.

Dentro de estos contextos, unos sujetos diferentes comienzan a gestarse y a mostrarse como parte de los fenómenos y objetos de estudio de las sociedades contemporáneas. Una generación multimedia, móvil y nativo digital (Prensky, 2001), para la que efectivamente han sucedido, como lo señala Piscitelli (2009), una serie de metamorfosis tecnocognitivas, pero también una amplia gama de posibilidades de transformación de la manera en que se entiende y se asume el mundo de lo concreto, pero también el universo posible de los escenarios digitales. Esta denominación que no solo se marca por la tendencia al uso de dispositivos o su nacimiento en un espacio temporal relacionado con dichos aparatos, está regida por la cultura del zapping y el entretenimiento, donde más que nativos digitales, son hijos de la velocidad, de la hipermedia y de la narración transmediática.

Pero el hecho de ser multimedia, de manejar varias tecnologías en el mismo lugar y simultáneamente (multitarea), no es la característica esencial. Por el contrario, es destacable como en varios de los autores reseñados, se destaca el carácter de movimiento, de fluir constante de los más jóvenes. No hay centralidad, no hay lugar, todo se realiza de manera móvil, efectiva y efímera. Mientras en otros tiempos, se llenaba una caja con rollos de película y al revelar el misterio de la espera era parte de un secreto ritual, hoy las fotografías tardan más en capturarse que en subirse a la web y tener varios comentarios por parte de amigos cercanos o que se encuentran distantes a varios kilómetros.

Las mediaciones les procuran permanecer informados y entretenidos. El celular y la Tablet son los espacios para el mensaje instantáneo, para la fotografía llevada a la red social, para el tweet y para el estado permanente de cambio, de fluir constante, de zapping y de transmediación. Quien pertenece a las generaciones multimedia se mueve, salta, busca nuevas formas de entretenimiento y transforma constantemente sus relaciones con el mundo, siendo siempre sujeto activo, participante y protagonista. Por ello el paso de la mensajería de Black Berry al Whats App, la desaparición de Messenger y el naciente aburrimiento hacia

Facebook no son asuntos para sorprenderse, sino para comprender que se está ante una generación cambiante, que busca la emoción y el movimiento constante. Infantes y adolescentes no están restringidos únicamente a los espacios en la web o en las realidades virtuales y a un estado de permanente encierro con este tipo de tecnología. Por el contrario, son sujetos que no descartan los encuentros en los escenarios concretos, la convivencia en distintos espacios y la alternancia entre dispositivos de diversa naturaleza.

En este escenario, el papel de la convergencia entre los escenarios off line y on line es un asunto completamente central y vital. Las generaciones multimedia se mueven en forma dinámica en ambos mundos e interactúan, crean relaciones y se vuelven sujetos activos a través de distintas temporalidades de conexión y desconexión. No son solamente herederos o personajes cercanos a los espacios on line, sino que también se acercan a los procesos off line, en donde se desarrolla el sentido profundo de las generaciones multimedia: el ser parte de redes, de comunidades y de una sociedad red que es a la vez sociedad del entretenimiento y sociedad de la comunicación.

Así, más que un desafío, el proceso de relación entre lo online y lo offline es algo que para las generaciones multimedia se da casi que de forma natural en el proceso de integración de referentes, de zapping y de mutación permanente en el marco del entretenimiento que se espera de las sociedades y culturas en las que se mueven. De este modo son jóvenes que se reúnen en Internet para fijar fechas de encuentro, se mantienen en constante comunicación a través del teléfono móvil, se reúnen en un centro comercial y se toman cantidades exorbitantes de fotos y luego las suben a la red para comentarlas, de manera que pareciesen tener en su sistema mental los puentes, posibilidades y conexiones necesarias entre los mundos digitales y analógicos en forma casi que consecuente y posible.

El desafío es entonces para quienes han sido considerados como inmigrantes digitales (Prensky, 2001), los que finalmente han tenido la difícil tarea de acercarse a la complejidad de estas generaciones y entender la forma en que no son una generación plenamente digital, sino de transformación constante, que puede ser estimulada por un buen programa televisivo como por una conversación on line como por una salida al parque, lo que implica necesariamente no solo comprender el espacio de las TIC, sino también las necesidades permanentes de entretenimiento de estas generaciones y la forma en que solamente la convergencia, la diversidad y la pluralidad (todas ellas características de la cibercultura) pueden hacerlo.

Sin embargo, no se debe asumir estas titulaciones de manera tan natural como comúnmente se ve. Así como estamos abocados a la fascinación y/o el desconcierto de ver cómo maniobran infantes y jóvenes con los dispositivos electrónicos, es necesario y urgente, dejar de contemplar románticamente el carácter multimedia de las generaciones actuales. En este sentido, hay que cuestionar ¿qué de tanta habilidad que se promulga es crítica y apunta a la transformación de sus realidades, o por el contrario, niños y jóvenes están subsumidos en el consumo y entretenimiento desmedido e irreflexivo de los medios?, ¿su interacción masiva y vital, garantiza que comprendan los lenguajes de las redes sociales, el televisor, los

programas radiales, las piezas publicitarias y otros espacios incluso distantes del escenario digital?, ¿sus interacciones tecnomediadas les permite ampliar su formación como ciudadanos?.

Ahora bien, sabiendo de las limitaciones de acceso, uso y apropiación de los medios en nuestras sociedades, por los niveles de pobreza extrema, tampoco puede llamarse a todos como nativos digitales, ni todos acceden e interactúan on-off line de la misma manera con las tecnologías; más que el afán de nominar a las generaciones, es necesario detener la mirada en cómo se propician espacios para acortar las brechas entre unos y otros. En este marco los videojuegos, las tecnologías móviles y la integración de múltiples tecnologías, plataformas y lenguajes en escenarios crossmedia y transmedia juegan un papel central y contundente hacia las configuraciones de las sociedades actuales.

Es así como se hace imperante comenzar a conocer lo que se encuentra como proceso de sentido y de significación detrás de los nuevos caminos y desafíos a los que se enfrenta la escuela, en clave de brecha y alfabetización digital. Comprender por ejemplo que el discurso videolúdico que subyace a las simulaciones digitales, es un escenario fecundo para los procesos creativos y que las simulaciones no provienen únicamente de los escenarios de vanguardia, sino que son la noción extendida de los mundos posibles y de las ensoñaciones de otras realidades que se han materializado plenamente con realidades aumentadas, virtuales y digitales.

De igual manera, es preciso entender el matiz narrativo y comunicativo que se encuentra en los espacios transmediáticos. Bajo su seno se ampara un escenario de multiplicidad para narrar y hacer posible el configurar acciones en el espacio digital que permitan reconocer la diversidad de visiones de mundo. Por tanto, se hace preciso pensar más allá de los aparatos, en los sistemas de pensamiento, en las formas de conferir sentido y en los modos de construir realidad.

3.2 Alfabetización digital dentro de los ecosistemas comunicativos

Así como la presencia de la cibercultura promueve lazos de inteligencia colectiva, solidaridad, aprendizaje y educación expandida, lecturas y escrituras hipertextuales, entre otros elementos, al mismo tiempo ha ido perfilando nuevas formas de exclusión y segregación sociocultural, que pueden denominarse como brecha digital, que en palabras de Martín-Barbero (2005) es:

... capaz de ampliar el abismo que separa a las regiones y países, y a los grupos ciudadanos de una sociedad. La brecha digital no debe medirse únicamente en la posibilidad de utilizar la tecnología de punta, sino también en términos de la capacidad de pensar la información y de la habilidad para crear redes de beneficio mutuo... La "brecha digital" es en realidad una brecha social, esto es, no remite a un mero efecto de la tecnología digital sino a una organización de la sociedad que

impide a la mayoría acceder y apropiarse tanto física, como económica y mentalmente, de las TIC (pp. 2-4)

Esta brecha aunque se apellida digital, no solo convoca a lo que circula electrónicamente, también implica ese derecho a que los sujetos puedan reconocer y disponer de los saberes tanto académicos y científicos, como de los tradicionales y populares provenientes de la experiencia social. Sabiendo que las políticas gubernamentales privilegian el uso y acceso instrumental a las tecnologías, le corresponde no sólo a la escuela propiciar escenarios educativos que reduzcan las brechas digitales y sociales, y permitan a los ciudadanos alfabetizarse en procura de la transformación social y cultural y el mejoramiento de sus condiciones de calidad de vida.

La alfabetización digital va más allá del manejo de programas o de la inclusión de dispositivos electrónicos y sistemas de comunicación en el aula; se trata de que generar alternativas creativas y reflexivas críticas con respecto a lo que entraña el empleo de cualquier nueva tecnología. Es aquí donde se reconoce el papel de la escuela como institución que media entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano.

En cuanto a los retos de la escuela, ésta no debe esforzarse simplemente en copiar los modelos lúdicos propios de los juegos, ni disputar en el aula con las tecnologías de punta; su tarea es más delicada e importante: formar ciudadanos y estimularlos en la generación de procesos críticos y creativos. Sin embargo, las políticas y los esfuerzos de la escuela por promover la alfabetización digital encuentran un primer escollo en las diferencias de acceso. Hoy Internet y la información que transita por la red muestran una fuerte concentración de origen. La industria cultural y la cultura digital hoy se concentran en algunos pocos oligopolios comerciales, dominantes y provenientes básicamente de Europa y Estados Unidos. Para un proyecto de Saberes Tecnomediados es importante rescatar que la tarea es proteger las creaciones locales, fortalecer la identidad cultural, promover la participación de los pequeños distribuidores y garantizar la pluralidad creativa e ideológica.

La brecha digital deriva de las diferencias de acceso a la red, del desequilibrio de las fuentes de información y de la diferencia entre la cultura digital que promueve la escuela y la cultura digital a la que acceden los jóvenes en la vida cotidiana.

Superar la brecha implica, además, evaluar las relaciones de supremacía o verticalidad entre España y América Latina. Desde diferentes aristas la cooperación cultural debe afianzarse atendiendo no solo a cuestiones patrimoniales sino atendiendo a la dinámica de otros aspectos como las artes no industriales y las industrias culturales. Internet y su actual uso y extensión debe superar barreras culturales complejas. No se trata solo de superar problemas de conexión: se requiere igualmente motivación para su uso y capacidad de gestión del conocimiento, es decir, una más compleja alfabetización.

En el campo de la escuela y de las ciencias sociales, el reto ante el cuestionamiento de la formación de las nuevas generaciones multimedia y los llamados nativos digitales, que nos

se pueden pensar únicamente desde el escenario de las tecnologías digitales. Es, como lo señala Prieto Castillo (2009) un desafío ante todo de la pedagogía misma y de sus potencialidades y capacidades en un mundo en construcción y actualización permanente. No se trata entonces de una mera alfabetización en los dispositivos y su funcionamiento, sino el desafío esencial de poder poner en diálogo el uso de los aparatos con las realidades sociales y culturales de los niños y jóvenes, junto con los nuevos escenarios políticos, de convivencia y de humanización.

En este marco, cobra vital importancia el entendimiento de la alfabetización en las perspectiva de una alfabetización crítica (Gutiérrez Martín, 2007), en la que efectivamente el asunto no se trata de dispositivos, sino de los sistemas sociales y culturales que emergen de su uso y que se desarrollan en el ejercicio de la interacción con los mismos. De este modo, cuando se interviene y se procede a realizar el trabajo de acercamiento a estos espacios tecnológicos, es de vital importancia comprender cómo funciona el acto detrás del dispositivo y qué se refiere a esos sistemas de pensamiento que han aprendido otras maneras de leer, de pensar y de relacionarse.

Este ejercicio demanda entonces un papel pedagógico comprensivo y problematizador de los escenarios digitales y sus mediaciones, capaz de encontrar caminos no solamente de producción y de uso, sino de entendimiento profundo de la dimensión humana que subyace a las tecnologías digitales. Una visión en la que definitivamente las tecnomediaciones no son una noción referida únicamente a la interacción con dispositivos tecnológicos, sino un escenario humano de significación y de sentido, en donde es posible la transformación a través de los sistemas colaborativos.

Así pues, la propuesta de alfabetización crítica nos enfrenta ante el reto de distinguir colectivamente cuáles son esos saberes indispensables que en palabras de Martín-Barbero (2009), propicien un reconocimiento de las interacciones culturales, de los actores que las construyen, de sus contextos de situación, y de los significados de las prácticas desde las cuales ejercen su ciudadanía. De este modo, las tecnologías, nos han de permitir potenciarnos como sujetos políticos que celebremos en la expresión y la búsqueda del saber, múltiples maneras de reconocernos como legítimos otros en la convivencia y no en la exclusión y la segregación social. Para lograrlo, se requiere siguiendo a Prieto Castillo (2009), una revitalización del docente como investigador y como creador de las realidades posibles de los universos de sentido de sus estudiantes.

En síntesis, y trayendo a colación los planteamientos de Rueda (2012), no se trata únicamente de tener herramientas, sino de superar el estadio instrumental para poder entrar en diálogo con los sistemas de consciencia, con las significaciones y los actos de presencia y de construcción cultural y social. En ello, es quizá donde está el mayor reto y ganancia de esta perspectiva de alfabetización, pues no solamente se trata de la realización de una actualización en el uso de sistemas y programas, sino esencialmente en una comprensión en sentido mayúsculo de su significación en los escenarios sociales y culturales.

Cuando aparece en el horizonte de la escuela el espacio de la alfabetización digital, la exigencia se da por partida doble, pues implica el dominio sobre los sistemas, software y demás, pero también su mirada crítica, de modo tal que no solamente se trate de un escenario de conocimiento multimedial, sino fundamentalmente de un espacio de construcción de una mirada crítica y su gestación con las comunidades escolares, en una comprensión de la racionalidad tecnológica con la profundidad capaz de entrever sus mediaciones, descubrir sus imaginarios y realidades sociales y culturales y plantear las propuestas para construir las sociedades del futuro desde una perspectiva humana, capaz de entrar en diálogo no solo en la interacción de los mundos online y offline, sino esencialmente con la manera en que se representa el universo, se comprende y se construye en esos nuevos espacios emergentes que configuran las sensibilidades y los escenarios del presente y del mañana (Rueda, 2012).

En definitiva, tenemos un mundo de la vida que cada vez se haya más tecnomediado y en el que están construyendo su experiencia las nuevas generaciones. Se trata de un cambio de diversos órdenes como se mencionó al inicio y por lo tanto requiere de estudios comprensivos y de acciones de formación pedagógica que consideren tanto diversos niveles de análisis crítico: los cambios epistemológicos, sociales, culturales, educativos, las transformaciones técnico-tecnológicas, como también que orienten la producción y la creación de contenidos de manera colegiada.

3.3 Estado de la investigación social y educativa sobre tecnologías digitales

La investigación social y educativa sobre la relación de las nuevas generaciones y tecnologías digitales ha venido señalando las diferentes prácticas y usos que se producen dentro y fuera de los espacios escolares. Un hecho es alarmante: para muchos estudiantes la escuela se ha vuelto poco interesante comparada con medios de entretenimiento como la televisión o lo que pueden hacer en el computador, en internet, a través de redes sociales, con amigos y otros espacios de encuentro juvenil y acción social y política (Martín-Barbero, 1999; Muñoz, 2010). Cada vez más se reafirma una pérdida de sentido del espacio escolar, al no lograr concitar las expectativas, experiencias de vida y saberes que los sujetos portan, pues continúa el predominio de la lógica moderna del dispositivo pedagógico, en cuanto a la linealidad, univocidad y autoridad frente a la producción de conocimiento y la concepción del sujeto.

En relación al uso de tecnologías en la escuela, una parte de la investigación que se ha realizado en el contexto latinoamericano (Rueda y Quintana: 2004; Rueda, Roza y Rojas, 2007; Piscitelli, 2009, Dussel, 2011, Dussel y Quevedo, 2010), como a nivel internacional (Livignstone, 2004, Buckingham, 2008; Ito et al., 2010) señala el predominio de prácticas escolares donde el uso de las tecnologías tiene sobretodo restricciones: están limitadas a una aula de informática, con poca participación de docentes de otras áreas, con uso preponderante de software de procesamiento de texto y en general del conocido “paquete

Office” de Microsoft. De hecho muchos estudiantes, luego de la novedad, se sienten frustrados y aburridos cuando usan estas tecnologías en la escuela, pues los usos fuera de ella nada tienen que ver con los que hacen en ésta.

Adicionalmente, la actual revisión del estado del arte sobre los estudios en infantes y jóvenes en relación a los medios y las tecnologías (Cf. Ramírez, 2013), destaca que así como no todos los niños tienen el mismo nivel de apropiación dadas las diferencias de género, clase, región, edad y capital cultural, es necesario cuestionar la mirada generalizada que se hace de estos al caracterizarlos como nativos digitales que se alfabetizan instantáneamente con los dispositivos electrónicos. Por otro lado, esta revisión también muestra que infantes y jóvenes hoy más que nunca utilizan las nuevas tecnologías con gran habilidad, siendo los entornos virtuales cada vez más convergentes para ampliar sus espacios de entretenimiento, información, sociabilidad y aprendizaje; sin embargo, en este panorama no se puede desconocer que las lógicas del mercado y las ofertas de las industrias culturales inciden en la forma en que devienen como sujetos, lo que implica abordar también desde el espacio escolar, las ambigüedades de fortalecimiento y/o debilitamiento de sus subjetividades, en aras de comprender esas nuevas cualidades y espacios que acontecen en sus vidas.

En ese sentido, hoy las tecnologías de la información y la comunicación han adquirido unos desarrollos técnicos, tecnológicos y de contenido, que implican novedosos usos, ensambles, modificaciones, características, convergencias que se producen y diseminan de manera predominante en entornos digitales, como lo que está ocurriendo en Internet y en la telefonía móvil. Este desarrollo tecnológico rompe con los esquemas comunicativos de los medios masivos unidireccionales y por ello se hace significativo hablar de tecnologías de la información y la comunicación, en términos de Nuevos Repertorios Tecnológicos¹, como lo acuña Gómez (2010).

Siguiendo a Gómez (2010), dentro de los NRT, podemos mencionar el chat, los videojuegos, el teléfono móvil, los Ipod, el email, las páginas de redes sociales, entre otros. En su conjunto, los NRT son tecnologías de coordinación de acciones, trabajo y experiencia humana, de máquinas con máquinas, de máquinas con hombres, de hombres con hombres, en tiempo real y de manera extendida. Constituyen “ambientes educativos” donde, potencialmente, podemos integrar, correlacionar y desarrollar competencias intelectuales, lenguajes y sistemas notacionales conquistados por las historias sociales e individuales de las personas.

Respecto al papel educativo de la escuela, los NRT requieren de formas humanas de acompañamiento y andamiaje: vínculos sociales entre pares, relaciones educativas escolares y no escolares, redes culturales, organizaciones comunitarias, movimientos sociales, etc. (Gómez,

¹ El término TIC es el más común dentro de las investigaciones adelantadas con tecnologías a nivel internacional y nacional, pero será tensionado con el de Nuevos Repertorios Tecnológicos, con base en el trabajo de Gómez (2010), ya que es una categoría clave para el desarrollo de los propósitos que en este proyecto se están planteando. Nuevos repertorios tecnológicos es un término acuñado por Rocío Gómez (2010) en su Tesis Doctoral Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos. En adelante se utilizará NRT para designarlo.

2010: 41-45). Las nuevas prácticas sociales que alrededor de estos se están produciendo, han favorecido que los modos de acceder, consumir, producir, difundir y recibir la información se revolucionen, y generen a la vez otras formas de circulación de la cultura; por lo tanto los sujetos interactúan con estos no sólo desde su consumo y manipulación, sino desde la creatividad constante y la invención social, estética, comunicativa y cognitiva, conformando ecosistemas tecnomediados, que hacen parte de su experiencia cotidiana.

Por ello, es preciso destacar como en el conjunto de estas nuevas prácticas socioculturales, las nuevas generaciones transitan en una dinámica que bebe de la convergencia entre unos y otros medios y que va más allá de la convergencia digital, en la que sus pensamientos, estéticas, sensibilidades y formas de identidad se configuran de manera diversa, cambiante y fluida en un contexto globalizado mediado por la técnica; hoy más nunca adquieren otras tecnicidades en la construcción social de su experiencia, que se alimentan de los lenguajes, formatos y características de la producción y circulación de la información y la comunicación, las cuales responden al desordenamiento de los saberes y cambios en los modos de narrar, [los cuales] están produciendo un fuerte estallido de los moldes escolares de la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad, colocando en un lugar estratégico el ensanchamiento de los modos de sentir y pensar, así como la articulación entre lógica e intuición (Martín-Barbero, 2003: 79).

3.4. Perspectivas investigativas del IDEP alrededor de las tecnologías digitales

El IDEP no ha sido ajeno a los cambios y mutaciones socioculturales que se están promoviendo con las tecnologías digitales; en razón a ello, este interés se ha mantenido a lo largo de los ejes programáticos de trabajo en las diferentes administraciones, concretando investigaciones y publicaciones como “Ellos vienen con el Chip Incorporado (Rueda y Quintana, 2004), sistematización de experiencias educativas como REATS – Red de Emisoras Alternativas del Territorio Sur-, proyectos relacionados con la lectura, escritura e informática; didáctica y medios en educación basados en la gamificación (2012), o, sobre ambientes colaborativos de aprendizaje, entre otros.

Alrededor de los contextos académicos y pedagógicos mencionados, el Idep ha emprendido desde ya una década, estrategias para cuestionar y reconocer la diversidad de usos pedagógicos y culturales de las tecnologías digitales en el ámbito escolar (2009), promoviendo procesos de investigación en el desarrollo de pensamiento comunicativo, científico y tecnológico (2010)², de capacitación alrededor de la Web 2.0 con maestros del Distrito Capital (2011) y convocatorias para promover la consolidación de Semilleros TIC alrededor de la innovación con tecnologías digitales en colegios públicos de Bogotá (2012).

Es de mencionar, que estas acciones del Idep se enmarcan en los propósitos misionales del Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación Bogotá 2007-2019, subtítulo Bogotá Sociedad

² En el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas en Bogotá,

del Conocimiento, el cual presenta como objetivo central promover e institucionalizar el quehacer científico, tecnológico y de innovación, con base en la consolidación de la comunidad científica, y de los ciudadanos emprendedores e innovadores y la comunidad en general. Uno de sus objetivos específicos señala la necesidad de promover la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico que respondan a las necesidades sociales y ambientales, en busca del incremento de la calidad de vida de los hombres y mujeres de la ciudad, para lo cual propone el eje de formación y promoción del espíritu científico, innovador y del conocimiento y habilidades de la población.

Para cumplir estos objetivos plantea el Programa de apropiación social del conocimiento científico, el cual señala la importancia de producir y publicar materiales educativos en diversos formatos; difundir los resultados de las investigaciones científicas y tecnológicas; y desarrollar y promover desde la escuela el espíritu científico y del pensamiento innovador. Es en este marco institucional en donde encuentra cabida la necesidad de adelantar propuestas de acompañamiento a los proyectos institucionales de Saberes Tecnomediados para niños y niñas, con el fin de reconocer e fortalecer las prácticas de apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación que los maestros de la educación básica adelantan desde sus instituciones.

Es de esta manera, como el Idep ha observado y acompañado la latencia de las interacciones y saberes que los maestros han promovido con el uso y apropiación de los dispositivos digitales, escenarios de formación, discusión y proyección docente, evidenciando como los procesos de aprendizaje se pueden potenciar y transformar, en dinámicas colaborativas, que apoyadas en mediaciones tecnológicas, logran ser fuente de otras prácticas pedagógicas. Además, el instituto se ha preocupado por consolidar estrategias de gestión de los proyectos digitales de los maestros, a través de las comunidades de aprendizajes y alianzas³, que configuran conocimiento pedagógico situado en red, en aras de movilizar y liderar colectivamente, iniciativas institucionales en el Distrito Capital, basadas en un uso creativo y dinámico de las tecnologías de la información y la comunicación, que fortalezca además de sus capacidades y competencias tecnológicas, otros capitales culturales para hacer, saber, socializar, comunicar y obrar en el aula.

Desde esta perspectiva, el reconocimiento de los saberes tecnomediados en niños, niñas y jóvenes, se constituye como una oportunidad para seguir indagando por las implicaciones y potencialidades pedagógicas de las tecnologías en sentido amplio, pues este es el contexto para evidenciar los cruces entre los procesos de diseño de artefactos y la apropiación de los dispositivos digitales, todos dispuestos a la generación de mediaciones pedagógicas y

³ Como la Fundación Universitaria Cafam. Estos procesos de convocatoria alrededor de las TIC, han permitido la participación en un Diplomado en la Generación de Semilleros TIC con Web 2.0, en la asesoría para el desarrollo de proyectos TIC, para la conformación y desarrollo de Semilleros TIC, y para la consolidación de una red incubadora virtual de proyectos TIC, con los colegios: Alfonso López, Alfredo Iriarte Col. Ciudad Bolívar, José Francisco Socarras, República de Guatemala, Misael Pastrana Borrero, Agustín Nieto Caballero y Luis Ángel Arango.

comunicativas. En efecto, el recorrido propuesto por las políticas del Idep, son un fuerte asidero para continuar con la búsqueda y el reconocimiento de los saberes, las tecnicidades y las narrativas que hacen de las tecnologías, posibilidades expresivas y estéticas de aprendizaje cotidiano, para acceder al mundo de la ciencia, el arte y la cultura, las cuales han de promover la formación de niños, niñas, jóvenes y maestros, como ciudadanos, es decir, sujetos más solidarios e incluyentes.

4. CO-LABORATORIO PEDAGÓGICO

4.1. Concepto de Co-Laboratorio

Indagar sobre las trayectorias in situ de las experiencias, remite a ampliar el espectro desde el cual se están comprendiendo. Cada una posee particularidades que en su conjunto muestran la complejidad que las reúne en el presente proyecto, y a la vez delinean la necesidad de promover diversos modos de acompañamiento que respeten su carácter y esencia, como también, las potencien y retroalimenten para cualificarlas. En este sentido, es un reto poder identificar lo que allí se configura como saberes tecnomediados en niños, niñas y jóvenes, y cómo estos consolidan un aporte importante en los procesos y políticas educativas; el enfoque etnográfico pretendido ha sido indispensable para poder leer entre las voces y relatos de los maestros, las narrativas de su experticia pedagógica y de la historia de vida que se ha labrado en el hacer mismo del día a día.

En efecto, este reconocimiento etnográfico es el que ha mostrado las rutas de acompañamiento en lo que hemos denominado “Co-laboratorio Pedagógico de Experiencias Tecnomediadas”. Este se define como un Taller de investigación formativa compuesto por sujetos que cumplen el rol de “maestros investigadores y pares académicos” tanto de sus propias experiencias, como de las experiencias de otros compañeros y compañeras; este se ilustra como:

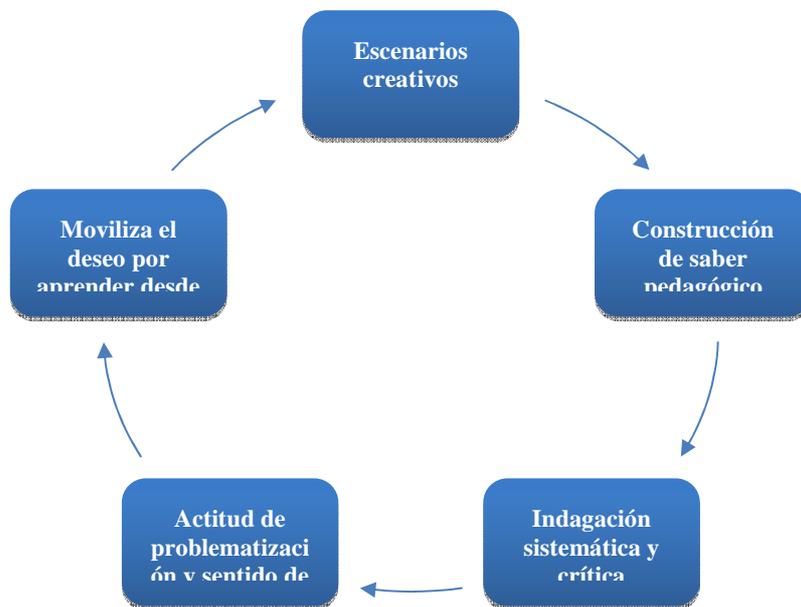


Definir el Co-laboratorio como un taller, implica hacer de las experiencias seleccionadas, escenarios creativos y dinámicos para la construcción de saber pedagógico mediante la indagación sistemática y crítica de su cotidianidad, donde los maestros son protagonistas de su cualificación y potencian aprendizajes desde el hacer investigativo de su realidad. Para ello, es indispensable tener en cuenta dos principios:

- Una actitud de problematización constante de los desarrollos de la experiencia, con el sentido de reflexividad que propone el investigarla desde la perspectiva de los saberes tecnomedidos.
- La movilización del deseo por aprender desde el sentido dialógico que anima el compartir la experiencia con otros, siendo aprendices de la realidad pedagógica que entraman.

En esta perspectiva, hacer de las experiencias un Co-laboratorio, implica agenciar la investigación como proceso desde el cual propiciar un taller de autogestión del conocimiento, que en palabras de Anderregg (1979, p. 14), es aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. El Co-laboratorio entonces se distingue como un espacio colegiado para descubrir matrices de pensamiento que se comparten y se donan, en espera de ser retribuidas y enriquecidas con la experticia y la reflexión de los otros; así, la investigación se va consolidando como un hacer reflexivo, riguroso, sistemático, procesual, crítico y abierto alrededor del estudio de la realidad, donde es posible intervenirla y transformarla, como fuente de conocimiento mismo; lo cual no es posible sin la vinculación intencional de sujetos que persiguen objetivos comunes hacia el mejoramiento de las condiciones de la calidad de vida (Anderregg, 1979, p. 14).

Desde lo anterior, las experiencias adquieren un lugar visionado como:



Pedagógicamente, este escenario implica la consolidación de relaciones en las que mano a mano se construye el saber de forma artesanal y en el que tanto el proceso como el producto son los detonantes para que los sujetos se reconozcan como protagonistas de su proceso de aprendizaje. Con estos planteamientos, el Co-laboratorio como taller de investigación formativa se caracteriza por:

1. El aprender haciendo
2. El sentido dialógico y colaborativo
3. Ser una práctica integradora con la teoría

**Aprender
haciendo**

**Práctica
integradora con
la teoría**

**Sentido
dialógico y
colaborativo**

El aprender haciendo refiere aquel principio de la pedagogía activa en el cual los aprendizajes se erigen en la medida en que los maestros hacen emerger los conocimientos, actuando sobre su propia experiencia, manifestando la dialéctica entre el pensar y el actuar. En esta dinámica del conocer, se construyen como diría Freire (1994) actividades prácticas a partir de la deliberación crítica, de su orientación problematizadora y de su participación, con el fin de pensar distinguidamente sobre las experiencias mismas, es decir: detallarlas, analizarlas, examinarlas, discutirlos, deliberarlas, ver las crisis, la complejidad y creatividad que conllevan, hacerlas inteligibles, representarlas, modelarlas, ensayarlas y en general, proyectarlas. En otras palabras, es poner en escena el pensamiento desde la praxis, es decir, tomando distancia de su cotidianidad.

El sentido dialógico y colaborativo, representa una amalgama de objetivos comunes que parten de las experiencias de los maestros, con el fin de ir tras la huella y el vestigio de los objetos de conocimiento que persiguen. Es en la actitud dialógica y colaborativa, que se anida lo común del Co-laboratorio, para hacer de esa labor de las experiencias, una construcción creativa, plural y colegiada, que no puede darse sin la condición de disponibilidad de un equipo de trabajo pedagógico que coopera en torno a un objeto de saber y de significado que se intercambia, se confronta, se negocia, se comunica y se materializa participativamente.

Al ser una práctica integradora con la teoría, el Co-laboratorio agencia la investigación de las realidades pedagógicas como la materia prima para reconocer que el trabajo científico nace a partir de una situación problema y tiene por función resolver esta situación. El pensamiento brota de una situación que se presenta como problemática y vuelve sobre la realidad, que lo origina (Anderegg, 1979, p.69). De este modo, los saberes pedagógicos no están dados, sino que surgen en ambientes de concretos donde se ponen a prueba las interacciones, los vínculos, las prácticas, las narrativas y los recursos de los actores de las experiencias, para así hallarle sentido a las situaciones que problematizadas, dan su curso teórico y metodológico, con proyección a un presente más sólido y a otras posibilidades de futuro.

Así pues, las experiencias en esta dinámica tripartita se convierten en objeto de estudio y reflexión. El Co-laboratorio anima entonces un taller de representación de saberes tecnomediados desde donde se espera propiciar preguntas, acciones, argumentos y propuestas que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida que se dan en todos los niveles de la educación desde la enseñanza primaria hasta la universitaria (Anderegg, 1979, p. 87). Con este horizonte, el Co-laboratorio se fundamenta como una plataforma que articula los intereses como las necesidades de aprendizaje de niños, niñas, jóvenes, familias y maestros, a los saberes y las tecnomediaciones que se producen o se pueden producir en las formas cómo se relacionan con las tecnologías dentro y fuera del espacio escolar.

En este marco, Koichiro Matsuura se refiere tanto a la integración de los conceptos de colaboración y laboratorio como a un aspecto más importante aún, el de materializar la idea de que exista “un ‘centro sin paredes’, un punto de encuentro abierto a académicos, investigadores, estudiantes y público en general interesado en la conformación de espacios de aprendizaje en red, flexibles y participativos, para compartir objetos de aprendizaje (Cobo y Pardo Kuklinski, 2007). En otras palabras el co-laboratorio le apunta a consolidar espacios múltiples de cooperación para el desarrollo de investigaciones (p. 104).

Por otro lado, en el colaboratorio, es vital también empezar a ver la materialización de la noción de universalidad sin totalidad de la cibercultura. Como estrategia y mecanismo de consolidación del conocimiento, este espacio acerca, une y dota de sentido a lo que se encuentra en su interior. Así, colaboratorio también es un centro de investigación distribuido... permite a los científicos trabajar juntos en un mismo proyecto, aunque se hallen muy lejos unos de otros. (Cobo y Pardo Kuklinski, 2007). En este, las distancias se hacen más cortas y la posibilidad del aporte amplía su espectro hacia una dinámica compleja, de interrelación y de interacción permanente, donde el centro no se encuentra en las tecnologías ni en los aparatos, sino en la comunicación y el lenguaje, en las mediaciones que, modificadas por la tecnología, hacen posible la construcción de una nueva realidad.

En consonancia con los encuentros con la Dra. Rocío Rueda, pensamos como punto de partida, que en el Co-laboratorio, la investigación debe estar articulada a procesos de creación colectiva, donde las tecnologías son objeto de estudio y al mismo tiempo de

producción e invención pedagógica. Es así, como se espera identificar los usos, el manejo real y los modos de apropiación de las tecnologías -digitales y no digitales- dentro del marco de las experiencias, los procesos de alfabetización, los sujetos, saberes, prácticas y lenguajes tecnomediados que allí se están generando, así como modos diversos de diálogo y retroalimentación de las experiencias, desde el sentido de comunidad y largo aliento que anima este proyecto. Nociones como la inteligencia colectiva, el aprendizaje colaborativo y la posibilidad de la interactividad se convierten entonces en los derroteros para la materialización de esta apuesta comunicativa-educativa.

Fonseca (2014) al respecto, propone que un laboratorio de experimentación social y en clave ciudadana, es en efecto, un espacio común, abierto y expandido, donde a partir de problemáticas situadas, afectos y malestares, se crea una comunidad de practicantes y de colaboradores; personas que quieren arriesgar en el pensamiento y en la creación de prototipos para pensar e intervenir sobre la realidad. El laboratorio ha de estar conectado a nodos en una red. El laboratorio hace y crea red de alianzas locales y globales entre sectores educativos, instituciones de educación, organizaciones no gubernamentales, activistas sociales y la ciudadanía en general, con el fin de fortalecer sus estrategias de participación. Son las redes que construye, lo que permite pensar en su sostenibilidad, en alianzas estratégicas, así como también en concreción a través de proyectos, exposiciones, publicaciones, talleres y eventos.

El Colaboratorio ha de centrar sus esfuerzos en la generación de experiencias de aprendizaje compartido, que envuelva dinámicas de participación local y construya mecanismos innovadores para el ejercicio del saber en territorios concretos. Un laboratorio es un lugar de producción de vida, donde se tejen los sueños, conocimientos, realidades, proyectos e imaginarios de las personas, donde se siembran comunidades de práctica y las personas experimentan nuevas alternativas de existencia, configuran formas de participación acerca de sus asuntos comunes (Fonseca, 2014).

Este espacio de comprensión y creación de experiencias pedagógicas tecnomediadas, le corresponde indagar por las realidades emergentes que vienen surgiendo en el campo de las ciencias sociales, humanas, la cultura digital y lo que desde unos años, se viene denominando educación expandida. El espacio de creación colectiva de saber y de innovación pedagógica que se configura bajo la noción de colaboratorio, permitirá reconocer innovaciones en el campo de la educación, la cultura contemporánea, las nuevas narrativas y sensibilidades que vienen surgiendo en ecosistemas tecnomediados, procurando brindar a los maestros elementos conceptuales y metodológicos para redimensionar las prácticas pedagógicas que sean sensibles a los proyectos de vida de los estudiantes y a la producción de riqueza comunitaria (Fonseca, 2014).

Las categorías centrales que son fundamentales en el laboratorio pedagógico serán conceptos provenientes de ámbitos interdisciplinarios, para rediseñar los procesos de aprendizaje y de formación; esto son entre otros: los bienes comunes, la ecología de medios y saberes, el ejercicio ciudadano del saber, la educación expandida, la alfabetización digital,

los emprendimientos de innovación social y las prácticas cotidianas e integrales de vida. Todo este repertorio de nociones - que ayudan a concebir de formas renovadas los intercambios de saberes, las formas colegiadas de producción de conocimientos y los espacios de producción de subjetividad y contexto - representa una potente ocasión para crear escenarios de reflexión y de diálogo con los maestros, en aras de contribuir a fortalecer la comprensión de las transformaciones actuales en el campo social, tecnológico, cultural y educativo y prospectar estrategias prácticas en donde las nuevas tecnologías pueden no sólo ayudar a amplificar contenidos, sino a provocar acciones locales/globales de gestión de riqueza colectiva (Fonseca, 2014).

4.2. Momentos y escenarios del Co-Laboratorio

Los momentos y escenarios del Co-Laboratorio, que inicialmente van dirigidos al enriquecimiento de las experiencias, revierten directamente en la expansión de las acciones pedagógicas que los maestros pueden decidir implementar en sus proyectos y prácticas de aula. Estos operan como una serie de ejercicios experimentales y prácticos en donde poder vivenciar los valores de la cultura digital tecnomediada, que nos recuerdan de maneras muy profundas, la capacidad que tenemos de construir la realidad e imaginar escenarios de interacción horizontal que trasciendan nuestra mera individualidad y nos permitan desplegar inteligencias colectivas en los territorios que habitamos. Los momentos que se describen más adelante, están inspirados por los saberes y metáforas que están materializados, codificados e incorporados en algunas tecnologías digitales y que son los que nos permiten ir más allá de la tecnología (Fonseca, 2014).

Si queremos trascender la visión instrumental de las tecnologías de la información (que ya ha sido suficientemente enunciada por diferentes teóricos, investigadores y activistas sociales) y empezar a indagar por los efectos transformadores en lo humano y social, nos corresponde primero, reconocer que la mayor tecnología somos nosotros, nuestro, cuerpo, lenguaje, imaginación, espíritu y que todo es más cuando es compartido. Comprendiendo esta afirmación, las potencias de acción colectiva y de imaginar nuevas maneras de convivir en este mundo, se hacen más efectivas. Es por esto que si somos tecnología, y esta respira y no es algo externo a nosotros, nos corresponde cuidarla y alimentarla. ¿Cómo se nutre cotidianamente, se actualiza y se limpia, la tecnología que somos nosotros, compuesta de cuerpo, mente, espíritu y sombra? A partir de ejercicios integrales para reconocer nuestro presente y como efecto, el despertar en las relaciones, intercambiar conocimiento y sabiduría, activar estrategias y mediaciones pedagógicas que fortalezcan las experiencias formativas que orientan los maestros (Fonseca, 2014).

Según Fonseca (2014), estas posibilidades que se encuentran distribuidas en todos nosotros y que antes no reconocíamos, las TICs, y las prácticas de la cultura digital y del software libre, nos abren la posibilidad de actualizarlas y potenciarlas y un elemento que las hace singulares, es que se vuelven adaptables a los espacios cotidianos, como la casa, la familia, el barrio, el territorio. Esa restitución de los valores cívicos y de la subjetividad, que el presente nos viene advirtiendo, como señal de cambio y de evolución, surge en los momentos presentes, cuando sabemos nuestras motivaciones, lo que nace del corazón, lo que hacemos bien, la artesanía y el modo de estar juntos, (Sennett, 2009, 2012), así como también cuando compartimos, jugamos, perdonamos, decidimos, experimentamos y creamos en comunidad.

En un tiempo en que disponemos de muchas metodologías de trabajo colectivo, para potenciar el desafío de trabajar más integralmente la apropiación de los nuevos repertorios tecnológicos, recurrimos al pensamiento de diseño, el diseño participativo, el aprendizaje p2p, al laboratorio, las multitudes inteligentes, como figuras de mediación colectiva, aprendizaje y construcción colectiva de la realidad, según Fonseca (2014).

Los momentos y escenarios del Co-laboratorio se desarrollan simultáneamente en las que se espera nutrir las experiencias. Estos son:

- Sesiones programáticas para un afianzamiento pedagógico del campo Comunicación-Educación dentro de las experiencias
- Socialización y experimentación Tecnosocial
- Recuperación de la memoria de la experiencia
- Presentación de las experiencias como proyectos
- Acompañamiento Virtual
- Plataformas comunicativas

A continuación se desglosa cada uno de estos elementos:

4.2.1. Sesiones programáticas

Sesiones programáticas para un afianzamiento pedagógico del campo Comunicación-Educación dentro de las experiencias, a partir de la discusión de textos, los cuales están en la plataforma, para que puedan acceder a ellas con anterioridad; estos textos serán presentados con diversas metodologías, generando dinámicas de confrontación de los supuestos con el desarrollo de sus propuestas. Las lecturas son:

- Huergo, J (2013). Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación. En: Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura, 75 pp. 19-30. Disponible en: <http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/>
- Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. En: Comunicar, octubre, núm. 13, pp. 13-21. Grupo Comunicar. Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación. Andalucía, España.
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Manantial: Buenos Aires.
- Urresti, M. (2011). Las cuatro pantallas y las generaciones jóvenes. En: La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada Latinoamericana. Alejandro Artopoulos (Compilador). Fundación Telefónica de Argentina. pp. 3-25. Buenos Aires: Ariel.

Disponible

en:

[http://www.academia.edu/2289533/La Sociedad de las Cuatro Pantallas](http://www.academia.edu/2289533/La_Sociedad_de_las_Cuatro_Pantallas).

- Rueda, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para pensar la escuela hoy. En: Revista Educación y Pedagogía. Educación y cibercultura: campos de estudio, retos y perspectivas. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 62, enero-abril 2012, pp. 157- 171. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/issue/view/1270>
- Morduchowicz, R. (2008). La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. México: Paidós.
- Pérez Tornero, J. M. (2004). Promoting digital literacy. final report. Understanding digital literacy. Unión Europea.

De la misma manera las lecturas mencionadas no agotan la posibilidad de fortalecimiento tecnomediado en las experiencias, por ello se proponen otros textos a revisar en la medida de las posibilidades, que serán dispuestos en la plataforma o físicamente:

- Educación expandida. Zemos 98 <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article171>
- Innerarity, D. Democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente.
- Lafuente, A., Alonso, A. y Rodríguez, J. Todos sabios. ciencia ciudadana y conocimiento expandido.
- Illich, I. La sociedad desescolarizada. Disponible en: http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedaddesescolarizada.pdf
- Reig, D. Los jóvenes en la era de la hiperconectividad. Tendencias, claves y miradas. Disponible en: <http://www.dreig.eu/caparazon/2013/05/17/jovenes-en-la-era-de-la-hiperconectividad/>
- Carta a los comunes. <http://www.traficantes.net/libros/la-carta-de-los-comunes>
- Rueda, R., Fonseca, A. y Gómez, L. (Comp.) (2013). Ciberciudadanía. Cultura política y creatividad social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sennett, R. Juntos. Rituales, placeres y política de la cooperación.
- Cobo, C & Moravec (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Co-lección Transmedia siglo XXI.
- De Sousa, B (2010). Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: Prometeo Libros-CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/perspectivas/boaventura.pdf>

- Innerarity, D (2012). La democracia del conocimiento. Barcelona: Paidós.
- Laddaga, R (2010). Estéticas de laboratorio, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editores.
- Lafuente. A (2007). Carnaval de la tecnociencia. Madrid: Gadir.
- Sennet, R (2009). El Artesano. Barcelona: Anagrama.
- Sennet, R (2012). Juntos. Rituales, placeres y políticas de la cooperación. Barcelona: Anagrama.
- Silke, H. (Comp.) (2008). Genes, bytes, emisiones: bienes comunes y ciudadanía. Mexico: Fundación Heinrich Böll.

4.2.2. Socialización de experiencias y experimentación tecnosocial.

En las sesiones presenciales también habrá espacios para que los maestros se pongan en escena con sus experiencias, implicando que en el Co-laboratorio se propicien interacciones con sus objetos y propósitos de estudio. Allí, se convocan a estudiantes y padres, para avivar lo que experimentan en el día a día de su quehacer pedagógico tecnomediado.

Igualmente, se escogerán algunos proyectos comunicativos para realizar una cartografía de las tecnomediaciones que se promueven al interior de estas, teniendo en cuenta el lugar, las interacciones y los saberes allí generados desde los actores participantes, el contexto, las narrativas, los propósitos, el impacto, entre otros elementos.

Consideramos que este es un ejercicio de transferencia de saber a partir de proyectos en diferentes regiones y contextos locales, nacionales e internaciones y con circunstancias que comparten un objetivo común: generar un uso social, político y cultural de las tecnologías de la información y la comunicación, para promover formación ciudadana en las comunidades. En otras palabras, estas dinámicas serán otro de los insumos para consolidar el Banco de Experiencias, pues en efecto las propuestas que pertenecen a este proyecto macro, son ya la base para conformar un archivo de inspiración (Fonseca, 2014), que puede llevar a los maestros a encontrar otras rutas de apropiación de las tecnologías en su quehacer.

Los proyectos que a continuación se mencionan podrán ser explorados en algunas de las sesiones presenciales. Se dispondrán también en la plataforma, con los links correspondientes para cada uno, con el fin que puedan acceder sin dificultades en sus propios tiempos y espacios. Como resultado de su exploración, se elaborarán infografías que sintetizen los aspectos esenciales; para tal fin, se contará con un instrumento de recolección de información que unifique lo que debe contar cada infografía, pero igualmente se da la flexibilidad visual y narrativa y la libertad de diseño. Este archivo de experiencias, será un plus para la investigación, para el quehacer de los maestros y producto del colaboratorio. Al finalizar esta actividad cada maestro aprenderá a presentar de una manera creativa y sintética

(por medio de infografía o poster) su proyecto o experiencia. Algunas de los proyectos a rastrear son:

- Colectivos de Comunicación Indígena y Activismo mediático: Nasa y Mapuche, Kinola, Daupará – Cine y Video Indígena en Colombia, entre otros.
- No2 Somos +
- Hiperbarrio
- Escuela Audiovisual Infantil Belén de Andaquíes
- Corporación María Mulata – San Onofre
- Proyecto Rosa
- Mefisto
- Chicas Linux
- La Cápsula y El Niuton

Otro de los momentos que conforman la Experimentación Tecnosocial, es la construcción de las autobiografías de los maestros que titularizan las experiencias, como parte de la recuperación de la memoria de las mismas. Este escenario se consolidará a partir de la exposición fotográfica de las situaciones de vida que han motivado a los docentes a emprender acciones tecnomediadas. En palabras de Fonseca (2014), este experimento se enfoca en la exposición a través de fotografías de la constelación visual o mapa afectivo, que envuelve la subjetividad del maestro en el presente.

En este ejercicio, además de visualizar lo que somos y hacemos, evidencia una forma de presentarnos ante el otro de maneras diferentes a cómo lo hacemos habitualmente, para darnos a conocer desde otro lugar al formal, al del rol y los títulos. Este lugar se nombra como la dimensión de la sensibilidad, que acoge nuestras emociones, afectos, creencias, temores, expectativas, gustos y retos; da respuesta a las trayectorias existenciales y visibiliza las motivaciones que orientan a los maestros en su práctica.

Para llevarlo a cabo, se proponen algunas preguntas que tendrían que responderse a través de imágenes (fotografías y en algunos casos dibujos) creadas por los mismos actores de las experiencias. Estas son:

1. ¿Qué es lo que más le motiva de ser maestro? Construya una imagen que describa lo que más le motiva del ejercicio como maestro.
1. ¿Cuál es su utopía o ideal de educación?
2. ¿Cuál es la banda sonora que resume y sintetiza su vida?
3. ¿Cuál es la dieta cognitiva, afectiva y espiritual con que se nutre cotidianamente?

4. ¿Cuál es el principal temor, miedo o malestar que lo afecta ahora?
5. ¿Cómo son los desplazamientos que realiza cotidianamente por el territorio?
6. ¿Cuál sería la imagen que sintetiza para usted las potencialidades de las TIC, tecnología de la información y la comunicación?
7. ¿Si a través de una imagen pudiese contar en una línea de tiempo, cuáles son los acontecimientos vitales que han transformado su vida, cómo sería esa imagen?
8. ¿Cuál cree que es el aspecto más importante de cultivar aquí en el presente, en los espacios formativos y en su propia vida?
9. ¿Muestre tres aspectos o cosas que le gustaría aprender y tres que pudiese enseñar a los otros maestros, que contribuyan a su expansión de capacidades y desarrollo del potencial humano, como de herramientas tecnológicas, redes y plataformas digitales?

4.2.3. Recuperación de la memoria de la experiencia:

Para la recuperación de la memoria, se considera pertinente el enfoque de la Narración Autobiográfica de la Experiencia, para relatar en primera persona, utilizando un lenguaje coloquial y recuperando detalles, anécdotas, fotografías, ejemplos, ... Para tal fin se plantean los siguientes momentos:

MODELO PARA LA RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA DE LA EXPERIENCIA

Para la recuperación de la memoria, se considera pertinente el enfoque de la Narración Autobiográfica de la Experiencia, para relatar en primera persona, utilizando un lenguaje coloquial y recuperando detalles, anécdotas, fotografías, ejemplos, ... Para tal fin se plantean los siguientes momentos:

- 1. Origen: se empieza con el origen: se relata la anécdota o la situación que ha dado origen a la experiencia o proyecto / cómo se dio inicio al proyecto o experiencia,
- 2. Evolución: cuáles son las anécdotas vinculadas, los momentos clave. Se mencionan ejemplos.
- 3. Proceso: describir los momentos clave de la experiencia. Cuáles han sido los logros más significativos.
- 4. Evoluciones: relatar las diferencias entre la idea inicial y lo que ahora se tiene en la experiencia; cuáles han sido las situaciones que han permitido que evolucione en el tiempo, como intentos, ensayos y elementos que a veces podemos llamar errores; cómo que se han superado a medida que la experiencia crece o se alimenta.
- 5. Participación: cómo se vincularon los otros participantes, qué han aportado, qué cambios se han dado con la participación de otros miembros.
- 6. Consecuencias: cambios en el aula de clase: cómo se hacía antes y cómo se llevan a cabo los procesos didácticos y pedagógicos hoy. Cómo ha incidido la experiencia en el trabajo regular del aula.
- 7. Lo tecnológico: qué medios o recursos se han incorporado, cómo se ha dado ese encuentro o incorporación, cómo describe su relación con la convergencia de medios digitales y no digitales, cómo son las interacciones que allí se generan con Internet, las páginas web, el manejo de computadores, los textos impresos, los blogs, la fotografía, el cine, la TV, la radio, la prensa, las plataformas virtuales, el celular, las redes sociales, etc, y cómo ha cambiado esta relación con la experiencia.
- 8. Bitácora: recorrido audiovisual, metáforas, imágenes y demás elementos para la producción de infografías, cartografías, narrativas, entre otros. Esta bitácora constituye la creación de un gabinete de curiosidades que se materializa a través de una interface física de exposición y de archivo respecto a lo acontecido en las experiencias desarrolladas en laboratorio.

4.2.4. Presentación de las experiencias como proyectos

Se considera que las experiencias han de presentarse como proyectos pedagógicos, bien sea de investigación y/o innovación, a lo cual se diseñó una ficha modelo para ir construyendo la escritura a lo largo de las sesiones.

En este sentido, ofrecer un modelo para presentar unificadamente las experiencias pedagógicas sobre saberes educativos tecnomediados tiene una finalidad práctica: acentuar y resaltar la unidad temática del conjunto sin perder de vista la particularidad y diversidad de cada una de ellas, lo que constituye uno de los aspectos más valiosos para destacar en relación con esta iniciativa.

Por tanto, los criterios y los puntos de amarre del modelo que se proponen a continuación están, de alguna manera, presentes ya en las formulaciones iniciales elaboradas por los docentes; lo que se busca, en consecuencia, es hacer visible esa unidad implícita tanto en los aspectos de forma y contenido, así como en las pautas de presentación de los documentos respectivos.

MODELO PARA LA PRESENTACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

Los puntos a considerar en el documento que contiene la formulación de la experiencia son:

- **TÍTULO.** Denominación de la experiencia acorde con la concepción que de ella tiene el docente o grupo de docentes que la titularizan.
- **DATOS GENERALES.** Se identifican el Colegio y la Localidad, la Jornada y el Grado o Grados involucrados. Nombre del Docente o Docentes que la titularizan. Fecha de inicio de la experiencia. Área curricular en que se inscribe y, si fuere del caso, política o programa educativo con el que se corresponde o se relaciona.
- **OBJETIVOS.** Plantear las metas de índole general y específica que se espera alcanzar o construir a través de/ con la experiencia, enfatizando lo concerniente al campo/ámbito educativo y pedagógico, de un lado, y a la vida social y cultural, de otro.
- **PRESENTACIÓN.** Texto que ofrece una visión de conjunto de la experiencia, desde su génesis y desarrollo hasta su actual configuración. Incluye resaltar los aspectos que se estimen más relevantes en lo conceptual, metodológico y pedagógico, así como los temas y tópicos relevantes de su estructura. Los objetivos que persigue, los logros y resultados que se propone, y el impacto que se espera. Finalmente, un comentario sobre la perspectiva que se abriga de la experiencia en un mediano plazo.
- **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL DE LA EXPERIENCIA.** Reconocer y hacer explícito el lugar teórico del que parte –se origina y desarrolla– la experiencia, tanto en lo que concierne al tema/objeto de estudio/investigación específico, como en lo concerniente al campo de saber o dominio conceptual en que se arraiga o con el que se relaciona la experiencia.
- **CONCEPCIÓN EDUCATIVO PEDAGÓGICA QUE ENMARCA LA EXPERIENCIA.** Reconocer y precisar el lugar educativo pedagógico en el que se sitúa la experiencia a partir del ser y hacer del docente o los docentes que la titularizan. Aquí son relevantes los modos característicos de asumirse y representarse el docente para desplegar su discursividad, para darle sentido y coherencia a sus prácticas académicas y a la función social y cultural de las

- LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN –TICs- EN LA CONSTITUCIÓN Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA. Precisar el lugar, sentido e importancia que se confiere a las TICs en el proceso formativo del estudiante, en la implementación del acto pedagógico en el aula y fuera de ella, en la configuración del espacio escolar y en conexión con el mundo extraescolar. ¿Cómo intervienen, qué papel e impacto se les asigna en la construcción del saber y la cultura escolar?
- CONTEXTO/CULTURA ESCOLAR Y PERFILES Y ROLES DE DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES EN RELACIÓN CON LOS SABERES TECNOMEDIADOS. Precisar la apreciación que se posee desde la puesta en marcha de la experiencia en cuanto a la figura y los roles asumidos y desplegados por los actores del proceso educativo y la presencia/influencia de las tecnomeditaciones educativas.
- IMPACTO. Es pertinente detallar el tipo de impacto que se espera lograr mediante la implementación de la experiencia. Aquí vale la pena resaltar la necesidad de apuntalar una sólida reflexión en este aspecto, tanto en lo que concierne al espacio escolar, al aula de clase, al procesamiento del saber/conocimiento, a la innovación tecnológica en conexión con la cultura escolar, como también en dirección al contexto social y cultural de la institución.
- AGENCIAMIENTO Y SOSTENIBILIDAD DE LA EXPERIENCIA. Indicar de la forma más sistemática posible cómo se piensa la gestión de la experiencia, el tipo de iniciativas y medidas que se proponen él o los docentes que titularizan la experiencia para enfrentar y superar los obstáculos que pueden interferir en su desarrollo y sostenibilidad presente y futura.
- OBSERVACIONES. Si se requiriera algún tipo de anotación, comentario o precisión, que se estime pertinente incluir respecto de la experiencia.
- BIBLIO/WEBGRAFÍA Y OTROS RECURSOS. Relacionar los principales tipos de soportes documentales (y de otra clase, si fuere pertinente), sobre los que se apoya la experiencia y que se involucran en el quehacer pedagógico del docente, en su decisión de utilizar recurrentemente las tecnologías de la información y la comunicación para soportar, construir, innovar en su labor educativa cotidiana.

4.2.5. Acompañamiento virtual

Hacer seguimiento a las experiencias y a los desarrollos que los docentes construyan sobre el mismo, constituye un momento importante de este proceso, pues en las sesiones presenciales se apuntan cuestiones básicas que deben continuar siendo objeto de estudio y análisis. Para ello, el encuentro telefónico y digital serán elementos que permitirán una mayor asistencia en el fortalecimiento de sus propuestas.

4.2.6. Plataformas comunicativas

Dado que uno de los objetivos del programa de Co-Laboratorio es compartir información y experiencias de uso y apropiación tecnológica, al igual que crear medios de comunicación

expedita entre los titulares de las experiencias y el equipo de acompañamiento de la Universidad Distrital, se ha creado, usando la plataforma www.wix.com la página SABERES TECNOMEDIADOS DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES, con la dirección <http://tecnomediadosudistri.wix.com/tecnomediaciones>



permite compartir documentos, publicar noticias, consultar el cronograma de trabajo, registrar experiencias; esta plataforma permite publicar archivos fotográficos, copias documentos completos en pdf, interacciones online, etc.

La página cuenta con un menú de fácil acceso que permite consultar y contactar al EquipoUD, tener información sobre cada una de las experiencias, ir directamente a la página del Colaboratorio, acceder al blog o ir a la página de materiales.

En la página de entrada, se ofrece en primer lugar un tablero de anuncios que dan cuenta de las prioridades del desarrollo del Colaboratorio. En el lado opuesto, a la derecha se publican algunas noticias de interés y sugerencias para el grupo de trabajo. En la misma página de entrada se ha dispuesto un acceso rápido a las lecturas sugeridas para el desarrollo del Co-Laboratorio y se han agregado otros elementos adicionales como, por ejemplo, el acceso a una video-entrevista de referencia y el abstract de algunos de los documentos de interés.

En la página se puede consultar completo el cronograma de las distintas sesiones de trabajo; acceder al listado de lecturas base, la mayoría de las cuales han sido dispuestas en la página en versión pdf; y consultar información básica sobre conceptos clave.

Esta página se propone brindar orientaciones sobre el diseño y la fundamentación del portafolio de la experiencia, para lo cual, de entrada, se ofrecen dos manuales: el primero orientado a construir o revisar la memoria de la experiencia; el segundo, encaminado a la

creación del portafolio. En la página de materiales se ofrece no solo un conjunto de reseñas sino como las versiones para descarga de algunos de los documentos fundamentales.

Para promover la interacción y el diálogo, propios de la metodología del Co-Laboratorio, se han por el momento creado dos estrategias comunicativas: la primera se ha diseñado un blog, que funcionará a lo largo de este semestre, titulado SABERES TECNOMEDIADOS, en la dirección: <http://saberestecnomediados.blogspot.com>, el cual permite la participación de todo el conjunto de las experiencias.

Al mismo tiempo, se ha abierto el tablero de escritura colaborativa, Saberes Tecnomediados, usando la herramienta www.hackpad.com, sistema de escritura sincrónica y asincrónica, que permite un intercambio inmediato y fácil de comentarios, opiniones y aportes de cada uno de los participantes.

4.3 Productos

Como productos esperados de este proceso de acompañamiento, se esperan:

- Portafolio: corresponde a un archivo relacional de las experiencias, caracterizado por ser abierto, dinámico y en espera de ser nutrido de los nuevos contenidos y remezclas que se produzcan en el Colaboratorio y en el trabajo Insitu de los maestros. Es a la vez un proceso-producto-herramienta para abordar la retroalimentación de las propuestas en la perspectiva de los ecosistemas comunicativos y pedagógicos tecnomediados.

El portafolio será construido a lo largo de las sesiones, el cual contempla tanto la presentación de la experiencia, como la memoria recuperada de la misma. En su conjunto se considera como una estrategia de sistematización creativa, colectiva e hipertextual en la medida que combina diversos formatos visuales y audiovisuales, y múltiples plataformas (transmedia). Las infografías, las producciones textuales, los videos, los folletos y los contenidos digitales desarrollados tanto individual como grupalmente, son los constitutivos del portafolio.

Para la presentación del proyecto, se pretende hacer un video promocional (trailer) que muestre a otros de qué se trata y servir como oportunidad para ser socializado en red, y buscar alianzas que lo financien colectivamente con aportes de diversos actores y capitales sociales, que aportan personas, instituciones y colectivos, tanto en saber, recursos, espacios, infraestructuras, herramientas, como recursos específicamente monetarios (Fonseca, 2014).

- Artículo: como resultado de las reflexiones que susciten los conversatorios, los comentarios y textos subidos a la plataforma, las lecturas y los análisis del proceso de la experiencia, derivados de su fortalecimiento teórico-metodológico. Estos textos han de publicarse en los diferentes canales tanto de la universidad como del Idep.

- Participación evento de socialización: se espera consolidar conjuntamente con el IDEP, escenarios para la puesta en escena de las experiencias, donde los maestros sean ponentes de sus desarrollos.

4.4. Cronograma

Fecha	Tópico	Modalidad
15 de enero	Introducción	Presencial
29 de enero	Lugar teórico-metodológico	Presencial
12 de febrero	Lugar educativo – pedagógico	Virtual
26 de febrero	Lugar de las TICs	Presencial
12 de marzo	Impacto	Virtual
26 de marzo	Agencia y sostenibilidad	Presencial
9 de abril	Balance y cierre	Presencial

5. Del Colaboratorio a la constitución de Saberes

Es necesario entonces, antes de revisar cada una de las sesiones, destacar como uno de los grandes aprendizajes el hecho de que este Colaboratorio no solamente permitió realizar un proceso de interacción altamente significativo, sino que también fue la ocasión para pasar del análisis de la experiencia y de su recuperación a través de la memoria, a la constitución de saberes centrados en ejes propios a la reflexión realizada dentro de las sesiones de trabajo y con los acompañamientos y herramientas trabajados adicionalmente. El Colaboratorio fue

entonces el mejor escenario para consolidar la constitución de saberes producto de la reflexión y de la mirada profunda hacia las condiciones de las tencomediaciones en la escuela.

De este modo, aunque las sesiones, tanto presenciales como virtuales, desarrollaron temas sumamente importantes desde los niveles teórico y metodológico, uno de los mayores valores agregados, estuvo justamente en la posibilidad de la construcción de esas síntesis precisas para agrupar no solamente las experiencias, sino la consolidación de ejes conceptuales desde los cuales pensar las tecnomediaciones y su posibilidad de realización más allá de lo instrumental, en un diálogo franco y constructivo con la dimensión humana y las necesidades apremiantes en tiempos de transformaciones constantes e inquietud como los que nos salen al encuentro en la actualidad.

5.1 Memoria sesiones presenciales

En el proceso de desarrollo del Colaboratorio se llevaron a cabo diferentes sesiones de carácter presencial, caracterizadas por una metodología activa y participativa y la posibilidad de una participación central de los maestros y maestras a la luz de sus experiencias y los descubrimientos y aportes teóricos que pudiesen haberse dado en sus procesos reflexivos y de consolidación de saberes y conocimientos en torno a su propia práctica. En cada una de las sesiones se llevó también una memoria interactiva, construida a través de la plataforma hackpad del proyecto y que permitió realizar un ejercicio interesante de recopilación de las actividades realizadas y de la posibilidad de participación de los maestros y maestras.

Sesión 1: Introducción

En esta sesión se llevó a cabo una presentación general de la estructura del proyecto a cargo del equipo de investigadores de la Universidad Distrital. De este modo, se presentaron los diferentes ejes a abordar en las sesiones y el proceso de acompañamiento y de consolidación de saber que se realizaría durante el Colaboratorio. Luego de este primer momento, se le dio la palabra a los maestros y maestras para conocer acerca de sus expectativas y las generalidades de sus experiencias, así como también para tener un acercamiento a las diferentes posibilidades que han surgido en el interior de sus prácticas pedagógicas y en el uso de las diferentes mediaciones tecnológicas dentro del escenario escolar.

En este espacio se destacó de manera importante la valiosa expectativa por parte del grupo de maestros y maestros en términos de los aportes que las sesiones tanto presenciales como virtuales realizarían en diálogo con sus prácticas en aula. Adicionalmente se destacó la propuesta de parte del conjunto de participantes de participar permanentemente en las sesiones desde la socialización de sus experiencias, en aras de consolidar procesos de construcción de reflexiones al interior de sus respectivas instituciones educativas y adicionalmente la posibilidad de establecerse un proceso significativo de aprendizaje con los demás docentes de las otras experiencias participantes en el proyecto.

Dentro de esta sesión se hizo un importante avance en términos de construcción de un aprendizaje colaborativo, toda vez que cuando se dio la ocasión de que los docentes tuviesen la palabra para hablar brevemente de sus experiencias, empezaron a aparecer nombres de programas, plataformas y herramientas que fueron acopiados por todos los asistentes como recursos sumamente valiosos para implementar en sus respectivos proyectos, convirtiéndose de esta manera al Colaboratorio en un escenario diseñado para compartir desde las experiencias y con orientación hacia un impacto significativo de las mismas al interior de la consolidación de conocimientos dentro del espacio colaborativo.

Es así como se destacan como principales ganancias de esta sesión, la apertura definitiva a un proceso de colaboración y construcción de saber permanente, dado desde la participación activa por parte de los maestros y maestras y su alto nivel de compromiso en la construcción de documentos y reflexiones a la luz de sus procesos en las instituciones escolares. De igual forma, hubo una participación sumamente significativa en los grupos de la mañana y la tarde y adicionalmente surgieron preguntas sumamente interesantes acerca del impacto del proceso en las experiencias y su sostenibilidad en un futuro, las cuales arrojaron como conclusión la necesidad de consolidar un proceso de saber en el marco de las interacciones dadas en las diferentes sesiones presenciales.

Como conclusiones centrales de la sesión inicial se encuentran, por un lado las altas expectativas existentes en el grupo para el desarrollo del proceso de acompañamiento y la necesidad de integrar permanentemente la teoría y la práctica, teniéndose siempre como punto de partida la reflexión sobre lo acontecido dentro de los diferentes proyectos y su valor como insumo esencial y punto de partida de la mirada hacia el estado de los Saberes Tecnomediados. Adicionalmente, también se destacó la consolidación de una noción común de Saberes Tecnomediados como punto de partida para el abordaje de las diferentes experiencias y su fortalecimiento entendiendo la noción más allá del carácter instrumental de las tecnologías, en su relación directa con procesos de construcción de actos de pensamiento y, como lo plantean las mismas experiencias, de impacto en los espacios del medioambiente y la dimensión humana.

Vale la pena resaltar la alta expectativa manifiesta por parte de los docentes para alcanzar nuevos niveles de apropiación del uso de las tecnologías en el aula y del manejo de procesos tales como la Alfabetización Digital y la consolidación de espacios como el desarrollo de dimensiones éticas y propias de una cultura participativa, de inteligencia colectiva y desarrollo significativo de asuntos como la interdisciplinariedad y la posibilidad del trabajo centrado en el estudiante como protagonista de las prácticas dentro y fuera del aula. Es de esta manera como en el espacio abierto a la participación por parte de los maestros y maestras, fue sumamente interesante contemplar el plano de las expectativas de los docentes frente al espacio del Colaboratorio y las potencialidades que alcanzaron a vislumbrar a futuro en relación con la construcción de saberes como equipo.

Ahora bien, es sumamente importante señalar también la crítica realizada por los docentes a este tipo de procesos y sus implicaciones, pues junto con las expectativas y el deseo profundo por la problematización del conocimiento, también surgieron diferentes inquietudes propias de una comunidad en la que se han sentido los impactos de una cultura investigativa por consolidar como es el caso de la colombiana. Esto se hizo evidente en la preocupación manifiesta por el manejo que se le daría a sus experiencias, puesto que más allá de ser “investigados” y de que su trabajo fuese usado sin darles el debido reconocimiento como gestores y creadores de sus propuestas, el interés de los maestros y maestras estaba en ir más allá de lo que conocían de la realización de este tipo de procesos y en los que generalmente no se realizaba un trabajo cooperativo y sus experiencias no pasaban de ser parte de un estudio, sin que esto redundara realmente en el mejoramiento de sus prácticas y el fortalecimiento real de sus experiencias.

De este modo, fue sumamente interesante cuando se aclaró por parte del equipo del proyecto la importancia de consolidar no solo un proceso de aprendizaje y de construcción de saber a la luz de las prácticas de los docentes dentro de la realización de sus experiencias, sino esencialmente pensar, dentro del proceso de elaboración de los portafolios, en las estrategias centrales de sostenibilidad de cada una de las experiencias y en las posibilidades de su impacto a corto, mediano y largo plazo, dentro de las instituciones educativas y también en aras de su visibilización y sistematización. Para ello, también fue un punto central la discusión sobre lo que se refiere a la construcción de artículos y el crédito a los autores de los mismos, lo que necesariamente debía recaer en ellos como constructores de sus reflexiones sobre las experiencias, pues subrayaron la necesidad de ser protagonistas del proceso y que no sucediese como en otras ocasiones, en las que solamente eran observados desde afuera y no tenían la posibilidad de verse a sí mismos como constructores de la reflexión sobre sus saberes construidos.

En la realización de la plenaria final por parte del grupo, es importante destacar la forma en que se consolidó el Colaboratorio como escenario de aporte grupal y de divulgación de las experiencias entre los diferentes integrantes de las mismas, abriéndose la posibilidad a compartir conocimiento acerca de programas, usos de las redes y otros descubrimientos surgidos de la experiencia de cada uno de los grupos y de sus propios usos de diferentes software en distintas aplicaciones referidas a los múltiples ejes presentados por las experiencias y que podrían ser trabajados por los demás maestros y maestras. Este fue el caso de la red social académica Edmodo y la socialización de otras herramientas y programas por parte del grupo de maestros y maestras. Adicionalmente se establecieron puentes entre experiencias con un mayor nivel de desarrollo y ejecución en el tiempo y aquellas que apenas inician en la aventura de la investigación y construcción de saberes y conocimientos en el aula.

De esta manera, esta sesión no fue solamente un interesante abre bocas para el proceso a desarrollar, sino también la consolidación de un escenario de convergencia y de cooperación

entre las experiencias, en donde se encontró en esa interactividad y en ese momento de diálogo, el espacio central para el desarrollo contundente de los procesos de construcción de saber y de reflexión no solamente sobre las experiencias, sino acerca de las posibilidades de desarrollo en el marco de las tecnologías digitales y los nuevos desafíos ofrecidos desde las posibilidades de las sociedades red, las ciberculturas y los espacios de participación y gestión del conocimiento ofrecidos en el marco de los nuevos sensorium y racionalidades que emergen dentro de los contextos digitales.

Sesión 2: Lugar teórico metodológico

En esta sesión se realizó un proceso de conceptualización y contextualización desde lo teórico – metodológico, en la que se presentaron diferentes teorías referidas a los contextos del proyecto y a las posibilidades de exploración y recuperación pedagógica de las experiencias trabajadas. Para ello se trabajó con la lectura de dos documentos centrales de reflexión, frente a los que se trabajaron una serie de preguntas base para el análisis conjunto por parte del grupo de maestros y maestras. De este modo se propuso el texto: Rueda, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para pensar la escuela hoy, el cual fue el eje central de trabajo y de discusión dentro de la sesión planteada.

De este modo, en un momento inicial, se realizó una actividad introductoria de entrada a la dinámica de trabajo, consistente en el juego con una serie de aviones de papel, en aras de promover las interacciones al interior del grupo de trabajo. En un segundo momento, se realizó una pequeña síntesis de los documentos a manera de presentación-conversatorio en relación con los temas centrales de los textos y sus diversas dimensiones y posibilidades. En tercer lugar se abrió la puerta a la conversación con los participantes a través de las distintas preguntas orientadoras de la sesión y se cerró con la presentación de una de las experiencias, que se ocupó de presentar elementos centrales de su propuesta, alcances y descubrimientos.

Se destaca dentro de la sesión la manera en que existe una profunda relación, casi que de carácter orgánico entre las propuestas de los maestros y lo discutido a nivel teórico en relación con el texto de base de la sesión. Fue altamente significativo contemplar en los maestros una actitud rigurosa y de construcción de saberes, así como la problematización que realizaron del documento trabajado y los valiosos aportes generados en el marco de la discusión sobre el asunto teórico y metodológico de los saberes tecnomedios. Destacaron las múltiples vertientes y alcances planteados por los docentes y las relaciones significativas con dimensiones tales como la política, la construcción de realidades sociales y las posibilidades creativas desde el escenario digital.

De este modo, como grandes conclusiones de esta sesión se presentan, por un lado, la apropiación de los docentes de sus experiencias como ejes profundos de reflexión y de una seria e importante conexión con los niveles teóricos presentados y abordados tanto en esta sesión como en la previa; por otro lado, es bastante destacable el proceso de problematización logrado por los maestros y maestras frente al documento y el dialogo que

se llevó a cabo en torno a las experiencias y su interesante relación de manera casi que natural con los horizontes teóricos planteados dentro de la sesión.

En esta medida, esta sesión se convirtió en aquella que permitió establecer el puente significativo entre la práctica de los maestros y maestras, sus experiencias realizadas dentro del aula y los horizontes teóricos planteados en el desarrollo del documento trabajado en forma colaborativa por los integrantes del equipo y los docentes. Fue así como surgieron conexiones interesantes y complementaciones a los valores dados por la ejecución práctica y su recuperación por parte de los profesores en sus diferentes intervenciones, de modo tal que los puntos tratados encontraban sus mejores ejemplos en los casos concretos de las mismas experiencias y los escenarios y acciones realizadas in situ.

Un ejemplo de ello se da justamente al hablar de lenguajes y de las modificaciones surgidas en el escenario de las ciberpragmáticas, frente a lo que fue sumamente interesante la conexión hecha por los maestros con los discursos, palabras y modos de comunicación de sus estudiantes, así como las redes de sentido logradas con la gestión de contenidos en sus redes y espacios digitales. Adicionalmente, se retomó la experiencia de videojuegos socializada en la sesión anterior y se estableció un puente con la que fue expuesta en esta ocasión, referida al manejo de audiovisuales y que permitieron ampliar el horizonte de sentido hacia el manejo de múltiples lenguajes y voces en el caso del escenario educativo.

Así, dentro de lo que se refiere al momento de socialización y de discusión se destaca la manera en que los docentes manifestaron su relación directa con los horizontes teóricos y retos propios del escenario de las tecnomedias y en donde los mayores desafíos están en lo referido a las dimensiones humanas y epistemológicas necesarias para los contextos del futuro. Hay en los maestros y maestras una importante voluntad de apertura al conocimiento y descubrimiento de esos escenarios, contextos y lenguajes que surgen con el marco de los espacios ciberculturales y que implican esencialmente una mirada distinta, comprensiva y capaz de desentrañar el fundamento de las diferentes transformaciones que han operado en el caso de la sociedad y el conocimiento.

En esta sesión, también se destacó la forma en que se manifestaron algunas de las dificultades esenciales a las que tienen que hacer frente los maestros y maestras en sus instituciones educativas y que se refieren principalmente a cuestiones tales como el manejo de horarios, la interacción con otros docentes (que en ocasiones presentan resistencia a la tecnología, apatía al trabajo en equipo o poca credibilidad frente al desarrollo de proyectos) y la gestión de los espacios y recursos necesarios para la ejecución de sus proyectos. Aspectos que emergieron desde la discusión acerca de la materialización de los ejes teóricos trabajados y su relación directa con la posibilidad de mejorar las condiciones de desarrollo de las diversas experiencias, propuestas y proyectos.

De este modo, el eje problematizador se estableció básicamente desde la forma en que se logró pensar en la manera de aterrizar los conceptos trabajados en la sesión desde

condiciones no solamente relacionadas con la tenencia de dispositivos y conectividad (que en algunas de las experiencias es uno de los problemas más ampliamente señalados), sino con la posibilidad del entendimiento del espacio digital como sistema de pensamiento y de visión de mundo, caracterizado por factores decisivos como la instantaneidad, la simultaneidad y el aprendizaje colaborativo. Con este marco de referencia, fue sumamente significativo cuando se logró consolidar con los docentes la idea de que en paralelo a los horizontes planteados por la teoría, en el caso de la práctica es necesario empezar por procesos de consolidación de las sensibilidades y racionalidades propias del escenario cibercultural, de modo que la llegada a los dispositivos este mediada por una relación directa con los cambios en los procesos de mirada y configuración de sentido que implica el espacio digital.

Adicionalmente esta problematización también abrió la posibilidad al estudio detallado de los estudiantes y sus referentes, por encima de la discusión misma sobre nativos digitales y generaciones multimedia. Los estudiantes de los colegios participantes en las experiencias se caracterizan por su singularidad, por su carácter único y sus referentes propios, por una integración de lo online – offline dinámica y en la mayoría de las ocasiones por condiciones complejas en las que necesidades como la fundamentación ética, la producción de saber y la posibilidad creativa son aspectos urgentes de desarrollar como caminos posibles dentro de la escuela y que la convierten en un espacio vivo y en conexión directa con sus mundos y universos múltiples, personales y que en ocasiones ven a la escuela desconectada de la existencia.

Entonces, las grandes ganancias producto de esta sesión están dadas en términos no solo de fundamentación desde el punto de vista teórico y de reflexión conceptual frente al espacio del aula y la consolidación de saberes tecnomediados, sino esencialmente desde los retos que implica la construcción de procesos de pensamiento, en relación directa con la vida y el lenguaje de los estudiantes y que en conexión con el espacio de las redes permita entender de manera contundente y rigurosa los espacios de representación y creación de niños, niñas y jóvenes y los nexos a establecer con los requerimientos de un saber pertinente, útil para la vida y en el que los impactos estén por encima de los dispositivos, en el hacer, el comprender y el ser. Así, en este encuentro, se logró de manera sustancial consolidar un horizonte reflexivo en el que las prácticas también se constituyen en la mejor revisión y el marco preciso para pensar las teorías.

Esta sesión adicionalmente permitió identificar de manera inicial los posibles 4 ejes centrales para pensar la discusión sobre los saberes tecnomediados y agrupar los alcances y planteamientos de las experiencias y sus planteamientos centrales. En este sentido se plantearon las ciudadanías digitales y la ética como un gran eje de exploración y espacio necesario de problematización dentro de los contextos escolares propios a las experiencias trabajadas; de igual manera sucedió con el tema de las ecomediaciones, en clave con los nuevos ecosistemas comunicativos gestados por el escenario digital y el impacto del trabajo

de producción de saberes en espacios mediambientales y de construcción de una relación directa con lo ecológico; igual caso sucedió con el tema de las plataformas digitales, que en clave de las herramientas TIC y la posibilidad de aprendizajes en ambientes virtuales y mediante distintos recursos de la web 2.0. se convirtieron en otro eje de significación y exploración; por último, el tema de la metacognición también apareció como aspecto necesario de ser desarrollado, en la medida en que permite abrir la reflexión hacia los procesos cognitivos y su relación directa con el trabajo desde las tecnomedias y los impactos posibles de las experiencias.

Sesión 4: Lugar de las TIC y alfabetización digital

En este encuentro se realizó un proceso de carácter activo en el que en un primer momento se llevó a cabo un juego con participación de todos y todas las docentes de las diferentes experiencias. En dicho juego, se recreó un tablero con cartulinas en el suelo, por el cual los maestros debían desplazarse haciendo la función de fichas conforme les indicaba un dado que lanzaban los participantes. Como sucede con el parqués, existían unas casillas correspondientes a SEGURO, en las que era imposible ser devuelto al inicio; junto con ellas se encontraban otras casillas que estaban referidas a preguntas propias a los 4 fragmentos de lectura enviados para la sesión y finalmente casillas en las que era posible encontrarse con una PENITENCIA, que tenía que ver con el escenario digital y de la alfabetización crítica.

Los textos de base de trabajo de esta sesión (de los que se seleccionaron solamente fragmentos tanto para la lectura como para el juego) fueron los siguientes:

- Piscitelli, A. (2002) Metamorfosis tecnocognitivas. En: Piscitelli, A. (2002) Ciberculturas 2.0 En la era de las máquinas inteligentes. Buenos Aires: Paidós
- Castells, M. (1996) La cultura de la virtualidad real: la integración de la comunicación electrónica. En: Castells, M. (1996) La sociedad red. Madrid: Alianza.
- Gutiérrez Martín, A. (2010) Creación multimedia y alfabetización en la era digital. En: Aparici, R., Gutiérrez Martín, A., Scolari, C. et al. (2010). Educomunicación: más allá del 2.0. Barcelona: Gedisa
- Cobo Romani, C. (2007) Intercreatividad y Web 2.0. La construcción de un cerebro digital planetario. En: Kuklinski, H. y Cobo Romani, C. (2007) Planeta web 2.0 Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flaco México. Barcelona / México DF.

Luego del juego, que arrojó interesantes aportes por parte de los docentes, se observaron un par de videos en relación con las narrativas transmediáticas y el escenario de las multipantallas, correspondientes por un lado, a un proyecto de narración corta en formato transmedia: <http://www.youtube.com/watch?v=bz3auW2RWuc> y el otro correspondiente a una captura de pantalla del proyecto de Google The Wilderness Downtown, con el fin de

analizar los procesos de producción de sentido en términos de transmediaciones, multipantallas y convergencia de medios, así como sus implicaciones a nivel de sensibilidad y significación. Una vez vistos los videos, se abrió el espacio a la discusión sobre los mismos y sus potencialidades en el escenario de las generaciones actuales.

Finalmente se realizó una pequeña síntesis teórica referida a 10 claves para la Alfabetización Digital, para abrir el camino a la discusión con los maestros acerca de la manera en que este recorrido les permitía realizar nexos con sus experiencias y las posibilidades de desarrollo de las mismas. Así mismo se abrió el espacio para preguntas y aportes a la luz de los procesos desarrollados in situ por parte de los maestros y maestras en la ejecución de sus experiencias. Se cerró la sesión desde el planteamiento conjunto de ideas centrales para el desarrollo de la Alfabetización Digital en sus instituciones escolares, lo cual se consignó en la plataforma de Schoology, con la que también se trabajó dentro de este espacio.

Se destacan como aspectos esenciales y de vital importancia el interés presentado por los docentes frente a conceptos centrales y de estrecha relación con sus prácticas, como son los que se refieren a alfabetización digital, intercreatividad, transmedia y ciudadanía digital, lo que permitió, en los momentos de discusión y debate, abrir el espacio para la exploración de las múltiples posibilidades que se ofrecen en el marco de la cibercultura y de la cultura de convergencia para la interrelación y la fundamentación de procesos de carácter humano y de construcción de saberes y conocimientos.

Como grandes conclusiones de la sesión, destaca entonces el posicionamiento de una postura comprensiva de la noción de alfabetización digital por parte de los docentes, lo que redunda en un entendimiento profundo de los elementos que se encuentran más allá de las herramientas y que son susceptibles de ser desarrollados desde la escuela y que se refieren particularmente a los procesos de construcción de ciudadanía y la consolidación de marcos para la inteligencia colectiva desde el aprendizaje colaborativo. Adicionalmente es otra conclusión central la necesidad de comprender los fenómenos del universo digital como escenarios construidos desde los lenguajes, los sistemas de pensamiento y las visiones de mundo, que entran en estrecha relación con los soportes y códigos gestados en el escenario digital.

En relación con la participación de los maestros y maestras, se destaca la identificación de los nexos entre los elementos propios de la cibercultura y prácticas propias de los espacios digitales, como lo son la construcción de hipertextos, hipermedia y transmedia con proyecciones, teorizaciones y si se quiere utopías dadas por otros momentos de la historia y en profunda conexión con escenarios vitales y constitutivos de la dimensión humana y que han sido protagonistas de diferentes teorías a lo largo de la historia. Es así como en el análisis se identificaron elementos centrales como la discontinuidad y la multiplicidad como espacios gestados incluso desde teorías propias al siglo XX y materializadas en textos literarios como el caso de Rayuela de Julio Cortázar.

En el caso de la dimensión pedagógica, fue esencial la identificación, en concordancia con los planteamientos de la alfabetización digital, del papel central de la dimensión educativa en el plano de los procesos de reflexión y uso de los medios y las TIC en la escuela. En esta medida, en el momento en el que se abrió el debate dentro del espacio de la sesión, fue sumamente interesante el rescatar el papel central de la figura del docente como orientador de los procesos de consolidación de las interacciones críticas frente a los productos de los medios y la potencialidad de ser creadores capaces de consolidar nuevos lenguajes y posibilidades de significación en los espacios digitales y de las nuevas tecnologías.

Por otro lado, es sumamente interesante resaltar el compromiso surgido por parte de los docentes frente a los posibles impactos de las experiencias trabajadas, en donde, efectivamente no solo se piense desde las relaciones con los saberes propios del uso de las herramientas y aparatos, sino esencialmente en la posibilidad de construir procesos reflexivos dentro del aula, en donde se haga posible la interacción dinámica de los niños, niñas y jóvenes como constructores de reflexiones significativas acerca de las culturas digitales y los procesos referidos a las redes y escenarios propios de la cibercultura y los espacios propios de las culturas contemporáneas y sus rasgos significativos y constitutivos.

Otro aspecto central que surgió a la luz del proceso realizado dentro de la sesión tuvo que ver con el papel principal que juega la comunicación dentro de la ejecución y desarrollo de las experiencias como eje central para las interacciones y consolidación de culturas en las que la noción de inteligencia colectiva se vuelve fundamental y necesaria para la promoción de saberes en una perspectiva ligada con la complejidad y la incertidumbre que se presentan en los escenarios contemporáneos. En esta medida se resaltó de forma contundente y significativa la manera como los maestros empezaron a hacer asociaciones directas con los nuevos espacios comunicativos creados desde sus experiencias, en la formulación y planteamiento de AVAS, OVAS y también de los espacios de aprendizaje dentro de la red y en la conformación de redes sociales académicas. De igual modo se destacó la forma en que interacciones como los videojuegos y las tecnologías móviles también posibilitaban espacios de construcción crítica basados en el debate, la problematización y la consolidación de una cultura crítica, capaz de cuestionar y construir mundos posibles a la luz de la crítica creativa.

También se resaltó de manera significativa el papel de los procesos lúdicos y de carácter activo dentro de la escuela y las posibilidades que los medios y las TIC, así como las acciones de convergencia de medios permiten para llevar a cabo la creación de espacios en los que se realice un proceso de interacción significativo y de construcción de procesos más allá de la manipulación de hardware y software, en una perspectiva en la que más que asumir una noción como la de nativos digitales, generaciones multimedia o generaciones transmedia, se asume la necesidad de consolidar consciencias críticas y creativas, capaces de vibrar con el conocimiento pues este les es estimulante, les habla y se relaciona directamente con su espacio vital y las múltiples representaciones de una cultura polifónica como la actual.

Justamente, en la comprensión de las visualidades y mecanismos de representación y construcción discursiva de las nuevas generaciones, también se marcó un punto sumamente significativo al reconocerlas desde sus prácticas y producciones digitales. Elementos como los memes e innovaciones como la narración transmediática y la convergencia de medios fueron aspectos centrales para la construcción de una noción de las sensibilidades de los niños, niñas y jóvenes asociadas a las realidades mediáticas y a las imágenes, nociones y fenómenos gestados desde las redes y en la interacción cotidiana con un universo discursivo múltiple, polifónico, con una diversidad notable de referentes, lenguajes y con una ruptura central con nociones anteriormente estables como espacio, tiempo y territorialidad, las cuales se modifican completamente con la irrupción de los espacios digitales y sus procesos de transformación de las prácticas vitales cotidianas. De este modo, se configuró una visión de las nuevas generaciones como generación interactivas, multiplataforma y multireferenciales, hiperconectadas y con distintos canales y formatos comunicativos, en los que se hace uso de distintos lenguajes, plataformas y posibilidades comunicativas.

No obstante, frente a esta descripción de las generaciones propias a los fenómenos ciberculturales, también se destacó dentro del grupo, la contrastación directa con los escenarios que se viven a diario dentro de las instituciones escolares y que amparan otras formas de acercamiento a las tecnologías, en las que no solamente se puede hablar de niños, niñas y jóvenes con acceso a los dispositivos propios del escenario digital, sino que aparecen incluso aquellos con poca relación con los espacios digitales y el manejo de software avanzado. También se resaltó el papel central de las redes sociales para las generaciones de nuestras escuelas y las dificultades de conectividad en las Instituciones Educativas, lo que propicia el manejo de otras interacciones y la posibilidad de que se piense, más que en solamente usuarios de las tecnologías, en niños, niñas y jóvenes que oscilan entre los universos online y offline, configurando nuevos modos de ser y construir procesos de pensamiento en los escenarios contemporáneos y cotidianos de sus escuelas.

Ahora bien, con ese perfilamiento de las generaciones de niños, niñas y jóvenes, también se hizo importante la identificación de los retos de la escuela en términos de formar comunidades de producción de medios y saberes más que consumidores voraces de últimas tecnologías. Se trata del reto de asumir el escenario de los saberes tecnomedidos dentro de la escuela como un espacio en el que se busca la conformación de sensibilidades capaces de leer la complejidad de los escenarios actuales, producir propuestas más allá de la mera concepción instrumental y generar desde la escuela los espacios de transformación de las realidades socioculturales de las comunidades en las que se encuentran. Un reto mayúsculo para los docentes y sus experiencias, pero también un valor agregado innegable, que cada uno empezó a vislumbrar a la hora de analizar sus proyectos como espacios de alfabetización crítica, de construcción de lecturas de la realidad y sus acciones de producción en la perspectiva de espacios y posibilidad de resignificación y consolidación de nuevas posibilidades creativas.

Finalmente, desde las perspectivas de la intercreatividad y de la consolidación de una reflexión cultural capaz de transformar los entornos y contextos escolares, fue interesante observar el trabajo en el escenario de los medios digitales como un espacio capaz de consolidar horizontes y perspectivas capaces de ofrecer posibilidades de transformación de las situaciones de los jóvenes y de aplicabilidad práctica en temas tan interesantes como la consolidación de empresa o la conformación de espacios de interacción y construcción social. En esta medida fue muy valioso el aporte realizado por una de las experiencias, que expuso de manera sintética la forma en que los proyectos creados por los estudiantes constituían una primera iniciativa de orden empresarial, con lo que el planteamiento de su experiencia no solamente atendía a la consolidación de saberes y conocimientos, sino también de las herramientas para la transformación de sus entornos. Un ejemplo que se reforzó con las múltiples iniciativas que a nivel global han realizado varios colectivos y que integran propuestas revolucionarias como la agricultura urbana y la consolidación de espacios políticos desde la red.

5.2 Memoria sesiones virtuales

Las sesiones virtuales se consolidaron como espacios capaces de establecer otros niveles de participación por parte de los maestros y maestras de las experiencias y en los que se hizo uso del video como herramienta de interacción con expertos y la presentación de dos ejes esenciales para la consolidación de un corpus teórico metodológico y analítico de las experiencias. Adicionalmente se contó con un espacio de foro a la luz de preguntas orientadoras y desde la escritura libre de comentarios frente a las temáticas abordadas. Este proceso se acompañó en las sesiones presenciales y también en el proceso in situ, de manera que pudiese garantizarse el acceso a los contenidos en la plataforma y la interacción frente a lo planteado por los expertos invitados para cada sesión virtual.

En términos de diseño, cada una de las sesiones virtuales contó con un video y uno o dos textos de apoyo y complementación del material audiovisual. Adicionalmente se generaron espacios de discusión e interacción a través de preguntas orientadoras referidas tanto al video como a los documentos y que también pretendían establecer una conexión directa con las experiencias y sus descubrimientos producto de las actividades llevadas a cabo en el marco de cada proyecto. La idea consistía en participar a través del desarrollo de lo propuesto por cada sesión y adicionalmente llevar este escenario a la discusión en la visita in situ por parte del equipo investigador.

A continuación se presenta la descripción y análisis de las sesiones que se realizaron a través de esta plataforma, incluyendo esos principales descubrimientos y aportes que surgieron a la luz de los espacios de reflexión creados y suscitados por las presentaciones de los profesores Amador y Rueda, quienes, con sus aportes teóricos y reflexivos llevaron a los maestros a planteamientos sumamente interesantes y enriquecedores para la consolidación de un análisis de sus propias prácticas y la consolidación de saberes tecnomediados dentro de la escuela.

Sesión 3: Lugar educativo – pedagógico

Este primer encuentro virtual estuvo orientado desde dos perspectivas centrales: la lectura de un par de documentos base de Buckingham y Amador, complementados por un video realizado por el profesor Juan Carlos Amador Baquiro, en el que presenta aspectos esenciales del proceso de consolidación de saber en el espacio de las tecnomedias y el lugar educativo – pedagógico de las mismas. En esta dirección la intervención del profesor se caracterizó por la revisión juiciosa del campo Comunicación – Educación y de los procesos de desarrollo de las tecnomedias en relación directa con los escenarios educativos y pedagógicos.

Junto al video del profesor Amador se presentaron una lectura y una serie de preguntas, con las cuales se generaron espacios de discusión en aras de establecer relaciones de índole teórico, metodológico y práctico, así como también promover un proceso amplio de reflexión en términos pedagógicos, junto con la posibilidad de aplicar el conocimiento trabajado en el establecimiento de nexos y reflexiones frente a cada una de las experiencias.

Así, para la sesión se dispuso como actividad la siguiente guía, constituida como una entrada al universo de los aprendizajes digitales y la consolidación de reflexiones propias en torno a la cuestión de los saberes tecnomedios:

“APRECIADOS MAESTROS Y MAESTRAS.

Para nuestra primera sesión virtual del Co-Laboratorio la invitación es:

A jugar con los conceptos teóricos y recrearlos en nuestras experiencias,

para fortalecer la ruta teórica y metodológica de las interacciones tecnomedias que promovemos en el aula y fuera de ella.

- A preguntarnos ¿Qué entendemos por Saberes Tecnomedios en mi

Experiencia?, ¿Dé qué se componen estos saberes?

- A construir uno o dos párrafos sobre las preguntas anteriores, y compartirlos con los compañeros del Co-Laboratorio.

- A articular los campos teóricos propuestos en los textos de Rocío Rueda, David Buckingham y Juan Carlos Amador, a las experiencias; es decir, intentar poner al servicio de las experiencias, la pertinencia de las propuestas de estos autores.

- A identificar ¿En qué ha crecido la experiencia a partir de las sesiones, desde el punto de vista teórico-conceptual y metodológico?

- A visitar el aula creada para ustedes, a leer las imágenes, los textos, los audios y a repensar un poco las experiencias, con el fin de recoger sus voces, narrativas y saberes colectivos; lo cual sólo será posible con su participación activa.

- Finalmente, a pensar ¿Cómo hacemos de las sesiones del Co-Laboratorio, espacios más dinámicos, lúdicos y propositivos?”

Los textos de base fueron los siguientes:

o Buckingham, D. (s.f.) Alfabetizaciones en medios digitales.

o Video entrevista con el profesor Juan Carlos Amador, disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=pjjbCzu02Z0>

En relación con los textos trabajados, se planteó un segundo escenario de trabajo y de actividades para después de la lectura, que estuvo compuesto por la siguiente guía:

APRECIADOS MAESTROS Y MAESTRAS.

Luego de la lectura del texto y de visualizar el video del Dr. Amador, sintetice a través de esquemas, los siguientes conceptos:

1. Del texto de Buckingham: Alfabetización Mediática
2. Del texto de Buckingham: Comprensión Crítica
3. Del texto de Buckingham: Producción creativa
4. Del video de Juan Carlos: Nativos Digitales
5. Del video de Juan Carlos: Desafíos en la educación

Posteriormente, elabore mediante un diagrama la relación que encuentra entre los conceptos planteados por Buckingham y el profesor Amador y el desarrollo y hallazgos de su experiencia.

Finalmente, diseñe un pequeño slogan publicitario para su experiencia, en el que creativamente y en una frase, se evidencie la manera en que la misma permite una posible ruta de alfabetización mediática, comprensión crítica y un camino para afrontar los desafíos actuales en la educación.

Adicionalmente se contó con 3 espacios de discusión abierta a los integrantes de las diferentes experiencias, uno denominado foro general, en el que se buscó integrar propuestas y planteamientos a nivel general en relación con las temáticas centrales tanto del video como del documento y los espacios ¿y tú qué opinas del texto y el video?, centrado en la opinión libre, crítica y creativa sobre el contenido de los dos materiales y ¿y tu experiencia como se

refleja o relaciona con lo visto y lo leído?, que se ocupa de buscar que los maestros y maestras establezcan relaciones directas entre el contenido de los materiales y sus desarrollos de trabajo dentro del aula.

En este proceso vale la pena destacar el alto grado de motivación y discusión que permitió el ejercicio de interacción el video y el documento, lo que promovió una participación dinámica por parte de algunos de los integrantes de la experiencias y adicionalmente un rico insumo para el trabajo in situ con cada una de ellas. Fue sumamente interesante la manera en que los planteamientos presentaron un análisis riguroso y juicioso de las condiciones propias a los espacios didácticos y pedagógicos circunscritos en el horizonte de las nuevas tecnologías y, adicionalmente la considerable validez y peso de procesos tan importantes como la alfabetización mediática y los retos de nuevas construcciones sociales y culturales más allá del concepto frío de nativos digitales.

En este marco, la reflexión de los docentes se realizó de manera importante, destacándose la forma en que se llevaba al plano de sus contextos y procesos de interpretación y lectura de sus dinámicas y prácticas los diversos retos, posibilidades y escenarios que podrían ser pensados y contruidos desde el marco de los Saberes Tecnomediados y su posible impacto en la consolidación y sistematización de sus procesos en aula. En la mayoría de casos, se destaca de manera sustanciosa la forma en que se logra plantear una perspectiva centrada en los desafíos para la escuela y las posibilidades de desarrollo de la misma como escenario creativo y de exigencia para los maestros y maestras en aras de la consolidación de conocimientos pertinentes y con un amplio protagonismo de los estudiantes. Este fue el sentido de intervenciones como la de la maestra participante Diana Carolina Prada, quien plantea la necesidad de que el escenario escolar establezca un diálogo significativo con los contextos de actuación y desarrollo de los estudiantes, estableciendo puentes comunicativos directos con sus referentes y visiones de mundo, puesto que el análisis de las condiciones para la consolidación de saberes tecnomediados, a su juicio, llevan a formular que “la reflexión a la que se invita al maestro es a una "revolución" de las prácticas en el aula, que es totalmente individual y sujeto a la experiencia, donde no sea el maestro un guía o un mediador de saberes sino que sea él quien represente el contenido con experiencias y acontecimientos.”

En concordancia con el planteamiento de una transformación definitiva en las prácticas docentes e incluso la concepción misma del maestro y su rol dentro de los procesos pedagógicos, aparece la postura de la profesora Milena Romero, quien plantea de manera contundente la necesidad de consolidar, por un lado una consciencia férrea y contundente en relación con las transformaciones constantes de las sociedades actuales y por otro, la gestación de comunidades de aprendizaje, caracterizadas por docentes en ejercicio constante de reflexión sobre sus prácticas, puesto que, en sus palabras: “En una sociedad que se encuentra en constante cambio, nosotros los docentes no podemos estar aislados de estos

hechos. Estas comunidades de aprendizaje son las que nos enriquecen en la reflexión de nuestra praxis.”

Una perspectiva que entra en diálogo directo con la consolidación de una visión colegiada del aprendizaje, que es desde donde se entendió por parte de los docentes el principal reto en la construcción de saberes en contextos tecnomediados. Esta es la perspectiva que manifestaron profesores como Juan Carlos Torres, quien identifica la relación directa entre esta postura y la consolidación de nuevas realidades desde la escuela como motores para las transformaciones socioculturales que se requieren en sociedades como las actuales. Es así como subrayó como aporte central el resaltar las posibilidades de nuevos entornos de saber centrados en la cooperación y la inteligencia colectiva, puesto que, como lo señaló, “Un aprendizaje colaborativo permite transformar la realidad de una comunidad, espacios de discusión para construir una realidad académica, cultural y social.”

Pero estos retos de diálogo con lo cotidiano y de consolidación del saber más allá de las fronteras de las aulas empieza a hacerse importante y sustancial cuando se pasa a contemplar desde los primeros años y se convierte en un proceso constante tendiente a potenciar la relación entre el conocimiento y la vida. Esta es la perspectiva que recogieron intervenciones como la de la docente Yolanda Rodríguez, quien enfáticamente resaltó la necesidad de empezar a llevar el escenario analítico y crítico incluso desde la primera infancia. Todo ellos puesto que, como lo señala en su aporte dentro de la sesión virtual, “la educación para los medios en la primera infancia representa un desafío para la educación y los docentes puesto que como lo plantea el texto de alfabetizaciones en medios digitales estos ofrecen una alternativa en “el proceso de enseñar y aprender” desde una visión creativa propia de los nin@s que imaginan y proponen de manera muy sencilla como resolver situaciones cotidianas que implican un saber, desde este punto de vista las TICS sirven como enlace entre el cómo y el con qué.”

Ahora bien, dentro de las intervenciones de los docentes y sus aportes al espacio de esta sesión, se destaca también la postura crítica, de cuestionamiento y de reflexión ante desafíos y escenarios complejos, como es el caso del consumo y las desigualdades que plantean nuestras sociedades, desde una perspectiva que mira a los saberes no solo como herramientas y puertas de acceso al universo del conocimiento, sino también como alternativas para el desarrollo social y la posibilidad de encontrar en relación con los mecanismos de enseñanza y reflexión frente a las TIC el espacio para pensar en nuevos ejercicios ciudadanos, de ruptura, tal como se lo pregunta Carlos Andrés Romero, docente que plantea el cuestionamiento esencial entre la cultura de consumo y la superación de las desigualdades como un valor agregado en el desarrollo de procesos en las tecnomediaciones, algo que se pregunta al señalar: “¿Será que en las instituciones estamos encaminando ó enseñando el uso de las TIC, para que nuestros estudiantes sean “obreros” del capitalismo industrialista y consumista ya impuesto; estamos educando (mano de obra). Ó cómo a través

de un cambio en el paradigma del uso de las Tic podemos hacer que nuestros estudiantes cierren las brechas de desigualdad que hay en nuestra sociedad?”

Una preocupación que termina por transformarse en propuesta, en planteamiento que reconoce el impacto de la integración de las tecnologías en la configuración de nuevos escenarios en los que se impacta directamente a la comunidad y se redonda en una transformación de las dinámicas sociales y culturales, de tal modo que sea posible que la escuela entre en diálogo con la vida y la transforme, siendo el punto de partida para una acción de trascendencia y transformación en los estudiantes y su manera de entender y actuar en el mundo. Una postura que es expuesta con plena contundencia por el maestro Armando Ramírez, quien es claro al plantear que “la importancia de las nuevas tecnologías de la comunicación en el aula permite reflexionar críticamente sobre el que hacer docente en la escuela, pasan los tiempos, y su papel transformador vas allá del acto pedagógico mediador, en muchos casos como un agente que remplaza la figura paterna o materna y contribuye a formar con amor. Por tal motivo la escuela requiere propiciar un trabajo crítico sobre las habilidades a desarrollar en el estudiante, y no debe olvidar su aspecto humano y social. El buen uso de los medios en la escuela va acompañado de metodologías que trasciendan en la formación del estudiante, nuevas formas de evaluar y didácticas espacios donde la comunicación permita que los aprendizajes se construyan en comunidad.”

Una propuesta que termina siendo punto de partida, reflexión y cuestionamiento, ese mismo que lleva a los docentes a plantear sus propios caminos y derroteros, así como también sus ejercicios de consolidación de propuestas y posibilidades de desarrollo dentro de la escuela de nuevas propuestas y de transformaciones y cambios significativos desde las prácticas cotidianas con sus estudiantes. Un ejemplo de estas reflexiones y sus posibilidades de desarrollo como escenario de reflexión y construcción de nuevos conocimientos, es el que plantea el aporte de Iván Potier, quien claramente apunta: “Me cuestiono acerca del papel de la escuela como dinamizador social y cultural y desde la perspectiva de los nuevos roles que los docentes debemos asumir en diversos ámbitos, planteando el interrogante sobre nuestra capacidad de modificar y transformar las propias prácticas pedagógicas a la luz de los cambios identificados: 1. De tipo social, económico, cultural y globales 2. De las nuevas formas de relacionarse y comunicarse propias de las nuevas generaciones; 3. De las nuevas formas de abordar el conocimiento y las construcción de significados en los procesos de aprendizaje; 4. De construcción de pensamiento más reflexivo y crítico en niños, niñas y jóvenes para hacer frente a los ingentes cúmulos de información y de sus lógicas tendenciosas, de tal manera que, como insisten los dos investigadores, el papel instrumental de los recursos mediáticos queda subsumido a estas nuevas exigencias”

Aportes, reflexiones, consideraciones, retos y propuestas, fue de esta manera como esta sesión se consolidó como un espacio en el que el eje central estuvo puesto en la consolidación de un valor reflexivo desde el papel de los maestros y maestras, acción que se vio claramente reflejada en sus comentarios y posturas, así como también en el

planteamiento de esos derroteros propios para su trabajo dentro del desarrollo de sus experiencias, así como también como puntos de reflexión para la problematización del tema de los saberes tecnomedios y eje central de partida para la consolidación de una tradición y espacio crítico de relación con los espacios construidos en el marco de las transformaciones de la escuela y de los saberes en el escenario actual.

Esta sesión fue entonces un espacio altamente significativo para los maestros y maestras, que les llevó a cuestionarse, a proponer, a mirar directamente sobre sus prácticas y a encontrar las dicotomías, necesidades y posibilidades propias e inherentes a sus contextos y al espacio mismo del uso de los medios y las tecnologías en el aula de clase, no solo como una necesidad en concordancia con los avances tecnológicos, sino como el espacio de mediación comunicativa capaz de consolidar nuevas ciudadanías, perspectivas y visiones de mundo en una relación directa con la construcción de una dimensión humana, colaborativa y capaz de entender el valor de la comunicación en tiempos de crisis y de retos apremiantes en aras de la recuperación del sentido humano, crítico y creativo que se exige ante las desigualdades, las brechas y las problemáticas de las sociedades contemporánea.

Sesión 5: Impactos

El segundo encuentro virtual fue sumamente interesante, puesto que en este espacio se contó con un video de la profesora Rocio Rueda, quien expuso de manera contundente los impactos que las tecnomedios poseen, así como también una interesante recopilación de la experiencia en este campo y los horizontes para este proceso. Junto con el video la profesora preparó una serie de preguntas que se dieron a conocer entre los participantes junto con un par de textos de acompañamiento para complementar el diseño de la sesión.

De este modo en esta sesión del Colaboratorio se contaron con diferentes apoyos y espacios para la participación de los docentes, así como también una interesante reflexión planteada por la profesora Rueda y que junto con los documentos y las preguntas posibilitó la participación crítica de los maestros y maestras y la reflexión frente a las posibilidades de cada una de sus experiencias frente a la consolidación de escenarios posibles de impacto de las propuestas.

Así, en el plano de la estructura de la sesión, se contó como marco de referencia con los siguientes documentos:

o Dussel, I. (s.f.) Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI.

o Video de la profesora Rocío Rueda, disponible en el siguiente enlace:

<http://www.youtube.com/watch?v=6n2ly8-rBI0>

A la luz de estos textos y con la colaboración de la profesora Rueda en la construcción de la actividad, se desarrolló un espacio a manera de foro orientado por la siguiente propuesta:

“A continuación encontrarás las 3 preguntas que orientarán la discusión de esta sesión. Por favor antes de realizarlas, revisa en la sección de Materials - Files/links, el video de la profesora Rocío Rueda y el archivo de lectura. Una vez observados estos materiales, desarrolla las siguientes preguntas:

1. Cuéntanos sobre esos otros "saberes" que están por fuera de aquellos que se tramitan en la escuela(los de las ciencias), desde la experiencia personal, como estudiantes, pero ahora como maestros. Cómo identificarlos, cómo integrarlos a las prácticas pedagógicas, cómo se pueden aprovechar las actuales tecnologías digitales para ello?
2. Caracteriza esas "cualidades cognitivas" que estamos observando en las nuevas generaciones, en su interacción con las actuales tecnologías: ¿cuáles "nuevas" cualidades efectivamente vemos en nuestros estudiantes y en nuestros hijos? ¿Qué aspectos vemos que se mantienen respecto a generaciones anteriores? ¿Qué posibilidades y ventajas ofrece esa interacción con las tecnologías y al mismo tiempo que limitaciones y amenazas representan tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los de formación ciudadana?
3. ¿Qué aspectos debería considerar una propuesta de alfabetización digital desde nuestra experiencia docente?”

Adicionalmente se consolidaron dos espacios de trabajo para la participación de los docentes y su discusión en torno a la propuesta de la sesión. Estos espacios se denominaron Foro Sesión 5 y Sobre el texto y el video sesión 5, en los cuales se hizo posible ampliar los caminos de expresión y reflexión en torno a las propuestas tanto del documento de Dussel como de los contenidos del video de la doctora Rocío Rueda. De esta manera, el Foro planteaba el análisis de la relación entre los contenidos tratados por los documentos tanto audiovisual como documental y la experiencia en el aula, destacándose la posibilidad de interrelacionar los saberes construidos desde la propia práctica y las perspectivas y desafíos planteados desde la teoría. Por otro lado, el espacio denominado Sobre el texto y el video se ocupaba de propiciar la elaboración de comentarios adicionales a las preguntas lanzadas dentro de la actividad y referidos a la consolidación de la noción de impactos en la escuela desde el contexto de los saberes tecnomedios.

En esta sesión, la participación de los docentes se tornó sumamente reflexiva y profunda en aras de la consolidación de las oportunidades y posibilidades de llevar a las experiencias a posicionarse significativamente, tanto dentro de las instituciones educativas en las cuales se llevan a cabo, como también en los espacios mismos del afianzamiento del conocimiento y el saber, sin dejar de lado el impacto directo en la vida de sus estudiantes y en la morada hacia las prácticas pedagógicas en el contexto de la realización de procesos investigativos desde y para la escuela. Fue así como esta sesión se convirtió en un marco y punto de partida para que los maestros y maestras se cuestionaran acerca de sus roles y esencialmente de los nuevos desafíos que ofrece la escuela y sus recientes procesos de alfabetización, en los cuales se plantean nuevos derroteros y preocupaciones, que tienen por eje central el abordaje

de una mirada crítica hacia las transformaciones de la sociedad, la cultura y los estatutos de la ciencia y el saber en los tiempos actuales.

Las intervenciones de los docentes, en este sentido, se caracterizan por la identificación de los retos y desafíos que plantea la escuela y las oportunidades nuevas de alfabetización que se convierten en los espacios necesarios para construir nuevos tejidos sociales y adicionalmente otras interacciones planteadas desde el afinamiento de las miradas dentro de los espacios escolares y de igual manera desde la revisión crítica de sus prácticas, su manera de interactuar y las perspectivas que se plantean en la ejecución de los proyectos gestados desde cada una de las experiencias participantes en el Colaboratorio.

De este modo, vale la pena destacar planteamientos de considerable valor como el realizado por la docente Angélica Wilchez, quien destacó el papel de esos saberes alternativos que aparecen en el plano de los escenarios digitales y en el que se pueden potenciar toda una serie de aprendizajes que están ligados, por un lado con interacciones innovadoras y capaces de desentrañar y explorar otros aspectos del saber, y por otro, la consolidación de dimensiones humanas y de trascendencia más allá de la frontera de las aulas, por lo que señala, con total claridad que “los medios digitales crean grandes oportunidades para construir estos otros “saberes”, obviamente mediados por el docente que se convierte en un guía, en un catalizador de los medios para comprender al otro y a sí mismo. En el caso de los videojuegos, opino que existe gran potencial para analizar junto a los estudiantes tanto los de género violento como los que no, coadyuvando a la construcción de principios y valores desde el análisis de acciones proyectados en estos medios con los cuales tienen contacto fuera de la escuela, pero que al introducirlos a ella se genera con otra connotación: desde el análisis, comparación, comprensión y reflexión de situaciones; ellos presentan “una nueva forma de interacción”.

Pero tales objetivos, como los señala la docente Stella Soler, implican necesariamente un cambio de las perspectivas de saber y de las acciones a tener en cuenta dentro de las acciones a ser llevadas a cabo dentro del escenario escolar y que implican necesariamente un cambio de las nociones mismas de alfabetización y su implicación en el campo de la digitalización y su conexión con nuevas prácticas de construcción de saber. Como lo señala claramente en su aporte dentro de las actividades planteadas en esta sesión, “alfabetizarse digitalmente supone una oportunidad

para construir desde el conocimiento un mundo mejor, un reto para la esperanza de la libre expresión y el inicio de la colaboración verdadera. La clave, empieza por posicionarse al lado del conocimiento compartido y experimentar un cambio de actitud que suponga una oferta de posibilidades igual para todos, con la esperanza de que los auténticos protagonistas sean ciertamente las personas que pretendan significar contorno a la alfabetización digital debe promoverse desde un enfoque socio-crítico sobre el entorno tecnológico conformando de este modo personas con criterio y capacidad de análisis y con la predisposición para el trabajo colaborativo y en red.”

Ahora bien, en el marco de las reflexiones de los docentes participantes en esta sesión, también se hace importante, como ha sucedido en todos los espacios del Colaboratorio, la relación de tipo analítico y crítico con las experiencias y los desarrollos, alcances y potencialidades trabajados en términos de los impactos que se han logrado con su ejecución y que se esperan a lograr dentro del espacio de trabajo. Este es el caso de la postura de la maestra Doris Yolanda Rodríguez, quien al respecto reflexiona: “en nuestra experiencia intentamos que no se asuman las nuevas tecnologías y uso del internet solo como fuente de información, esperamos recordar continuamente lo que plantea Gutiérrez, 1997, acerca de que los nuevos medios han de ser considerados en una triple dimensión: como agentes educativos (educación informal mayoritariamente), como recursos didácticos y como objeto de estudio. Y como lo dice Kaplún una propuesta de alfabetización digital en función de su potencial como herramienta de comunicación y transformación. Es importante como lo dice la Dra. Rocio Rueda la sistematizar la experiencia para hacer visibles esos saberes y así poder revisar las fortalezas y debilidades valorando la intencionalidad de los procesos.

En un sentido cercano, también puede recogerse el análisis que hace el profesor Armando Ramírez a la luz del proceso de su proyecto y que inclina la balanza del proceso del saber en favor de dos dimensiones sumamente importantes en aras de su impacto para los estudiantes y que tienen que ver esencialmente con el impacto en el que hacer de los estudiantes y adicionalmente el valor lúdico de las interacciones impulsadas desde la escuela, es así como este maestro, desde su perspectiva analítica plantea que “a través de la comunicación multimedial que utilizan los nuevos medios digitales los estudiantes cambian su modo de aprender y por consiguiente de analizar, argumentar, construir, producir información y apropiación de saber lo cual se hace más significativo en su saber hacer. Por esto los objetivos del proyecto tecnomaravillas se refieren a lograr en estudiantes y en sus padres y madres de familia, el desarrollo de las competencias críticas para aprender explorando e interactuando con la tecnología; adquirir y apropiarse el lenguaje tecnológico y digital, y, participar en la construcción de sus propios artefactos juguetes y mapas mentales. Pero últimamente se está orientado a los niños y niñas para que aprendan interactivamente con videos y juegos educativos que son elementos lúdicos y a la vez agradables que la dan la opción número uno de aprender, número dos de cómo funcionan las cosas, como son los artefactos juguetes y que se diviertan.”

No obstante, las posturas de los maestros, tal como sucedió en la primera sesión virtual del Colaboratorio, no solamente plantearon la reflexión en torno a la relación entre los contenidos observados y sus experiencias, también aparecieron posturas en las cuales queda claro la consolidación de saberes a la luz del análisis promovido desde el escenario de la sesión. Tal es el caso de lo señalado por Ivan Potier, quien establece una conexión sumamente interesante desde lo que inicialmente había construido desde un sentido “empírico” de la reflexión sobre su experiencia y los constructos teóricos abordados, pues tal como lo señala a propósito de los materiales de la sesión: “El sentido crítico que construyen las Dras. Dussel y Rueda sobre los Saberes Tecnomediados ofrece una perspectiva

enriquecedora para el proyecto que desarrollo con los y las estudiantes. Me permite entender cómo visualizar e interpretar las mediaciones que se proponen desde los recursos TIC/Digitales y entenderlos en el marco más amplio de los lenguajes multimodales. Lo que resultaba de cierta manera una aproximación algo intuitiva y empírica a propuestas de escritura y lectura convencional desde los recursos de la web, multimedia y audiovisuales, se entiende ahora, desde este marco, como un encuentro de lenguajes y mediaciones, cuyo nodo son las experiencias de los y las estudiantes en sus experiencias de vida.”.

En este sentido práctico y propositivo es sumamente importante el planteamiento que realiza Luis Eduardo Pulido, quien establece, a la luz de su análisis acerca de los documentos y de la sesión los retos esenciales a tener en cuenta dentro de un proceso de trabajo en escenarios, ambientes y saberes tecnomedados. Es así como plantea un derrotero para el escenario educativo y una serie de necesidades en aras de llevar a los estudiantes a ser protagonistas no solo del proceso educativo, sino de la construcción de realidades sociales y culturales. De esta manera plantea que “la escuela no puede limitar su función a hacer de la tecnología un tema de estudio más, seguir enseñando Word y hacer un uso puramente instrumental de las TICs, tiene como reto reconocer la nueva comunicación como la convergencia de la nuevas tecnología, medios y formas de expresión que transforman el modo de ver y comprender el mundo y que convierte al antiguo alumno aprendiz en autor y constructor de cultura y conocimiento.”

En ese mismo sentido, de planteamiento de retos y desafíos, se encuentra la intervención de Angélica Wilchez, quien plantea la necesidad inminente de reconstrucción de la noción misma de saber y de las transformaciones que está en mora de hacer el docente en aras de poder encontrarse en capacidad de dialogar con los escenarios de las nuevas alfabetizaciones y alcanzar el desarrollo de los impactos que se esperan de este tipo de trabajos. Es así como señala la importancia de comprender que en el campo educativo, “Los docentes estamos invitados a reconsiderar los saberes pues estos se modifican en tanto las ciencias evolucionan, por ejemplo leer y escribir tiene una connotación diferente es un modo de representación de la realidad, dada en medio de una complejidad de lenguajes, de unos “paisajes textuales”, que el estudiante y el docente debe estar en capacidad de analizar, comprender, reinterpretar y transformar.”

A la luz de estos textos compartidos por los docentes dentro del aula virtual, es posible considerar y comprender de manera contundente y significativa la manera en que la realización de la sesión les permitió empezar a consolidar toda una serie de cuestionamientos y nuevos marcos de interés para proyectar sus experiencias y pensarlas en términos de impacto y de posibilidades de desarrollo y posicionamiento como proyectos con trascendencia en sus instituciones y esencialmente en la consolidación de procesos significativos de gestión de nuevas alfabetizaciones y posibilidades de construcción de saberes pertinentes y necesarios en tiempos de cambios constantes, mutaciones y un papel

central de los medios y los espacios digitales como parte esencial del contexto y de las interacciones de los niños, niñas y jóvenes.

Esta sesión, de este modo se convirtió en un interesante punto de partida para pensar en los alcances de los proyectos y sus procesos a seguir a futuro, ya no solamente desde el marco de proyectos pensados en la dimensión institucional, sino como escenarios de construcción de saber, de reflexión y de consolidación de culturas escolares en las que las tecnomeditaciones se comprenden como escenarios vitales y significativos, que coadyuvan a la construcción de nuevas dimensiones humanas y espacios de mediación capaces de impactar más allá de la escuela, en la consolidación de tejidos humanos y ciudadanías capaces de comprender el valor de los procesos de construcción de saber desde lo colectivo, lo participativo y lo interactivo.

5.3. Memoria y análisis Evento de socialización de experiencias y Cierre

El evento de cierre se llevó a cabo el día 26 de abril en la Biblioteca de la Sede Aduanilla de Paiba de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y contó con la participación de los docentes líderes de las diferentes experiencias, sus respectivos equipos de maestros, así como también de estudiantes y de algunos padres de familia. En dicha sesión la metodología consistió en trabajar más que en la presentación de las experiencias únicamente, en el debate en torno a cuatro ejes esenciales de trabajo centrados en el escenario de las tecnomeditaciones y a cargo de algunos de los equipos de las experiencias.

A medida que se avanzó en el debate de cada uno de los ejes, se dio cabida a la participación de otras propuestas que se presentaron en forma sintética y que integraron el aporte de la intervención de los niños y niñas, así como también de padres, quienes plantearon sus puntos de vista, ganancias y aportes en la ejecución de los proyectos participantes. De igual manera en esta sesión se realizó un balance por parte de los participantes de las experiencias que asistieron sobre el espacio del Colaboratorio y sus aportes en el proceso de consolidación de los proyectos y su fortalecimiento.

La agenda para dicho día, teniendo en cuenta lo anterior, fue la siguiente:

- 8:00 am Instalación (Idep y Equipo UD)
- Presentación de ejes tematizadores del Proyecto
- 8:30 am Ecomeditaciones
- 9:00 am Ciudadanías Digitales
- 9:30 am 10:00 am - Receso
- 10:00 am Plataformas Digitales y Nuevos Aprendizajes
- 10:30 am Metacognición y Tecnomeditaciones

11:00 am Conversatorio alrededor de Saberes Tecnomediados

12:30 m Cierre del Evento

De este modo, en el desarrollo de este evento de cierre del programa de Colaboratorio del proyecto Saberes Tecnomediados de Niños, Niñas y Jóvenes, se adelantó un programa especial con la participación de los docentes de 20 de las experiencias, de representantes del IDEP y de los docentes e investigadores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que acompañaron el proceso y que realizaron una corta presentación y bienvenida, con el fin de dejar que fuesen los maestros y maestras los protagonistas esenciales del evento, con énfasis en sus presentaciones y la recuperación de los elementos centrales y significativos de sus diversos procesos, tanto en sus voces como en las de los estudiantes y padres.

De esta manera, en conjunto con la exposición referida a los ejes temáticos y establecida desde una consolidación teórica de elementos centrales y necesarios en la reflexión acerca de los saberes tecnomediados en la escuela, cada una de las experiencias dio a conocer sus avances, en particular, sus progresos en algunas de las tareas propuestas como parte del colaboratorio: la elaboración de memorias de la experiencia, el diseño de infografías y la redacción de la experiencia como proyecto de investigación, lo cual realizaron tanto desde la exposición

Es así como en la socialización de sus avances, alcances y desarrollos, se destacó la manera en que la mayoría de las experiencias contaban, con ejercicios de apoyo de sus experiencias: presentación en línea, propuesta de video, infografías, memoria de la experiencia, infografías que muestran líneas de tiempo de la experiencia y que permiten trazar su evolución y plan de mejoramiento. También fue altamente valiosa la intervención de padres y estudiantes, quienes desde los más pequeños (Primera Infancia en el caso de la experiencia Camicreando) hasta los mayores (jóvenes de grado once en el caso del proyecto Tecnobot II) destacaron los logros alcanzados en los procesos adelantados en cada propuesta y que les permitieron esencialmente consolidarse en acciones de aprendizaje no solo de nuevas interfaces y programas, sino también en estrategias para la creación de diferentes productos, la formación humana y hasta el impacto directo en procesos preliminares para la consolidación de propuestas empresariales, reafirmando de esta manera la idea de que un saber tecnomediado tiene un impacto que no puede pensarse solamente en relación con las tecnologías digitales, sino esencialmente con los escenarios humanos y la posibilidad de la significación del conocimiento para la vida.

Ahora bien, volviendo a los ejes centrales del evento, desde el punto de vista teórico y de apropiación concneptual, la metodología que se siguió fue que cuatro de las experiencias compartieran sus reflexiones teórico-prácticas alrededor de cuatro temas centrales, presentes en el conjunto de las experiencias: se reconocen estos cuatro temas como un modelo de aproximación a los saberes tecnomediados, una forma de acercamiento y comprensión que

permitió entender los intereses e inquietudes de los docentes, cuando estos apelan a las tecnologías digitales como parte de sus proyectos de aula.

Estas cuatro categorías, a) lo ecoambiental, b) las ciudadanías digitales, c) las plataformas digitales y los nuevos aprendizajes y d) la metacognición y tecnomedaciones, representan un proceso significativo de categorización, que conllevan a comprender mejor, analizar y fortalecer los ejercicios y esfuerzos que realizan los docentes en relación con el uso de saberes tecnomedados. Adicionalmente se constituyen como ejes centrales de reflexión y construcción de horizontes de trabajo y problematización del uso e interacción con las tecnologías digitales en el aula y los desafíos propios de las sociedades red y los espacios ciberculturales que se construyen cada día en los espacios de las multipantallas y los escenarios multimediales, transmediáticos y de convergencia de las nuevas generaciones

Adicionalmente, los planteamientos y conceptos trabajados por los docentes en dicho momento, permitieron vislumbrar horizontes de índole teórico y reflexivo sumamente importantes para la consolidación de elementos conceptuales a la luz de la experiencia y le dieron a la sesión y evento de cierre un valor agregado notorio y significativo que radicó en la posibilidad de consolidar esbozos teóricos desde la interacción realizada durante los 4 meses de acompañamiento y que fueron el resultado de la problematización de documentos, experiencias y del compartir impulsado desde un escenario de inteligencia colectiva como fue el Colaboratorio desarrollado.

En esta sesión, con la participación de los profesionales del IDEP, del Equipo UD y de todos los docentes, en primer lugar se reconoció el esfuerzo y el sacrificio que está detrás de cada una de las experiencias por parte de cada uno de los docentes; segundo, se apostó por la generación de una política de continuidad de los programas oficiales de apoyo a las propuestas; y reconoció los aportes y avances que ha realizado cada una de las experiencias, las cuales han pasado de contar con planteamientos iniciales a contar con herramientas de gestión y divulgación cada vez más eficientes

Se trató, de este modo, de un evento que permitió hacer evidentes los frutos de un proceso de acompañamiento y de consolidación de saberes compartidos, basado en la interacción y la problematización, en donde se hizo central el papel del docente como constructor de reflexión e investigador que es consciente de los elementos contextuales que configuran su entorno y que hacen de la educación un proceso en conexión profunda con la vida y en el que los saberes tecnomedados se vislumbran como el horizonte de construcción de los conocimientos del mañana, no solo desde los factores tecnológicos sino también desde las dimensiones humanas y creativas que permiten pensar en la consolidación de las sociedades críticas del mañana.

En el marco de las experiencias como tal, se desató su fortalecimiento organizacional y la manera en que se posibilitó una retroalimentación y construcción permanente, así como los procesos de colaboración y de contacto que se establecieron entre los distintos proyectos.

Fue sumamente interesante el ambiente de cooperación generado por el espacio del Colaboratorio y su materialización en la escucha atenta a los proyectos presentados, así como a los ejes centrales consolidados como categorías básicas de reflexión en el campo de los Saberes Tecnomediados.

Por último, este evento de cierre fue un espacio en el que se pudo contemplar el impacto que han alcanzado las experiencias, tanto las más desarrolladas y que ya llevan años de ejecución, como aquellas que hasta ahora empiezan, pero que también han logrado cambios en las prácticas, en los procesos y en las alfabetizaciones múltiples que exigen los escenarios de transformación constante que se ponen de manifiesto en los contextos de la cibercultura y que le consolidan como el horizonte por construir y problematizar con miras al futuro.

5.4. Memoria y análisis acompañamiento virtual y uso de otras herramientas comunicativas

En el desarrollo de los procesos del Colaboratorio, las herramientas comunicativas alternativas y el acompañamiento virtual se convirtieron en ejes sumamente importantes para las diferentes experiencias y su participación en este escenario académico y de reflexión permanente. De este modo, fueron un lugar significativo de interacción y compartir de conocimiento en la perspectiva de la consolidación de un saber compartido, colaborativo y resultado de un ejercicio crítico permanente y juicioso a la luz de las prácticas y los constructos teóricos trabajados en los otros escenarios del Colaboratorio

Vale la pena destacar, no obstante, que el principal vehículo de participación trabajado por los maestros y maestras fue el aula virtual construida en Schoology y sus espacios de foros, toda vez que se presentaron algunas dificultades de orden técnico para la participación a través del espacio del blog y del hack pad, los cuales fueron poco usados por parte de los docentes, quienes incluso impulsaron y participaron en la construcción de un espacio semejante a hack pad dentro de Schoology, en aras de poder expresar allí, con claridad y contundencia, los descubrimientos y logros alcanzados en el marco del desarrollo de sus experiencias.

Así pues, en el caso del blog, solamente se registró una entrada en el inicio de las sesiones, pero que se considera como el reflejo de los procesos realizados en el marco del Colaboratorio en interacción directa con las expectativas, este es el planteamiento de Azucena Parra, quien enuncia claramente que el inicio del proceso le suscita encontrarse “Pensando en el desarrollo de las capacidades ciudadanas propuestas en el PIECC considero que además de mostrar, muestra riqueza de creatividad pedagógica. Tenemos una oportunidad más de aprender, de construir, de compartir y de ir plasmando las maravillas que uno como docente plasma en el estudiante a través de los saberes tecnomediados”

De este modo, el espacio del blog, que se encontraba como un complemento de la página web del proyecto, la cual fue consultada de manera constante por los maestros y usada en algunas de las sesiones presenciales del Colaboratorio, se convirtió en un escenario de expectativa, preparación e invitación al trabajo colaborativo y de discusión, en el que evidentemente le espíritu no era otro que el de darle mayor dimensión y trascendencia a la idea de un aprendizaje colectivo, resultado de la interacción y el diálogo entre los distintos puntos de vista y aportes de los participantes en el proceso de acompañamiento como protagonistas y constructores de saberes e investigación.

Este es el espíritu que orientó el trabajo a desarrollarse en el caso del uso de la plataforma hack pad, a la cual se afiliaron al menos un representante de las diversas experiencias y que se ocupó de plantear una serie de ideas y aportes para el fortalecimiento de las experiencias, así como también espacios de consulta y problematización que se ampliaron con la apertura de un espacio también colaborativo dentro del aula virtual. Fue justamente en este último, en el que se presentó la colaboración más significativa de los maestros y maestras, toda vez que en la herramienta propiamente dicha se les presentaron algunos problemas para grabar sus planteamientos, razón por la que los postearon en el espacio hack pad creado dentro del aula virtual.

Este es el caso del aporte de la docente Azucena Parra Soler, una de las usuarias más activas de los canales digitales del proyecto y quien escribió dentro de este espacio acerca de los aprendizajes consolidados en el marco del desarrollo del Colaboratorio y frente a lo que señaló el valor central del proceso de pensarse desde las prácticas y donde, en sus palabras, “esas reflexiones también nos inducen a reflexionar diariamente en quienes son los que tenemos en el aula que son personitas que debemos encaminar por una ruta de saber ser ciudadano, saber hacer ciudad y saber aprender a hacer ciudad pues la como lo dice el Maestro Amador nos hemos concentrado tanto en el desarrollo de las competencias que nos olvidamos de estos aspectos tan vitales y esenciales en cualquier ser humano y especialmente ahora que estamos en la inmersión de tanta tecnología que no viene precisamente de la escuela formadora de personas de un futuro que debe ser transformado en un colectivo crítico y equitativo.”

Ahora bien, en esta medida, el complemento perfecto de hack pad fue el aula virtual en Schoology, toda vez que permitió el desarrollo de un interesante proceso de escritura colaborativa, que se vio materializado no solamente en el marco de las sesiones virtuales, sino también en una actividad en la que los maestros y maestras plantearon una serie de ideas y propuestas acerca de las posibilidades y potencialidades del trabajo dentro de los escenarios de las tecnomediasiones y donde se destaca de manera prominente el carácter crítico y creativo de sus ejercicios escriturales.

Un ejemplo de esta posibilidad de consolidación de planteamientos reflexivos desde el ejercicio de escritura, es el que presentó el profesor Armando Ramírez, quien consolidó una interesante reflexión en torno al asunto de los lenguajes y a los requerimientos de un proceso

de alfabetización digital, evidenciando en su proceso creativo los frutos del trabajo de problematización realizado dentro de las sesiones del Colaboratorio y complementado por los escenarios virtuales y de acompañamiento que se convirtieron en otros espacios para el desarrollo de acciones de construcción y planteamiento de ideas y postulados en relación con el contexto de las tecnomedias y que se sintetizan cuando plantea que:

“Las diferencias que existen entre los lenguajes del mundo digital y lo que no lo son, es que antes el lenguaje era centralizado, al principio era verbal, después se integró la imagen y en gran medida la sociedad funcionaba de una sola forma de interacción cerrada muy personal. Pero hoy al poder tener varios escenarios en uno como la imagen, y la sensibilidad, hace que la sociedad tenga más participación a cada momento se está más conectado a un lenguaje se conocen los problemas, necesidades, se circulan comunicaciones y se produce un saber compartido. Por esto el internet permite mejorar la transmisión de la información, colaborarnos más social, dejando de lado de las políticas y es nueva construcción de lenguaje moderno de escenarios múltiples construido por todos a través de un clic.

La alfabetización digital crítica tiene elementos virtuales, muchas herramientas provenientes de las nuevas tecnologías de la comunicación, como lo dice Gutiérrez "Son cifras de usuarios, conexiones, número de ordenadores, ritmo de crecimiento, etcétera, que también forman parte del discurso tecnológico dominante" pero considero que al hablar de alfabetización digital crítica no es solamente hablar de lo técnico sino de la de reflexionar sobre su importancia, valorar y ponerlos en vía de mediar la tecnología para colaborarnos, conocernos, posibilitar otras formas de aprendizajes y de vivir; una labor del docente.”

Igual sucede en el caso de Angélica Wilchez, quien realiza una reflexión muy interesante a propósito de los lenguajes y los espacios que ha ganado la tecnología en los diversos escenarios de la vida cotidiana. Así, en una concepción de colaboración y de participación escribe, sin perder el rigor teórico y reflexivo consolidado durante el Colaboratorio, las siguientes reflexiones: “la tecnología se ha ido posicionando de los espacios físicos de los individuos y ha permeado la cotidianeidad, pues se han trasladado gran parte de los procesos comunes realizados de manera presencial por un cuerpo físico, al ciberespacio, convertido en el lugar propicio para el desarrollo del ser humano, sobre todo en lo referente a la vida social; lo cual modifica estructuralmente el reconocimiento del otro y las necesidades propias; estableciendo así, elementos particulares de una cibercultura. Es preciso considerar que todos los cambios en el entorno online son muestra de las diversas necesidades que tiene el hombre en el ámbito offline y que de alguna forma empiezan a permear la estructuras de la sociedad generando una reestructuración en ella. Los lenguajes desarrollados allí se concentran sobre todo en el audiovisual, aunque existe todo un entramado de redes que modifican las estructuras que se venían desarrollando en la escuela.”

Pero como en todos los escenarios de construcción y gestión de saberes propios del Colaboratorio, lo humano también hace presencia en el marco de las reflexiones de los maestros y maestras. Este es el caso de la postura de Edinson Guzmán, quien en el ejercicio

de escritura realizado en torno a las tecnomeditaciones, plantea el valor de la consolidación de procesos éticos estableciendo conexiones entre las necesidades expuestas a la luz de la teoría y su propio proceso dentro del planteamiento de su experiencia. De este modo plantea como reflexión que en el marco de los procesos de las tecnomeditaciones, “lo primero es partir del reconocimiento del otro y sus singularidades para la creación de redes de cooperación y construcción de aprendizajes, construyendo conocimientos críticos desde ese intercambio presencial para luego hacer uso de los medios digitales como herramientas que potencien y dinamicen estos aprendizajes, siendo susceptibles a su re-evaluación y transformación constante. Haciendo uso de espacios de socialización entre pares que potencien la dimensión humana y los aprendizajes colectivos los cuales se pueden llevar a ambientes virtuales que si bien los estudiantes manejan, no lo hacen de una manera consciente y adecuada. En ese sentido, el proyecto busca reorientar el uso de las tecnologías de la información y comunicación hacia una apropiación de ellas para la construcción de un aprendizaje significativo.”

Un proceso de reflexión, que como sucedió en los diferentes espacios del Colaboratorio, también lleva al planteamiento de los retos, desafíos y posibilidades que salen al encuentro de los maestros en el marco de los procesos de las tecnomeditaciones, tal como lo señala el planteamiento de la profesora Ana Fabiola Cifuentes, quien con contundencia y claridad señala que en este tipo de procesos emergen toda una serie de complejidades y posibilidades que interactúan en el marco de la consolidación de las alfabetizaciones digitales propias a estos escenarios. Así, en sus palabras, a la hora de realizar un ejercicio de reflexión y escritura colaborativa, “partimos del interés de quien alfabetiza y de quién desea ser alfabetizado, pero también los que salieron hoy del colaboratorio, es decir, entender el contexto, comprender la multiplicidad, entender el escenario universal y complejo, comprender las nociones de la inteligencia colectiva y aprendizaje colaborativo, dar cabida a nuevas visualidades y sensibilidades, entender la velocidad y multiformas como escenarios, entender la ruptura entre los escenarios, tiempo y territorio, entender los tejidos textuales subjetividades y miradas, entender el impacto y por último crear. Todo este entender creemos es producto de saber qué, cuándo, dónde y por qué es importante la alfabetización digital.”

Las intervenciones antes expuestas evidencian con contundencia la manera en que el escenario digital se convirtió efectivamente en otro espacio para la consolidación de procesos de fortalecimiento de saberes y de construcción de conocimiento. Se trató de un espacio de diálogo y participación, de creación colectiva y de gestión de conceptos y elaboración en conjunto de ideas y reflexiones que dieron un sentido crítico y analítico adicional a los otros espacios de trabajo en el Colaboratorio. Se trató, de este modo, de un escenario en el que los docentes tuvieron ocasión de plantear sus ideas, desarrollarlas y estar en posibilidad de visualizar los otros aportes que los demás participantes realizaban, construyendo interesantes redes de sentido entre los participantes del Colaboratorio.

De este proceso se desprende, en este sentido, el destacar la potencialidad de desarrollo de procesos analíticos y reflexivos que ofrecen las tecnologías digitales como escenario para el compartir y discutir acerca de las sesiones y los contenidos trabajados dentro de las mismas, convirtiéndose de este modo en alternativas de suma importancia para el proceso de gestión de contenidos y la posibilidad de consolidar espacios de inteligencia colectiva. El escenario digital, como lugar de interacción y de interrelación, permite gestionar herramientas altamente significativas, que en procesos como el del Colaboratorio permiten promover la reflexión y la creación como espacios altamente valiosos para una comprensión conceptual altamente significativa

De igual manera, es notorio señalar, en cuanto al proceso de consolidación de los saberes tecnomediados, la manera en que dentro de este acompañamiento virtual y promoción de actividades online, se llegó a la construcción de planteamientos sumamente importantes en torno a la temática de las tecnomediaciones y que reafirman el interés y calidad del proceso realizado por los maestros y maestras en la ejecución de las sesiones del Colaboratorio. Es así como el tema de la Alfabetización Digital en perspectiva crítica se convirtió en uno de los ejes centrales de interacción y junto con la discusión de esos otros saberes en el marco de los espacios tecnológicos, uno de los ejes centrales de trabajo en la construcción de textos realizados por los docentes.

También queda como reflexión el hecho del impacto que tiene el uso de una herramienta sencilla y de fácil acceso, como es el caso de la plataforma schoology, que por su sencillez y dinamismo fue consultada y desarrollada por los docentes con una mayor apropiación y representatividad que en el caso de los otros recursos a disposición del trabajo en el Colaboratorio, lo cual evidencia la necesidad de desarrollar en todos los procesos de acompañamiento herramientas de fácil acceso para las comunidades con las que se trabaja, que permita que la interacción sea efectiva y posibilite una escritura amplia y reflexiva, como la que generaron los maestros y maestras para el desarrollo de este eje del trabajo planteado.

5.5. Memoria y análisis del acompañamiento in situ

Las sesiones de acompañamiento in situ realizadas a las experiencias se caracterizaron por ofrecer un panorama sumamente interesante a la hora de contemplar las posibilidades, dificultades y sobre todo el nutrido entusiasmo de los maestros y maestras en el desarrollo de sus propuestas. En esta medida fue sumamente interesante observar el diálogo que se pudo establecer frente al proceso dado dentro de las sesiones tanto presenciales como virtuales y el valioso aporte dado por el análisis in situ de los procesos propios a cada uno de los proyectos.

De este modo, la comprensión por parte del equipo investigador y de los docentes de las experiencias, se caracterizó por la mirada a otros fenómenos adicionales propios del trabajo en aula y que se refieren a toda una serie de aspectos propios de los contextos en los que se

desarrollan los proyectos, así como también las inquietudes y posibilidades de desarrollo de las propuestas a futuro. Los tres encuentros presenciales realizados de manera adicional a modo de acompañamiento fueron sumamente valiosos, no solo para el perfeccionamiento de los documentos finales de cada experiencia, sino esencialmente para un análisis riguroso de los componentes y posibilidades de cada experiencia.

Así, la interacción del equipo de trabajo e investigación fue altamente significativa y logró establecer un contacto sumamente importante y de asesoría y diálogo directo con diferentes situaciones propias de las dinámicas escolares y de la particularidad de los desarrollos de cada una de las experiencias y sus estadios de desarrollo, niveles de apropiación y posibilidades de materialización de los componentes planteados por cada una de las propuestas. De este modo, destaca la manera en que se hace posible un mayor fortalecimiento de las particularidades de cada experiencia con el acompañamiento in situ, así como también un acercamiento muy fuerte y riguroso al análisis y comprensión de las dificultades de cada caso particular y sus aciertos.

Por otro lado, en el apoyo a las experiencias y sus diversos niveles de desarrollo y ejecución, el proceso de acompañamiento in situ permitió consolidar un accionar reflexivo y de sistematización capaz de consolidar las acciones realizadas como un proyecto pedagógico, fundamentado pedagógicamente y con el planteamiento de un diálogo significativo entre los componentes teórico y práctico de las experiencias, así como también sus ganancias, lecciones y elementos centrales sintetizados a través de la memoria y las infografías. Fue el acompañamiento y la discusión cercana con cada experiencia la que permitió de manera sustanciosa analizar de manera sustanciosa y detenida los avances y ganancias logrados por cada una de las experiencias e independiente de los años de ejecución o el grado de avance y actividades desarrolladas, fortalecer los componentes pedagógico, teórico, metodológico y de uso de las TIC propios a cada una de ellas.

Es así que es posible concluir que en el acompañamiento y visita hecha a las experiencias, el factor más relevante y determinante está dado justamente por la posibilidad de acompañar la consolidación de una visión crítica de los proyectos de los docentes capaz de reflexionar sobre sí misma y plantear posibilidades de ejecución y desarrollo de diferentes impactos no explorados con anterioridad por parte de los docentes. El Colaboratorio permitió que maestros y maestras se maravillaran ante los alcances de sus procesos y que en la discusión in situ se encontrará, con el apoyo del acompañamiento de los investigadores, otros matices, ganancias y potencialidades de los procesos, verbigracia todo el cúmulo de desarrollos más allá del mero uso instrumental de la tecnología digital y las posibilidades de pensar en objetivos no solamente centrados en el conocimiento y manejo de programas, sino también de desarrollo humano en la perspectiva de la intercreatividad y la inteligencia colectiva.

Acompañar in situ a las experiencias permitió, finalmente, reconstruir de manera objetiva y significativa todas las dimensiones y componentes de las experiencias. Se trató de un ejercicio dialógico, de cuestionamiento y planteamiento de los avances, dificultades y

proyecciones de cada una de las propuestas, que al ser sistematizadas encontraron el punto de partida para pensar en sus propias estrategias de sostenibilidad y agenciamiento, centradas en la continuidad y ampliación de los elementos más ambiciosos y fuertes de los planteamientos centrales de cada proyecto y el reconocimiento de todos esos aprendizajes invisibles implícitos en el trabajo en el marco de los saberes tecnomedidos.

5.6. Memoria y análisis de elaboración de documentos finales.

En el proceso de la elaboración de documentos finales, es necesario subrayar la apropiación que los docentes participantes han tenido del proceso trabajado dentro del Colaboratorio Pedagógico. Es notable su apropiación y rigurosidad en la elaboración del portafolio, así como también el interés por el desarrollo de una buena memoria de sus respectivas experiencias. Por otro lado, la consolidación de estos materiales se realizó durante todo el proceso de Colaboratorio.

Entre los ejes centrales de la construcción de los diferentes documentos, vale la pena subrayar como elementos significativos por un lado, la posibilidad de consolidar en el ejercicio de planteamiento del proyecto y la memoria un trabajo esencial de sistematización y organización de la información y los datos obtenidos en la ejecución de cada experiencia, aspecto central para pensar en su desarrollo significativo. Por otro lado, también se hace importante la construcción de una cultura investigativa al interior de los integrantes de cada propuesta y la posibilidad de consolidar escenarios para las instituciones escolares y marcos de referencia para otros contextos y posibilidades de construcción reflexiva y creativa. En otras palabras, el ejercicio analítico realizado con los productos, no solo es un marco de mirada hacia la realidad de cada una de las experiencias y sus condiciones particulares, sino también un proceso interpretativo abierto para su contemplación en otros espacios, a la luz de la consolidación de los grandes ejes articuladores de las experiencias en su conjunto.

En cuanto a la recuperación de la memoria se destaca el entendimiento realizado por los maestros y maestras de la importancia de encontrar y caracterizar los antecedentes, vestigios, desarrollos y dificultades de sus experiencias como ejes centrales para poder pensar en los procesos realizados y punto de partida para la problematización y comprensión de sus propias prácticas. Se trató de un acto de consolidación del valor que tiene el poder recoger los pasos dados en el camino de cada uno de sus proyectos y propuestas y desde allí estar en condición e pensar en las grandes lecciones, aprendizajes, hallazgos y proyecciones en aras de transformar y dar dinámica a las prácticas inherentes a la materialización de cada una de las propuestas planteadas y sus posibilidades de sostenibilidad y avance.

En lo referido al proceso de construcción de las infografías, se permitió el promover las posibilidades de visualizar de manera panorámica y directa los procesos realizados en el tiempo de desarrollo de cada una de las experiencias y la posibilidad de su reconstrucción de

manera pertinente, rápida y consecuente con el desarrollo de los procesos alcanzados. Se trató, por tanto de un acto significativo de representación y de consolidación de una mirada reflexiva y sintética frente a los logros y alcances de cada experiencia, capaz de darle una posibilidad contundente de ser reconstruida y contemplada como proceso dinámico.

En el caso del planteamiento de un artículo académico por parte de las experiencias y de su diseño para ser incluido a futuro en la Revista Internacional Magisterio, se destaca como ganancia esencial la consolidación de la idea del docente como investigador y creador, que construye desde la práctica y reflexiona teóricamente sobre su experiencia, de modo tal que le es posible pensar sus procesos y poner en conocimiento de la comunidad académica no solamente sus reflexiones acerca de sus avances, sino también sus potencialidades y posibilidades de consolidar conceptos, aprendizajes y derroteros en el campo de los saberes tecnmediados y del espacio siempre inquietante de las realidades pedagógicas.

Para el caso de la reseña de cada experiencia, presentada también al magazín Aula Urbana, se destaca de manera significativa la consolidación de la necesidad de contemplar los procesos de escritura sobre la experiencia como un componente inseparable e inherente al quehacer del investigador en relación con sus prácticas. El poder expresar de manera sintética y contundente sus planteamientos y desarrollos se convirtió en una necesidad sumamente importante para las experiencias, no solamente en aras de consolidar una reflexión central sobre sus acciones en aula, sino también para evaluar de manera rigurosa los logros alcanzados en la implementación y avance de cada una de las propuestas.

En cuanto a las dificultades para los procesos escriturales, vale la pena destacar, ante todo, la voluntad, apertura y compromiso de los docentes para realizar los procesos reflexivos, pese a los inconvenientes centrales en el caso del manejo de tiempos, gestión de espacios y manejo de las cargas propias e inherentes a sus diversos quehaceres en sus realidades escolares. Es así como, a pesar de la existencia de diversas tareas administrativas, académicas, de preparación de clase y demás, se destacó la capacidad de los maestros y maestras, así como su disponibilidad para construir los textos reflexivos y creativos propios a la materialización, sistematización y divulgación de sus experiencias.

El ejercicio reflexivo y creativo detrás del planteamiento de los productos permite, en medio de las diversas complicaciones anteriormente señaladas, la consolidación de un acto necesario de sistematización y proyección de las experiencias. Es un acto que reivindica y legitima las acciones en aula y la visión del docente como un investigador que se piensa en términos de desarrollo pedagógico y humano. Es así como su labor trasciende los escenarios de las aulas y se convierte en un ejercicio dinámico, capaz de autogestionar y analizar las virtudes, defectos y ganancias de sus prácticas dentro del aula.

En conclusión, la consolidación de estos documentos se convirtió en la materialización más importante del objetivo central de acompañamiento, análisis y fortalecimiento de experiencias tecnmediadas, puesto que se convierte en la mejor herramienta de apropiación

por parte del maestro, tanto del análisis de su propia experiencia, como de la posibilidad de la interacción con recursos teóricos y metodológicos capaces de nutrir y mejorar el planteamiento de sus propuestas. Una mirada profunda, que desde el autoconocimiento impulsado para cada uno de los proyectos les permitió estar en capacidad de pensarse a sí mismo e imaginar impactos, derroteros y posibilidades en el increíble camino de la producción de saberes dentro de los escenarios escolares.

6. Conclusiones del proceso de Colaboratorio

El proceso de Colaboratorio se convirtió en un espacio sumamente importante para la consolidación de conceptos altamente significativos para las experiencias y el balance sobre el estado de los saberes tecnomediados en la escuela. Se trató de un diálogo y una construcción de balance y proyecciones críticas sobre el valioso insumo de las actividades y acciones realizadas por cada una de las propuestas y su fortalecimiento desde un proceso auto reflexivo, de construcción permanente y con la potencialidad para desarrollar múltiples caminos para la sostenibilidad y ampliación del espectro de impacto de cada proyecto.

Es así como, al observar el proceso del Colaboratorio, la primera conclusión que sale al encuentro es la de la importancia central que tiene la promoción de la construcción de relaciones entre la teoría y la práctica como posibilidades de lectura crítica de los procesos que se llevan a cabo en el aula y mecanismo central para la sistematización de las experiencias y sus ganancias y dificultades. Una interacción que solo puede realizarse en forma dinámica, sin una subordinación de la teoría a la práctica ni de la práctica a la teoría, sino con el establecimiento de puentes, conexiones y hallazgos, que al convertir al maestro en un investigador de su propia práctica, le permiten entender de manera rigurosa los elementos esenciales y categorías propias de su experiencia, pero también los impactos y descubrimientos que pueden establecer contacto con las inquietudes de otros investigadores y de las realidades y problemáticas de los ejercicios pedagógicos y de construcción pedagógica

En lo referido a la metodología de Colaboratorio Pedagógico, la experiencia realizada deja como conclusión central la comprensión esencial del impacto y posibilidades que esta estrategia tiene para la reconstrucción y reflexión docente y su consolidación como estrategia para la recolección y problematización de las experiencias tanto pedagógicas como desde sus constructos teóricos y epistemológicos. Esto se evidencia en la medida en que este tipo de metodología permitió una participación activa de las diversas experiencias y la consolidación de un acompañamiento sistemático a través de la integración y uso de múltiples estrategias y canales de comunicación capaces de promover la reflexión dentro de una comunidad de aprendizaje y desde la particularidad y dinámicas propias de cada experiencia

Ahora bien, en el campo de los saberes tecnomediados propiamente dicho, se destaca como valor esencial la construcción de una serie de conclusiones y aproximaciones al desarrollo

de conocimientos y metodológicas desde la interacción significativa con las tecnologías digitales y su impacto dentro del escenario escolar. Estas se orientan esencialmente desde una visión de los medios y las TIC como herramientas, más no como fines dentro del proceso de interacción pedagógico dentro de la escuela, en los que se piensa esencialmente desde grandes desafíos para la condición humana en tiempos en los que la alfabetización digital no puede pensarse sino desde la renovación del concepto mismo de alfabetización fundamentándole desde la crítica y la construcción de espacios para el pensamiento dentro de los escenarios escolares.

En esta perspectiva, una de las ganancias centrales está en la consolidación misma de los ejes de trabajo (eccomediaciones, ciudadanías digitales, plataformas y metacognición) desde los que se organizaron tanto las experiencias como los conocimientos producidos en el marco de la ejecución y desarrollo del Colaboratorio y que permitieron identificar que hablar de tecnomediaciones en el aula implica comenzar a pensar en lo referido a las posibilidades de pensar el medioambiente, el ejercicio ciudadano, los procesos metacognitivos y el manejo de plataformas como componentes inherentes a las interacciones propias a un contexto en el que las tecnicidades son el punto de encuentro con la dimensión humana, frente a la que la tarea del docente no es otra sino su consolidación desde el reto diario que ofrece la escuela y donde necesariamente la construcción de una alfabetización crítica y creativa es el mejor camino para asumir el desafío que implica una etapa de transformación permanente y velocidad constante como la que ofrece la cibercultura.

6. Los cuatro grandes ejes consolidados y sus horizontes

Cuatro grandes ejes se convirtieron en el principio esencial de categorización del proceso de Saberes Tecnomediados y que implican necesariamente una mirada a la realidad de los proyectos como propuestas que se encuentran íntimamente ligadas a la posibilidad de gestionar escenarios críticos y creativos en el marco de los escenarios escolares. Estos pilares teóricos y metodológicos, planteados desde las discusiones suscitadas en el Colaboratorio y como producto del análisis y la reflexión efectuada desde y con las experiencias, también requieren de una observación a sus relaciones con la experiencia y la manera en que ecomediaciones, ciudadanías digitales, plataformas y metacognición son espacios de vital importancia para pensar en los saberes tecnomediados en niños, niñas, jóvenes y maestros.

Así, en este proceso de balance crítico sobre el trabajo realizado en términos de acompañamiento, seguimiento y fortalecimiento de las experiencias en el marco del Colaboratorio se hace necesario revisar los ejes desde los cuales se articularon las experiencias y en los que se logra la consolidación de valores agregados por encima de la mera relación instrumental con las tecnologías digitales. Estos cuatro puntos, que fueron protagonistas centrales del evento de Cierre, se presentan a continuación en la perspectiva de evidenciar de manera significativa su relación con las diversas experiencias y presentar como se establecen como escenarios propios y ganancias de este proceso.

6.1. Ecomediaciones

Un lugar destacado en esta evaluación merece lo que en este proyecto de Saberes Tecnomediados hemos denominado ecomediaciones. Son varios los proyectos, como puede observarse en las caracterizaciones pormenorizadas que se han reportado al IDEP a lo largo de estos meses de acompañamiento, que hacen de lo ambiental uno de sus temas centrales de reflexión. En este sentido hay varias observaciones que hacer.

En primer lugar, las experiencias agilizan procesos académicos (realización de talleres, envío de comunicaciones, registro de actas de seguimiento, entrega de materiales de lectura) en los cuales se reduce el empleo de papel. De esto son conscientes docentes y padres, de modo que se puede afirmar que las experiencias tecnomediadas empatan con una política de reducción del consumo de papel, algo en lo cual deben trabajar las instituciones educativas para hacer de sus prácticas un ejemplo para la comunidad.

En segundo, lo ecoambiental se tematiza en estas experiencias como un elemento central. El cuidado de los recursos no renovables, la protección del ambiente escolar, el cuidado de las zonas verdes, la protección de las reservas, el desarrollo de propuestas de reciclaje; la mayoría de estas propuestas recurren a Internet para encontrar información sobre cuidado de la naturaleza, para resolver problemáticas relacionadas con el reciclaje.

Lo ecoambiental juega en estas propuestas un papel crucial que derivado de la lectura de los contextos socioculturales de las instituciones escolares. Muchos de estos proyectos corresponden a instituciones situadas en barrios que fueron hace dos o más décadas poblaciones por comunidades de origen rural. En las instituciones escolares y en muchos barrios de localidades como La Gaitana, Juan Rey, Bosa, Fontibón, los niños representan la segunda o tercera generación de esos pobladores que se instalaron en casas y lotes en los que no faltaba la huerta.

Hoy, las experiencias dan cuenta de esa doble herencia: por un lado, los saberes desarrollados desde las políticas de protección del medio ambiente; por otro, los saberes que poseen los padres y abuelos en relación con el cuidado de la naturaleza, los cultivos, las huertas. Se trata de una fusión entre las posibilidades que aporta la ciencia moderna y los saberes ancestrales que las comunidades (representadas en padres, niños y maestros) incorporan a los proyectos aplicados.

6.2. Ciudadanías digitales

Un componente transversal de desarrollo en los procesos de las experiencias es el que tiene que ver con el desarrollo de la dimensión humana y concretamente de las posibilidades de gestar espacios éticos y de construcción ciudadana desde el contexto de los escenarios digitales. Todo ello desde una perspectiva en la que se hace necesario entender que la responsabilidad de formación de ciudadanos desde los espacios de las tecnomediaciones no se agota con el planteamiento de relaciones simples con las tecnologías o el asunto de pensar

en los comportamientos adecuados en la red, sino que implica la consolidación de desarrollos éticos y de acción ciudadana, donde el concepto de lo colectivo y lo democrático juega un papel fundamental.

En esta perspectiva, un porcentaje notorio de las experiencias incorpora y plantea una mirada considerable en torno al fenómeno de la ciudadanía digital como materialización de la inteligencia colectiva y en conexión con la dimensión ética del ser y el papel central de la comunicación en la gestión y generación de espacios interactivos. De este modo, bajo la piel de las AVAS, OVAS, videojuegos o ambientes tecnomediados creados por las experiencias, subyace la intención de una formación de aprendizaje en colectivo, desde el puente comunicativo que ofrece esta concepción de inteligencia y con la plena conciencia del impacto que un proceso como tal tiene no solo en el escenario digital, sino también en el plano de lo concreto, como punto de partida para el establecimiento de acuerdos y planteamientos que trascienden la digitalización y posibilitan que el valor del otro encontrado en su palabra puesta en la red, pase a los espacios mismos de lo material.

Por otro lado, en este proceso, también aparecieron las experiencias que, como el caso de la Catedra Maria Cano y de la Red Social Académica Tic Tic ¿puedo entrar?, encuentran en la comunicación y el desarrollo de la ética del cuidado y de la comprensión del otro, los caminos centrales para la formación humana y la interacción como pilar esencial de la consolidación del aprendizaje. En estas perspectivas, el proceso de consolidación de ciudadanía es el resultado de la comprensión de la misma en el marco de la polifonía, de la consolidación de las redes como arenas de lenguajes en las que confluyen discursos y posibilidades y que en analogía con la ciudad de concreto, no solamente posee las autopistas y avenidas cargadas de información, sino la formación para poder entender las señales y los códigos que permiten formar convivencia, pero también conciencia sobre lo humano y sus desafíos.

Ahora bien, en el desarrollo de este eje y en el marco de las experiencias, no solamente se encuentra lo que se refiere al trabajo con los estudiantes como participantes del proceso de construcción de una visión de ciudadano como constructor de una ética democrática y colectiva; en la mayoría de las experiencias, se destaca de forma considerable la integración con los padres y su participación directa en los procesos trabajados, ampliando las fronteras de la escuela a la familia y convirtiendo a los escenarios de las tencomediaciones en espacios de comunicación y de compartir dentro de las dinámicas familiares como constructoras de los componentes éticos necesarios para entender la ciudadanía más que como la pertenencia a un territorio, como el ejercicio de comprensión y entendimiento del otro como par válido en la construcción de una ciudad hecha de datos.

Es así como el balance frente a este tema arroja que las experiencias efectivamente están en concordancia con la consolidación de una ética ciudadana desde la red, incluyente, participativa y basada en la posibilidad de gestionar los espacios y dimensiones para el desarrollo de lo colectivo y en la creación y construcción de diferentes piezas comunicativas

en múltiples lenguajes. Ciudadanía digital, en esta perspectiva surge del entendimiento que se hace de los desafíos de los espacios actuales por donde atraviesan las tencomediaciones y que exige definitivamente la construcción de sujeto en clave de intersubjetividad como una de las mayores demandas para las sociedades del futuro y que es justamente hacia el que propenden de manera directa o como parte de los componentes transversales de sus propuestas, los diferentes proyectos presentados y fortalecidos dentro del Colaboratorio.

6.3. Plataformas digitales y nuevos aprendizajes

Todas las experiencias analizadas muestran claros ejemplos de uso y apropiación de las tecnologías digitales. Todas apelan a las mediaciones digitales con diferentes intereses. En muchos casos se recurre a las plataformas digitales para crear un medio de comunicación, páginas y portales que sirvan para crear formas de tejer comunidad, con los estudiantes, con los padres de familia, con la comunidad más cercana; muchas otras, responden a la necesidad de fortalecer los procesos académicos del aula. En este último caso, encontramos ejemplos en donde se han creado espacios que cuentan con talleres, ejercicios, bitácoras de trabajo.

Algunos de estos medios han sido creados para que sean usados por los niños, contando con que muchos de los niños, incluso en el Ciclo I, ya están familiarizados con mediaciones digitales: celulares, tabletas; otros casos, han sido diseñados pensando en que sus receptores son los padres de familia.

Se trata de un conjunto de experiencias que se encuentran en diferentes momentos de su desarrollo. Algunas de ellas, incluso, se encuentran en una fase inicial, a modo de anteproyectos. De aquí deriva que estas experiencias no cuentan aún con un marco de referencia teórico o conceptual explícito. Se vislumbran algunas líneas de investigación, pero este es uno de los elementos que debe ser consolidado. Otras experiencias, por el contrario, tienen ya un recorrido, de más o menos tres años. Estas últimas muestran ya algunos desarrollos conceptuales que han sido socializados en diferentes escenarios: muestran, además, avances en cuanto hace a sus alcances y a sus productos.

En este sentido se puede resaltar que los docentes líderes de estas experiencias han pasado de ser usuarios de proyectos digitales, buscadores de información, a administradores de sus propios sitios; esto quiere decir, por otro lado, que han pasado de usar las creaciones de otros, a ser diseñadores de materiales. La mayoría de las experiencias cuentan han encontrado en Facebook una alternativa adicional para promover su página y estimular la comunicación expedita con padres y estudiantes.

Si bien algunos de los proyectos han logrado dar viabilidad a sus proyectos a través de plataformas digitales como Moodle, de la misma manera han explorado otro tipo de plataformas de software libre como Edmodo, Schoology, Webnode y Wix, además de

familiarizarse con recursos como GoogleDoc, +Google, para la creación de soportes de apoyo; en otros casos se han familiarizado con sistemas de archivo y almacenamiento como Dropbox, GoogleDrive,

4shared, SkyDrive; sin embargo, más allá de la posibilidad de recurrir a estas alternativas, existe el interrogante sobre la posibilidad de contar con apoyo institucional, de modo que las plataformas cuenten con recursos de conectividad y soporte oficial.

6.4. Metacognición y tecnomediaciones

Con el advenimiento de las tecnologías digitales, los procesos de cognición, así como los de significación, representación, consciencia y construcción de visiones de mundo, se han transformado completamente. Nuevos horizontes y posibilidades han surgido en el plano de los procesos de consolidación de sentido en el espacio de la digitalización y en paralelo han ido surgiendo nuevas alfabetizaciones en las que lo crítico y lo creativo juegan un papel fundamental. En esta medida, se hace de vital importancia, comenzar a pensar en el papel y las transformaciones que se ofrecen en el plano de la metacognición y su relación con el desarrollo de las tecnomediaciones.

En relación con las experiencias, esta preocupación se evidencia cuando el espectro de desarrollo abarca procesos que van más allá de la adquisición de conocimientos y se entra en sintonía con la vida y las aplicaciones prácticas de lo que circula a través de los entornos tecnomedios. En todos los casos se desarrollan propuestas que implican valores agregados, saberes adicionales y vinculación de los procesos de manera directa con el mundo de la vida de los niños, niñas y jóvenes. De igual manera los maestros se incluyen como partícipes de la reflexión sobre sus propias prácticas y la forma en que los procesos metacognitivos son un eje central a tener en cuenta en la gestión y planteamiento de actividades en los escenarios digitales.

En esta medida, la metacognición se asume desde la interacción con los nuevos lenguajes de los espacios digitales y las producciones de sentido que ofrecen las mismas y que configuran procesos distintos de sensibilidad, visualidad y construcción de racionalidades. De este modo tienen cabida los aprendizajes invisibles, las simulaciones, la Realidad Aumentada, la virtualidad y las tecnologías móviles como nuevos espacios que implican otros procesos cognitivos y maneras distintas de ver la realidad, que son el centro de las reflexiones de los maestros y maestras y los contextos por los que circulan sus propuestas de apropiación y uso crítico de los espacios y saberes tecnomedios.

En esta medida, el balance sobre las experiencias desde el punto de vista de los procesos metacognitivos arroja como resultado la comprensión que existe en todas ellas de las transformaciones que han surgido en el contexto digital de la manera de percibir, concebir y producir sentido, lo que lleva en todas las experiencias a la necesidad de construir herramientas, lenguajes e interacciones que permitan estimular la multidimensionalidad,

hipervisualidad e instantaneidad que caracterizan los procesos cognitivos en el marco de la cibercultura.

7. Estrategias de gestión, visibilización y sostenibilidad

En cuanto a las estrategias desarrolladas y pensadas para el proyecto y por tanto, para las experiencias participantes se han llevado a cabo, es necesario plantear que deben desarrollarse desde distintos escenarios, componentes y posibilidades, siendo propuestas susceptibles de ser materializadas y llevadas a cabo para posicionar y permitir que los planteamientos y proyectos formulados por los docentes puedan consolidarse no solamente en el escenario de sus instituciones sino también constituirse en marcos referenciales en el campo de las tecnomedaciones.

A continuación se presentan las estrategias desde los diversos niveles en los que se han materializado y los otros posibles espacios para intervenir con el posicionamiento de las experiencias y del proyecto como escenario de reflexión en torno a los saberes tecnomedados. Se aclara que algunas de estas propuestas ya se han estado realizando y formaron parte de la divulgación y posicionamiento del proyecto, mientras que otras se plantean como posibilidades de desarrollo a futuro y que permiten la consolidación y sostenibilidad de las experiencias, así como también su divulgación y continuidad en los procesos de sistematización consolidados desde el acompañamiento realizado por el equipo U.D.

7.1. Estrategias desde la Universidad Distrital

En términos de divulgación se plantearon varias estrategias que están en proceso de desarrollo al interior de la Universidad y cuyo impacto alcanza no solamente la dimensión institucional sino también la de la ciudad misma. Es este el caso de la socialización del proceso realizado en los medios de comunicación centrales y de mayor alcance de esta Alma Mater, como es el caso de la emisora LAUD 90.4, con la que se ha planteado una entrevista para ser realizada en el mes de junio en relación con el proyecto y sus alcances. De igual manera sucede con el periódico UDebate, frente al que se ha realizado la solicitud para la inclusión de una nota acerca del proyecto y el desarrollo de las distintas experiencias. Ambos medios tienen alcance en la ciudad y permiten hacer visible de manera contundente los desarrollos alcanzados y las proyecciones esperadas a futuro para las experiencias y el estado mismo de la reflexión acercada de los saberes tecnomedados.

Adicionalmente el proyecto tiene impacto desde lo que se refiere al proceso con el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad, en el cual se encuentra inscrito desde su concepción e inicio. Esto implica la realización de procesos de divulgación y promoción del desarrollo alcanzado por el proyecto a través de eventos o publicaciones que están por definirse para su realización en el segundo semestre de 2014 a la luz de los cronogramas y posibilidades ofrecidas por la Facultad y la Universidad y donde nuevamente volverán a aparecer las experiencias, sus desarrollos e impactos.

También, como parte de la gestión y trabajo desarrollado desde la Universidad, vale la pena mencionar los contactos establecidos con el espacio radial del IDEP, Magazín Pedagógico Escuela País, en el que se realizó la entrevista a uno de los miembros del equipo y a uno de los docentes participantes del proyecto, emisión que salió al aire el día domingo 27 de abril, luego de la realización del evento de cierre. Adicionalmente se ha establecido el contacto y acuerdo con Daniel Torres de la Editorial Magisterio para la inclusión de los artículos producidos por los maestros en una de las ediciones de la Revista Internacional.

Otras estrategias para pensar a futuro consisten en la consolidación de un programa académico reflexivo y de valor en términos de certificación para el apoyo a los docentes, así como la conexión directa con el programa de la Maestría en Comunicación – Educación y sus publicaciones y canales comunicativos como horizontes para visualizar los procesos realizados y alcances de las experiencias luego de este escenario de fortalecimiento. Se trata de continuar en la comunicación y relación con las experiencias y la posibilidad a futuro de consolidar nuevas reflexiones y aportes al estado del conocimiento y el saber en la materia.

7.2. Estrategias con el IDEP

En términos de divulgación se llevó a cabo, aparte de la señalada participación en el Magazín Radial Escuela País, la publicación de dos documentos referidos al proceso desarrollado con las experiencias, uno de ellos correspondiente a un artículo en la Revista Educación y Ciudad y otro correspondiente a las reseñas de las experiencias en el Magazín Aula Urbana. Adicionalmente se realizó la publicación de la invitación al Evento de Cierre en la página del instituto y también se participó activamente y con presencia de algunos maestros y maestras líderes de las experiencias en el espacio de la Feria del Libro, cuyo trabajo fue divulgado a través de redes sociales mediante entrevista radial, registro fotográfico y reporte de dicho encuentro. También se destaca el puente e interacción realizados con otros proyectos del componente “Escuela, currículo y pedagogía” y fundamentalmente la reunión con SED y la alta consejería en TICS.

Para un acompañamiento a futuro se sugiere continuar en el fortalecimiento de las experiencias a nivel de la posibilidad de gestión de nuevos impactos e interrelaciones, en aras de ofrecer un apoyo institucional adicional que permita afirmar, tal como ya se ha hecho, a estas experiencias como referentes y posibilidades de mirada hacia la construcción de nuevos saberes en la escuela capaces de transformar nuestras realidades educativas.

7.3. Estrategias con la SED y la Alta Consejería en TICS

En lo referido a la relación de trabajo colegiado con la SED y la Alta Consejería en TICS se planteó una agenda conjunta en aras de la consolidación y fortalecimiento de las experiencias participantes en el proceso de desarrollo del proyecto. Esta relación permite que las propuestas fortalecidas y acompañadas en el marco de este proceso encuentren otros referentes y posibilidades de enriquecimiento y establezcan nexos de aprendizaje con otras instituciones y colectivos. Adicionalmente, esta agenda materializa de manera interesante una posible alianza entre la Alta Consejería, el IDEP y la U.D.

En este sentido, en relación con lo que se refiere a los procesos a seguir con las experiencias, se han establecido los siguientes acuerdos, producto de una reunión entre los equipos y que se refieren esencialmente a la participación e integración de las experiencias con los procesos que Red Académica viene haciendo con Ático y la Universidad de la Sábana, en términos de fortalecimiento e interacción con dichos programas.

Finalmente, como producto de este proceso se ha generado una agenda de trabajo conjunto que permite darle nuevas dimensiones al proceso a realizar con las experiencias y que se presenta con una serie de fechas a tener en cuenta para la materialización de los acuerdos anteriormente expuestos en esta medida, las reuniones acordadas, son las siguientes:

Primera reunión: 27 de mayo

Segunda fecha, en la Semana de Planeación Institucional en Junio

Tercera reunión: entre el 17 al 20 de junio.

Esta alianza se convierte en uno de los puntos centrales para pensar en la consolidación y posicionamiento de proyecciones y fortalecimiento de las experiencias desde niveles tanto técnicos como conceptuales y constituyen un horizonte de considerable relevancia para la conformación de una reflexión duradera en torno a los saberes tecnomediados y el planteamiento de posibles conexiones y trabajo colegiado entre las experiencias, Red Académica, el IDEP y la Universidad Distrital.

7.4. Estrategias desde las mismas experiencias y sus contextos

En cuanto a las experiencias y sus contextos, es importante plantear la manera en que la potencialidad de desarrollo de las propuestas y su gestión como proyectos, permite que se

conviertan en escenarios que desde la sistematización y comprensión de sus alcances teóricos y metodológicos puedan pensar en la consolidación de procesos de sostenibilidad y de proyección de impactos a diferentes niveles, tanto dentro de las Instituciones Educativas como fuera de ellas.

En lo que tiene que ver con lo institucional, con los proyectos desarrollados y consolidados en el ejercicio del Colaboratorio, se hace sumamente importante el poder establecer la institucionalización de los proyectos, de modo tal que cada uno de los colegios apropie y ampare los desarrollos y descubrimientos que se generan dentro de las experiencias y posibilite la realización de actividades propias a la sostenibilidad de las experiencias. Ello implica, de este modo la socialización de elementos y resultados obtenidos en las propuestas en el marco de las instituciones y la presentación de los procesos elaborados ante los rectores y coordinadores de los colegios, un ámbito en el que las experiencias con más trayectoria han avanzado notoriamente, así como también se constituyó en un valor agregado la invitación hecha a la participación de los directivos en el Evento de Cierre y Socialización.

En lo referente a las posibilidades de conexión con otros escenarios, el Colaboratorio fue un primer punto de convergencia entre experiencias de distintas instituciones educativas y permitió establecer primeros nexos entre los líderes y representantes de las experiencias en el ámbito de los saberes tecnomediados. Así mismo, la integración de las propuestas a los procesos desarrollados por Red Académica permite establecer contactos con otras instituciones en la perspectiva de la conformación de comunidades de aprendizaje. Vale la pena agregar la necesidad de que en las instituciones educativas y en las localidades, las experiencias comiencen a liderar contactos con otros docentes, de modo que pueden tejerse redes de trabajo y consolidación de escenarios de aprendizaje colaborativo y retroalimentación dentro de las localidades a las que pertenecen los diversos colegios participantes de esta experiencia.

En lo que tiene que ver con la gestión de alianzas con otros estamentos, es necesario, que desde el ámbito de trabajo de las diferentes experiencias, se promuevan las conexiones con instituciones tanto privadas como públicas que permitan extender los alcances e impactos de las propuestas y su desarrollo, toda vez que ofrecen escenarios de conocimiento, experimentación y gestión del saber sumamente importantes y significativos. De este modo, como ya lo han realizado algunas experiencias de mayor trayectoria, se puedan realizar asociaciones con estamentos como Maloka, otras universidades y estamentos de la empresa privada. El apoyo de una futura alianza entre la Universidad Distrital, el IDEP y Red Académica podría convertirse también en un escenario para la realización de este tipo de contactos y alianzas.

En cuanto a los procesos de divulgación, sistematización y posicionamiento, que se hacen sumamente importantes en el marco de la posibilidad de dar a conocer los nuevos desarrollos de las experiencias y los descubrimientos, potencialidades y estrategias

generados como aportes teóricos y metodológicos de los procesos realizados a la luz de las experiencias, vale la pena resaltar que los maestros y maestras, desde sus portafolios y ejercicio creativos, tienen en sus manos los puntos de partida para presentarse en eventos académicos en el campo de la relación entre pedagogía y tecnología y, adicionalmente y como resultado del fortalecimiento realizado en las sesiones del Colaboratorio y las publicaciones realizadas en este proceso, el terreno abonado para pensar en presentarse a convocatorias en revistas y libros en el ámbito de los saberes tecnomediados.

A modo de cierre...

Como síntesis, la noción desarrollada como saberes tecnomediados, en diálogo con la revisión documental, el balance de las experiencias presentado, y la fundamentación del Colaboratorio, nos permite afianzar los siguientes presupuestos:

- Más que el análisis de los usos de los múltiples recursos digitales en el contexto de las experiencias, la postura necesariamente apunta a fortalecer una mirada crítico – comprensiva de los fenómenos sociales, culturales, políticos y estéticos que estas proponen, a partir de su encuadre en las mediaciones comunicativas de las diferentes tecnologías con que interactúan niños, niñas, jóvenes, maestros y familias en el espacio escolar. Se trata de observar cómo se transforman las prácticas de la escuela y se consolidan saberes que entran en diálogo directo con las racionalidades, sensibilidades y realidades de las comunidades; se apuesta por tanto a reivindicar una educación humanista que asuma en otras palabras, las mediaciones de la cultura, en su espesor simbólico y social.
- Es necesario que las experiencias identifiquen y potencien la reconstrucción de los saberes y sentidos locales y tradicionales de las comunidades, y para ello es indispensable reconocer a los sujetos en sus prácticas, rituales, relaciones y narrativas más cotidianas, mediadas por las culturas orales, audiovisuales y digitales.
- Los procesos educativos promovidos dentro de las experiencias han de agenciar intencionalidades y prácticas pedagógicas que amplíen la esfera pública y las posibilidades para formar-se y ejercer-se cómo ciudadanos, desde usos y apropiaciones creativas de las tecnologías, en la convergencia digital que nos rodea, promoviendo aprendizajes en comunidad.
- Que las experiencias propicien ambientes de lecturas, maniobras, saberes y experimentaciones múltiples con tecnologías digitales y no digitales, con el fin de hacer de la convergencia, un espacio para reconocer las identidades, narrativas e historias de sí mismo y de los otros, así como para producirlas, recuperarlas y socializarlas. En otras palabras, la intención es por la memoria estética, social y cultural de las comunidades, que requiere ser escuchada, narrada y ejercida desde lo oral, para ser entrelazada con la intermedialidad de los relatos visuales y escritos.

- Las experiencias han de intentar lecturas que descifren esas nuevas sensibilidades y tecnicidades, racionalidades y relaciones que niños, niñas y jóvenes tienen con los objetos, por ejemplo, los tecnológicos, con las personas, con el ambiente, en donde la densidad física y el espesor sensorial son el valor primordial, como bien lo anuncia Martín-Barbero (2009a, p. 25).
- Es fundamental que el diálogo de saberes promovido en el Co-laboratorio incluya las voces de los estudiantes y sus familias, para reconocer qué saberes son indispensables de potenciar en sus contextos, que agencien modos de relación distintos en la familia, el barrio, la localidad y la región. En este sentido, las experiencias han de fortalecer sus dinámicas colaborativas de aprendizaje y estas a su vez, redimensionar el sentido de hacer escuela, a través de la sociedad comunicativa de la que hacemos parte.

Bibliografía

- Anderegg, E. (1979). *Hacia una Pedagogía Autogestionaria*. Buenos Aires: Humanitas.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Cabrera, J; Pineda, E; y Carvajal, A. (2012). *Informe de Investigación Didáctica y Medios en Educación: Estrategias de innovación para el aprendizaje*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Cabrera, J. (2010). *Procesos y desarrollos de semilleros de innovación; TIC en colegios públicos de Bogotá*. En: *Innovar en la Escuela. Una apuesta transformadora de la enseñanza y el aprendizaje*. Ortiz, G. y otros. (2012). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Cabrera, J. (2010). *Desarrollo del pensamiento científico con producción audiovisual: experimentaciones didácticas*. En: *Innovar en la Escuela. Una apuesta transformadora de la enseñanza y el aprendizaje*. Ortiz, G. y otros. (2012). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Castells, M. (2001). *La era de la información*. Madrid, Alianza.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza
- Cobo, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. México. Barcelona / México DF: Flacso. Disponible en: web.flacso.edu.mx/planeta/
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: www.fundacionsantillana.com
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: www.fundacionsantillana.com
- Fonseca, A. (2014). *Propuesta Co-LABoratorio. Experimentos de creatividad social*. Documento producido en el marco del Proyecto: Saberes tecnomedios de niños, niñas, jóvenes y maestros. IDEP-UD.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, R. (2010). *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos*. Tesis Doctoral. UPN. DIE. Bogotá – Colombia.
- _____. (2012). *Jóvenes urbanos integrados, nuevos repertorios tecnológicos y trabajo educativo*. En: *Revista Educación y Pedagogía. Educación y cibercultura: campos de*

estudio, retos y perspectivas. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 62, enero-abril 2012, pp. 19-31. Consultado el 14 de febrero de 2013. Disponible en:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/issue/view/1270>

Huergo, J (2013). Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación. En: Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura, 75 pp. 19-30. Disponible en: <http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/>

Idep. (2009). El uso pedagógico de las TIC - Magazín Aula Urbana. Secretaría de Educación Distrital y el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, N. 74, Diciembre de 2009. Bogotá.

Ito, M. et al (2010). Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media. Cambridge, MA, The MIT Press.

Levy, P. (2007). Cibercultura. Barcelona, España: Anthropos.

Livingstone, S. (2004). What is media literacy? Intermedia, 32 (3). pp. 18-20. Young People and New Media. Londres: Sage.

Mc Luhan, M. (1991). La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI. Barcelona: Gedisa.

McLuhan, M. (1996). Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano. Barcelona: Editorial Paidós.

Martín-Barbero, J. (2009). Colombia: una agenda de país en comunicación. En: Entre saberes desechables y saberes indispensables. Agendas de país desde la comunicación. Martín-Barbero, J. (Coord.), Reguillo, R., Entel, A., Marroquín, A., Alves L., Herschmann, M., y Rincón, O. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, C3 FES. Disponible en www.c3fes.net.

_____. (2009a). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En San Martín Alonso, A. (Coord.) Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 1. Disponible en: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01

_____. (2003). La educación desde la comunicación. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

_____. (2003a). Una tercera alfabetización. Entrevista realizada por Marcela Castro, publicada en: Temas de educación, Universidad de La Serena, Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.mediaciones.net/2003/01/una-tercera-alfabetizacion/>

_____. (2007). Paradigmas de comunicación: un mapa con memoria latinoamericana. En: Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación, nº 1, segundo semestre de 2007, pp. 235-260. ISSN electrónico: 1989-0494. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/mediars>

_____. (2005). Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas. En: América Latina: otras visiones de la cultura. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

_____. (2005a). Saberes hoy: transversalidades, competencias y diseminaciones. En: Educación, ciencia y cultura: la hora de Iberoamérica, Madrid. OEI. Disponible en: www.mediaciones.net.

_____. (2002). Pistas para entre-ver medios y mediaciones. Revista Signo y Pensamiento 41, Volumen XXI, julio-diciembre 2002, pp. 12-20.

_____. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. En: Comunicar, octubre, núm. 13, pp. 13-21. Grupo Comunicar. Colectivo Andalucía para la Educación en Medios de Comunicación. Andalucía, España.

_____. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. En: Nómadas, núm. 5, 1996, pp. 1-14.

Mead, M. (2003). Cultura y compromiso. México: Grijalbo.

Muñoz, G. (2010). ¿De los “nuevos medios” a las “hipermediaciones”? En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1 (separata), enero-junio de 2010, pp. 9-16. Consultado el 20 de febrero de 2013. Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3254267.pdf

Ong, W. (2009) Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. México: Fondo de cultura económica.

Orozco, G. (2001). Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la 'televidencia' y sus mediaciones. En: Revista Iberoamericana de Educación. N. 27, Monográfico: Reformas educativas: mitos y realidades, Septiembre-Diciembre, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 155-175.

Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación Bogotá 2007-2019, Bogotá Sociedad del Conocimiento. Comisión Distrital de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2007. Alcaldía Mayor de Bogotá. Disponible en: <http://portel.bogota.gov.co/portel/libreria/pdf/plandistritaldecieniaytecn>

Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Buenos Aires: Santillana.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. From On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Consultado el 25 de noviembre de 2011. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%...>

Ramírez, A. (2013). Estado del arte del Proyecto Infancia(s), nuevos repertorios tecnológicos y narratividades. Doctorado Interinstitucional en Educación, Grupo de Investigación Educación y Cultura Política. Línea: Cibercultura y Educación. 2013.

Ricoeur, P. (2004). Volverse capaz, ser reconocido. Discurso recepción del Premio Kluge. Washington. Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.

Rueda, R. y Quintana, A. (2004). Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar. Universidad Central. IESCO. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Rueda, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para pensar la escuela hoy. En: Revista Educación y Pedagogía. Educación y cibercultura: campos de estudio, retos y perspectivas. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 62, enero-abril 2012, pp. 157-171. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/issue/view/1270>

_____. (2012a). Sociedad de la información y el conocimiento: tecnicidad, phármakon e invención social. En: Nómadas, n. 36, abril de 2012, pp. 43-55. Universidad Central: Colombia.

Rueda, R.; Rozo, C., y Rojas, D. (2007). Tecnologías de la información y la comunicación en la formación inicial de docentes en el Distrito Capital, Bogotá, Universidad Central-iesco, Secretaría de Educación de Bogotá.

Sánchez-Mesa, D. (2004). Literatura y cibercultura. Madrid: Arco-Libros.

Serrano, M. (2002). La mediación Social. Madrid: Akal Editores.

Vátimo, G. (2001). La sociedad transparente. México, Siglo XXI.

Anexos

EXPERIENCIAS TECNOMEDIADAS DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

Por Equipo de Apoyo Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Estamos ante un tiempo de transformaciones, cambios y nuevas formas de pensar, relacionarnos y entender los conceptos mismos de tiempo, espacio y realidad. Los escenarios sociales, culturales, académicos y científicos han sufrido una serie de mutaciones y la aparición de dinámicas diferentes, complejas y en donde la relación entre saberes y tecnicidades se ha convertido en un eje central de debate, cuestionamiento y advenimiento de retos sumamente profundos en el campo de la producción de conocimientos y de construcción de los tejidos humanos del presente y el futuro. Nuevos tiempos que requieren de una mirada diferente desde la escuela, capaz de cuestionar cuáles son las tecnicidades comunicativas y mediáticas por las que hoy atraviesan los sujetos, cómo se conciben los saberes en la complejidad sociocultural que vivimos, y cómo la escuela debe movilizarse hacia estas otras formas de configuración subjetiva.

En este orden de ideas surge en el IDEP, como parte del componente “Escuela, Currículo y Pedagogía”, un eje de trabajo relacionado con la construcción de saberes escolares, a lo que se suma una iniciativa de investigación encaminada a detectar el estado real de esta cuestión –la innovación tecnológica y su impacto e influencia en las prácticas docentes de enseñanza/aprendizaje predominantes entre los maestros del Distrito-. Para ello se invita a la Universidad Distrital –concretamente a la Maestría en Comunicación - Educación- a adelantar el correspondiente estudio a partir del análisis crítico de una serie de experiencias educativas cuya nota común fuera el uso regular de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula de clase y/o, eventualmente, fuera de ella.

A la convocatoria, que para este efecto se implementó y se denominó “Saberes tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y maestros”, llegaron alrededor de treinta experiencias, de las cuales se seleccionaron las veintidós más representativas para ser vinculadas, en calidad de objeto de estudio, a un proceso de indagación-reflexión colaborativa del cual poder obtener explicaciones y resultados que contribuyan a clarificar los términos del balance crítico en torno de la relación sociedad-innovación tecnológica-escuela. Así mismo se incorporaron en el análisis y balance crítico otras diez experiencias provenientes de investigaciones realizadas con el acompañamiento del IDEP, durante el período comprendido entre el 2008 – 2012, cuya finalidad ha estado centrada, por un lado, en la sistematización de propuestas educativas con énfasis en el uso de la informática y las tecnologías de la comunicación en el aula y, por otro, en el apoyo a procesos de cualificación docente para transformar las prácticas pedagógicas, recurriendo a los medios digitales.

De este modo, posterior al análisis, se inicia una aventura de intercambio de conocimientos con las diferentes experiencias y sus principales protagonistas, en donde la dinámica de trabajo está centrada en el contacto directo con las experiencias y sus desarrollos, sus dificultades y sus impactos, e igualmente en los logros, expectativas y dinámicas dados en el

camino del desarrollo de sus proyectos y propuestas. En concordancia con las cinco claves para la educación, se construye un escenario interactivo y participativo, centrado en un proceso de investigación colegiado, en donde los maestros tienen la palabra y en el que los saberes se construyen como resultado de la reflexión y de una mirada compartida, atravesados por la creación de espacios de interacción permanente, como son la construcción de un “Co-laboratorio pedagógico de experiencias tecnomediadas”, el acompañamiento desde la Universidad a estas experiencias y el apoyo central en el desarrollo de sus propuestas, inquietudes y reflexiones.

Un camino en el que se ha adelantado la construcción de un balance crítico del estado de los saberes tecnomediados en la escuela, entendidos como nuevas formas de conocimiento y producción de saber, centrados en los procesos de mediación tecnológica y de los desafíos centrales de los escenarios propios de la Cibercultura, la digitalización y la convergencia de medios. Un espacio que se convierte en un eje de reflexión de las escuelas contemporáneas y cuyo estado final va más allá de la mera relación con las TIC como recurso didáctico, para centrarse en la consolidación de nuevos escenarios de pensamiento y construcción de socialidades, desde nociones tan poderosas como la inteligencia colectiva, el aprendizaje colaborativo y la democratización del conocimiento.

En conjunto con las experiencias, se ha construido así un proceso de cooperación y de reflexión en torno a las dinámicas logradas por los propuestas de los maestros, así como su problematización y orientación para convertirse en marcos referenciales de impacto profundo, para las instituciones, la ciudad y el país.

Los saberes tecnomediados surgen hoy como uno de los desafíos más complejos de la escuela, de ahí la importancia de fortalecer unas propuestas que van más allá de una idea literal de tecnología y que, por el contrario, incorporan el saber construido y enriquecido desde la experiencias de las comunidades.

ENTRE TIC-TAB APRENDO MÁS

Profesora Azucena Parra, IED Costa Rica, Loc. Fontibón

Durante su primera fase, hace unos cinco años, se ha venido trabajando en el tema de implementar las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, con un grupo de jóvenes de grado décimo y once del Colegio Costa Rica IED, en Fontibón, quienes de manera autónoma se postularon para prestar su servicio social enseñando inglés a los estudiantes de cero, primero, segundo, tercero y cuarto de primaria, de la jornada tarde, con la presencia del profesor titular de primaria.

El proyecto se inició con el nombre Sharing my English Knowledge, pues comprendía el uso de la web en aula y parte del proceso de prepararse para compartir el conocimiento en aula de primaria como English Tutors. Más adelante el proyecto fue titulado Entre Tic-Tab aprendo más porque implica el proceso de los estudiantes que usan la Web para su aprendizaje cotidiano en el CRI (Centro de Recursos de Inglés), el proceso de preparación

de los estudiantes líderes que hacen el papel de tutores con los niños y el proceso de aprendizaje para los niños que reciben la enseñanza de vocabulario básico en inglés, por parte de los líderes tutores que reciben dicho conocimiento.

El objetivo del estudio es mejorar y reforzar las habilidades orales en algunos temas específicos de intercambio de la información que han aprendido algunos estudiantes de grado décimo y once aplicando estrategias de autonomía fuera del aula a través de la enseñanza de vocabulario básico de inglés.

Uno de las fortalezas de esta propuesta es desarrollar la autonomía y confianza en sí mismo a través de un aprendizaje cooperativo y colaborativo, aplicando la teoría sociocultural (Vigotsky), que a partir de la interacción social, posibilita que el niño y el adolescente integren la forma de pensar y de comportarse socialmente.

Además de las reflexiones pedagógicas que realizan los estudiantes mayores al compartir los conocimientos de inglés, se refuerza el uso de la Web por parte de los jóvenes que se preparan virtualmente para dictar la clase como para los niños que reciben el conocimiento del vocabulario en inglés a través de juegos on line, el uso de la web para la elaboración de guías y el diseño de materiales y recursos. Este proceso ha permitido detectar que el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, basado en el trabajo en equipo con estudiantes de diferentes cursos, ofrece mejores resultados, que los métodos tradicionales.

Diseño de OVAS para la enseñanza de las ciencias

“Tu espacio para crecer y realizar los sueños”

Profesores Patricia Parra, María Claudia Trujillo, Carlos Andrés Romero y Stella Soler, Colegio Grancolombiano, Loc. Bosa

Esta experiencia se adelanta en el marco de implementación y optimización de recursos digitales que lleva a cabo la Secretaria de Educación y su principal intencionalidad es implementar el uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje –OVAS, en la búsqueda de articular los intereses de los estudiantes, los saberes previos acerca del uso de los medios digitales y la búsqueda de didácticas innovadoras en el ciclo I del colegio Grancolombiano localidad 7, de Bosa.

El eje central de este esfuerzo docente es la búsqueda de proyectos innovadores que capten el interés de los estudiantes. Se trata de acercarse a las nuevas tecnologías de la comunicación, mediante el uso y el diseño de OVAS, como apoyo a la enseñanza de las ciencias, con el objetivo de promover un tipo de aprendizaje creativo y dinámico, con la confianza y el sueño de que es posible crear y desarrollar una didáctica innovadora.

Los objetivos que rigen la experiencia se centran en, primero, descubrir las potencialidades de las TICS, como proceso integrador de los proyectos curriculares y los ejes de formación;

segundo, motivar y despertar el interés de los estudiantes, involucrándolos en el uso de las tecnologías de forma responsable y segura; y, en tercer lugar, promover el desarrollo del pensamiento crítico, creativo e innovador en la medida que avanza el proyecto.

El modelo educativo fundamentado en el Aprendizaje Basado en Problemas, que contiene los principios básicos del aprendizaje significativo, y la metodología que se define a través de la ruta denominada PENSAR, han posibilitado integrar la propuesta al aula permitiendo al estudiante plantear, explicar, negociar, solucionar, autoevaluar y resolver problemas, que se plantean en las ciencias y en el uso diario de las herramientas virtuales.

En la actualidad se han venido involucrando propuestas e intereses que surgen de estudiantes y padres de familia, al tiempo que las directivas se han comprometido con la optimización de recursos tecnológicos para el ciclo y la sede. Esta experiencia ha permitido resignificar el rol del docente, innovar las prácticas educativas, ampliar el horizonte de la enseñanza en un contexto diferente, posibilitar el trabajo en equipo y promover las competencias digitales de los niños.

CAMICREANDO

Profesoras Doris Yolanda Rodríguez y Ana Fabiola Cifuentes, IED Ciudadela Educativa de Bosa, Loc. Bosa

Camicreando nace en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, como proyecto de aula para fortalecer inicialmente los valores. Camicreando significa camino y creatividad. Esta experiencia ha ido transformándose poco a poco de acuerdo con las necesidades del aula y de acuerdo también con algunos comentarios de padres de familia y observadores exteriores que han llegado a conocerla. Camicreando se ha vinculado a diversos proyectos: con el IDEP a la propuesta “Valoración y abordaje de dificultades de aprendizaje” y a nivel local los foros institucionales sobre convivencia ciudadana.

Hoy en día los niños viven en la era de la información y muestran una notoria capacidad para utilizar en forma simultánea varios medios; por ello, Camicreando propone una propuesta pedagógica basada en saberes sean tecnomediados como apoyo para abordar las dificultades y bajo ritmo de aprendizaje. En ella se valora el estudiante como un ser capaz, autónomo y seguro de sí mismo; se desarrollan sesiones lúdicas llamadas CAMIESTACIONES, sesiones para la afectividad, CAMIMOTIVOS; para la motricidad fina, los CAMITRAZOS; los CAMICONOCIENDO, para la lógica matemática; para la tecnología, la información y la comunicación, los CAMITICS.

La experiencia cuenta con una página www.camicreando.jimdo.com. En ella además de tener actividades de refuerzo como blog de ayuda a los padres de familia, también se permite la comunicación permanente con otros actores sociales, es una herramienta de información colaborativa con un tinte de multimedia y que esperamos convertirla en interactiva.

A esta propuesta se encuentran actualmente vinculados 6 docentes de grado tercero jornada de la mañana, los padres de familia de los estudiantes de este nivel así como los niños y niñas, se ha contado con el apoyo de la Institución y se ha logrado sostener ya por tres años.

El desarrollo de este proyecto ha permitido modificar las formas de relación de los niños y niñas en tratos más tolerantes. Otro resultado importante fue la construcción de la escala de valores comunes, y se ha abierto un espacio para integrar a los padres de familia en el manejo de las tecnologías, lo cual ha estimulado el uso de las tecnologías desde los hogares y ha generado espacios compartidos entre padres e hijos, usando computadores, tabletas electrónicas, correo electrónico, vinculando de esta manera a las familia en los proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

QUICAGUA: ENTRE SABERES

Profesora Mónica Yasmin Cuineme, IED La Gaitana, Loc. Suba

La experiencia se desarrolla en el colegio La Gaitana, de Suba, con primer y segundo ciclo, a partir de la huerta escolar. Quicagua significa “somos tierra”. Desde esta mirada surge como un proyecto pedagógico que plantea reconocernos como parte de ella, mediante el encuentro con la palabra que encierra el saber de la tierra, de la vida y de los que somos.

Quicagua se estructura desde las relaciones tecnomediadas en el componente pedagógico, ambiental y de proyección social; desde lo pedagógico se apunta a incluir el uso de los diferentes medios tecnológicos de comunicación e información que manejan los estudiantes a su proceso de aprendizaje escolar, posibilitando el trabajo integral en las áreas.

De igual manera la tecnomediación fomenta dinámicas de aprendizajes significativos, cooperativos e interactivos, ya que los niños de segundo ciclo se apropian de algunos conocimientos sobre: la siembra, la preparación del terrenos, el deshierve, el riego y control de plagas, saberes que son trasmitidos a los estudiantes de primer ciclo, desde el uso de fotografías y videos realizados desde sus celulares, textos impresos, dibujos, entre otros lenguajes que entran al escenario escolar, mediando tanto las relaciones que establecen entre ellos como las formas de aprehender.

En el componente ambiental se pretende generar conciencia sobre el vínculo que se construye con la tierra mediante el uso de las tecnologías; a partir de aquí, se realiza una mirada crítica sobre el consumo y protección de los recursos naturales.

Desde el componente proyección social se parte de analizar las problemáticas sociales, como el conflicto armado, que da lugar al desplazamiento y otros factores que determinan las condiciones particulares en la calidad de vida de los estudiantes. El proyecto apunta a reconocer al niño y a su familia como sujetos sabedores de la tierra y reencontrar en sus palabras el saber ancestral que une como parte de un mismo nicho.

El aprendizaje en la huerta escolar se convierte en un proceso diario en el que los estudiantes, a partir de la experiencia van interpretando la realidad ambiental y social para relacionarla con el diario vivir. Desde este espacio confluyen diversas formas de transmitir el saber de la tierra; la palabra hablada y la escrita entran al espacio escolar y se integran a los recursos tecnológicos audiovisuales, al internet, al celular, entre otros, a modo de fuentes y recursos para realizar consultas y consolidar su aprendizaje en torno a la tierra.

Casos y Cuentos de la Profe Brujelia

PEI: La ciencia y la tecnología como fundamento de apropiación del territorio

Profesores Danny Andrés Benavides y Hernando Martínez Niño, IED Nueva Esperanza, Loc. Usme

En el rescate de la profesora que enseña y es cercana a los estudiantes, aparece este personaje denominado “Profe Brujelia” (un títere), quien a través de narraciones de su experiencia, muestra a los niños diversos escenarios que destacan la formación de valores, el desarrollo de hábitos y principios de convivencia, con los demás y con su entorno.

Brujelia es una propuesta audiovisual que articula las actividades artísticas, con la producción escrita y la tecnología. La protagonista es una bruja docente que después de sus clases utiliza la magia (efectos especiales en computador) y la oralidad para enseñarles a los estudiantes el valor de la convivencia, a través de un cuento, que tras cada clase deja una enseñanza.

La aparición de Brujelia en el espacio digital exige una apuesta de los docentes y de los estudiantes de primaria del Colegio Nueva Esperanza. En esta experiencia los estudiantes encargados de la propuesta, organizados en grupos trabajan a fondo el guión, actúan e interpretan los diálogos; otros manejan la cámara y editan; otras se incorporan a la creación de escenografías y utilería; un grupo diferente se encarga de la difusión de Brujelia a través de internet, como medio de visualización de la propuesta.

Los estudiantes se convierten en productores del material didáctico desde una mirada crítica, adquiriendo el concepto del medio como forma de expresión cultural, al tiempo que se hacen conscientes de los procesos de creación y producción. Son escritores de los guiones, en los que se insiste en el rescate de valores; son protagonistas de las escenas y se familiarizan con la puesta en escena y la comunicación. Los personajes (títeres) que aparecen en los cuentos y la utilería, como los protagonistas, también son producto del manejo plástico de los niños, dando la opción al desarrollo de capacidades de expresión y creación artística.

El Colegio Nueva Esperanza espera ampliar la oferta de casos y cuentos de la Profe Brujelia, ampliar el escenario tecnológico- artístico que fomenta valores para que más niños y niñas participen y se empoderen de la producción audiovisual desde su relato, para convertirse en una serie estructurada alrededor de la convivencia, que aporte a la comunidad educativa el

fortalecimiento del trabajo en equipo, la participación, resolución de conflictos y cuidado del medio ambiente desde la construcción de una sana convivencia.

Desarrollo de la Cátedra María Cano

Profesores Martha Ligia Gil Cárdenas, María Andrea Ruiz Escobar, Leidy Niyireth Calis, Edinson Albeiro Guzmán Henao, Jenny Arévalo Vivas y German Triana, IED María Cano, Loc, Rafael Uribe Uribe

La experiencia Desarrollo de la Cátedra María Cano nace de la necesidad de hacer énfasis en el trabajo en valores como parte esencial en la vida del ser humano y, principalmente, en niños y niñas. Con su implementación se busca minimizar situaciones de intolerancia y agresividad, en paralelo con la transformación de prácticas educativas mediante la implementación de un entorno digital enmarcado en la cibercultura, donde se gestan los caminos para generar actitudes positivas en el estudiante y el desarrollo simultáneo de procesos de humanización, cultura en valores y potenciación del aprendizaje colaborativo y la inteligencia colectiva.

Para el desarrollo de este proyecto se ha elegido como marco de referencia y eje contextual, desde el punto de vista didáctico y pedagógico, el aprendizaje significativo, que permite a los estudiantes ser, saber y hacer en contexto. Desde el punto de vista de las TIC, se elabora una plataforma virtual en la cual la comunidad educativa comparte, adquiere experiencias y aprendizajes y se gesta la construcción de prácticas colaborativas de aprendizaje, a través del tejido de una sociedad - red, propia al escenario escolar.

Esta propuesta está dirigida en un primer momento a estudiantes, directores de grupo y padres de familia de grado cuarto, jornada mañana y tarde del Colegio María Cano, pero en un segundo momento se proyecta al resto de la comunidad y a otras experiencias con objetivos similares.

De este modo, los saberes tecnomediados que se promueven con la experiencia se enmarcan principalmente en el trabajo con valores, con énfasis en la figura de María Cano, personaje histórico y relevante en la trayectoria de la institución. Se conciben, por un lado, las competencias ciudadanas como eje integrador de valores y actitudes; las TIC como un marco de acción que puede generar impactos sumamente significativos: autoreconocimiento, por parte de los estudiantes; ampliación del entorno de la práctica pedagógica; escenarios de participación; integración con otros proyectos orientados a promover laboratorios de experimentación social y pedagógica.

AVA con aula educativa inteligente TIC

Profesor Segundo Fuquen, IED Alfonso López Michelsen, Loc. Bosa

La presente estrategia se desarrolla en el interior del aula de informática del colegio Alfonso López Michelsen, Jornada Tarde; surge ante la necesidad de hacer un ambiente virtual de aprendizaje - AVA, integral e interdisciplinar, propicio para los niños de básica primaria. Se propone un aula perceptible a los sentidos y un ambiente virtual que trasciende el mismo espacio y permite un acercamiento al mundo digital.

Se trata, en este sentido, de un escenario mediado por la magia de las tecnologías digitales, una estrategia que permita al estudiante vivir intensamente el aprendizaje en todas sus formas: visual, oral, escrita y auditiva, desarrollando su creatividad y autonomía; que despierte su interés por la tecnología y demás áreas del saber, permitiendo actualizar a la escuela en sus prácticas pedagógicas.

De este modo, su objetivo es la creación de un ambiente colaborativo, donde la tecnología enriquece el contenido académico de cada asignatura y permite al maestro-estudiante establecer una comunicación interactiva, que motive a los estudiantes hacia el estudio, con el fin de mejorar su nivel académico trascendiendo en las actividades aplicando el conocimiento en el entorno.

El aula inteligente busca el desarrollo de la inteligencia y de los valores de los estudiantes, que planifican, realizan y regulan su propio trabajo, con mediación de los profesores, usando métodos didácticos diversificados: material OVA, AVA, web 2.0, sistema interactivo de respuesta, en un espacio multiuso abierto y tecnológicamente equipado, que puede contener: tablero digital, televisor, computadores, video beam, scanner, DVD, VHS, cámaras de video, fotografía impresora, controles interactivos de respuesta, tabletas.

Con esta estrategia los estudiantes son protagonistas en la construcción de conocimiento con el apoyo de sus familias y la orientación del docente. La comunidad educativa se vincula con sus vivencias enriqueciendo el contexto del estudiante y participación en el aula; los directivos facilitan los medios y los procesos pedagógicos.

Se han evidenciado los siguientes hallazgos: los estudiantes adquieren autonomía y responsabilidad; el estudiante se desprende del cuaderno físico cambiándolo por un cuaderno digital; en los estudiantes se ha despertado el deseo de encontrar respuesta a sus propias preguntas; un nuevo paradigma surge para el docente, "preparar la clase", para que se desarrollen luego correctamente las actividades correspondientes; el aula es un lugar en donde se reúnen los elementos audiovisuales y tecnológicos, que sirven para innovar en la pedagogía y cambiar el estilo de las clases.

Red Social Académica Tic, Tic, ¿puedo entrar?

Profesoras Nancy Lopez Peralta y Nelcy Laverde Mahecha, IED Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, Loc. Engativá.

En el entorno de las nuevas tecnologías y como consecuencia de los cambios de las dinámicas sociales y culturales que los mismos presentan, es innegable el desafío que aspectos como la ética ciudadana y la comunicación presentan para los escenarios educativos presentes y futuros. En este marco, en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, los docentes de primaria han trabajado en la construcción de un espacio central de divulgación e interacción, múltiples propuestas y proyectos adelantados en la institución y que también se ha convertido en eje de reflexión frente a los procesos comunicativos y la ética del cuidado en el entorno virtual.

La experiencia se desarrolla, en este sentido, desde la construcción, puesta en práctica y manejo como recurso pedagógico de una red virtual, denominada Red Social Académica: Tic, tic, ¿Puedo entrar?, alojada en el sitio web www.iteistasprimaria.ning.com, que se consolida como un espacio virtual que permite a los diferentes actores del proceso de aprendizaje interactuar a través del desarrollo de actividades virtuales de aprendizaje. Estas abarcan diferentes ámbitos de trabajo, donde destacan el técnico, que corresponde al manejo de los recursos físicos, y las herramientas de la Red y el curricular, en el que se desarrollan actividades de aprendizaje en el entorno virtual asociadas a los campos de pensamiento.

De este modo, el ejercicio pedagógico está centrado en el desarrollo de competencias multimodales: las relacionadas con la información: accesos, organización y manejo; las relacionadas con la comunicación: lenguajes y medios. Competencias relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales en la red: construcción de normas y uso ético de los diferentes medios de comunicación virtual. Todas ellas orientadas desde el campo histórico social para el fortalecimiento de la ética del cuidado y las habilidades sociales, en donde la red se apoya en la publicación y socialización de los productos virtuales elaborados por niños, docentes y padres de familia.

Con la red social académica desarrollada en www.iteistasprimaria.ning.com, se busca implantar una cultura digital como estrategia que modifique las dinámicas y prácticas pedagógicas en la institución. Se ha generado un entorno virtual que abarca diversos ámbitos de trabajo, ambientes de aprendizaje en el cual se evidencia, por medio de sus productos, la dinámica pedagógica de la institución, pues en cada uno de ellos se integran los saberes, competencias y habilidades desarrollados en los diferentes campos de pensamiento, proyectos de aula, organización por ciclos y políticas institucionales.

COLEGIO MARIA CANO IED - TECNOBOT

Creando empresa, TecnoBot

Profesoras Alura Cely Díaz, Natalia Pérez Cárdenas, Lina Soraya Herrera y Diana Carolina Prada, IED María Cano, Loc. Rafael Uribe Uribe

En el colegio María Cano se desarrolla el proyecto interdisciplinar TecnoBot, que nació en el año 2012, en el cual participan los estudiantes de grado noveno, décimo y once, y las áreas de gestión empresarial, artes, tecnología e informática y español. Esta experiencia se titula TecnoBot, ya que pretende recoger los intereses de los estudiantes por conocer elementos robóticos; sin embargo, desde la interdisciplinariedad, se orienta este interés hacia el desarrollo de competencias en diferentes áreas, mediante la puesta en marcha de un proyecto empresarial con una idea de negocio que resuelve una problemática identificada en el contexto próximo de la comunidad académica. La respuesta a la problemática es una idea de negocio resuelta desde la innovación tecnológica y las herramientas de comunicación y manejo de información.

Es así que los objetivos de experiencia son: dinamizar los aprendizajes de los estudiantes desde la solución de problemas; desarrollar competencias comunicativas, ciudadanas, tecnológicas e investigativas desde cada una de las áreas; mediar los saberes de las áreas a través de las herramientas informáticas; potencializar el valor del saber tecnológico en el planteamiento y desarrollo del proyecto.

La estrategia de enseñanza aprendizaje usada es la metodología de proyectos, fundamentada en la solución de problemas con tecnología. En el colegio se cuenta con el uso de la sala de informática para mediar los saberes de las áreas. Específicamente, en tecnología en la elaboración del producto o servicio; en artes, en el diseño de la publicidad; gestión empresarial, con el planteamiento del portafolio de servicios y estrategias de mercado; y en español, en la elaboración de los textos expositivos y registro sistemático del proceso de investigación. Nuestro mayor recurso es el uso del tiempo, así como los recursos informáticos y multimediales, a los cuales acceden los estudiantes en todos los espacios de formación, es decir, fuera y dentro de la escuela.

En esta experiencia reconocemos que el conocimiento se construye desde la interacción de los saberes y dentro y fuera de la escuela. Algunas de las experiencias de TecnoBot han modificado directamente a los estudiantes: en primer lugar, se observa sentido de pertenencia y compromiso con la iniciativa; en segundo, han transformado su actuar en la educación superior, han buscado la viabilidad en un contexto comercial real y han mejorado sus competencias comunicativas e investigativas.

Las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de apoyo en el proceso de evaluación y fortalecimiento en la retroalimentación de saberes y competencias en Química

Profesor Javier Ignacio Muñoz Martínez. IED Alfredo Iriarte, Loc. Rafael Uribe Uribe

Esta experiencia nace hace 8 años en la I. E. Ntra. Señora del Pilar (Villagarzón – Putumayo) pero madura en la I.E.D. Alfredo Iriarte en Bogotá (2010), bajo la necesidad de evaluar los conceptos de química, enfocados al desarrollo de competencias con el uso de preguntas de las pruebas SABER 11. Esta experiencia permitió entender que la importancia de la evaluación radica en los análisis de sus resultados.

En consecuencia, la evaluación se convierte en los ojos del docente bajo la mirada del análisis de los resultados, que conlleva al estudio de las prácticas del docente y el responder el qué y cómo se debe enseñar y, así, buscar cuáles son las mejores metodologías para que un estudiante potencie sus habilidades. Sin embargo, hacer los análisis de una evaluación puede llevar demasiado tiempo y complicar la labor docente, si no se sistematiza el proceso.

De esta manera se inicia con la apropiación de herramientas tecnológicas desembocando en el manejo de plataformas virtuales. Dada su versatilidad, se seleccionó la plataforma Moodle. Después de organizar y clasificar por componentes y competencias la base de preguntas de química, obtenidas después de un arduo trabajo de campo para; se alimentó la plataforma y se inició su uso, logrando de esta manera agilizar el análisis de los resultados y reduciendo al mínimo el ejercicio docente, ya que permite pasar de imaginar los temas que se debe enseñar, a tener la firme seguridad de lo que realmente tiene que aprender el estudiante.

Los estudiantes de grado 11 de la I.E.D. Alfredo Iriarte inician el manejo de la plataforma Moodle en el año 2013. A través de ella son evaluados y los resultados inmediatos permiten retroalimentar todo el proceso educativo y pedagógico, siendo ésta una propuesta pionera y un ejemplo a seguir por el resto de docentes de la institución, al punto que hoy se ha convertido en política del colegio el uso de plataformas virtuales para facilitar los procesos de evaluación y retroalimentación.

El análisis de los resultados de cada evaluación ha permitido retroalimentar a tiempo las falencias y mejorar el desempeño académico y el desarrollo de competencias en los estudiantes, según lo muestran los resultados de las pruebas SABER 11, como punto de comparación.

HERRAMIENTAS BIOTEC

Profesora Dora Ocampo Rozo, IED República de Colombia, Loc. Engativá.

El proyecto Herramientas Biotec es un proyecto de innovación pedagógica que interviene en la formación de los estudiantes en cuatro dimensiones básicas:

1. Dimensión comunicativa. Orientada al desarrollo de habilidades básicas de comunicación como leer, hablar, escuchar y escribir a través de la utilización del lenguaje propio de la ciencia.
2. Dimensión Cognitiva. Busca la apropiación de saberes de las ciencias naturales y la educación ambiental además de aquellos procesos biotecnológicos que a lo largo de la historia de la humanidad han promovido el desarrollo económico, social y cultural.
3. Dimensión social. La conformación de los semilleros de investigación con la participación de estudiantes de diferentes grados pero con intereses similares, contribuye a la creación de nuevas relaciones sociales distintas a las que se presentan en las aulas de clase pero complementarias en los procesos de socialización de todos los seres humanos.
4. Dimensión natural. El conocimiento de los procesos naturales crea nuevas relaciones de respeto, admiración y cuidado por el entorno y por los seres que hacen parte del medio natural propio de la institución, del barrio y de la ciudad.

El proyecto Herramientas Biotec se desarrolla en el IED Colegio República de Colombia, una institución educativa de carácter oficial, adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá D.C, ubicada en la localidad décima, Engativá. Con una cobertura de carácter mixto de 4157 estudiantes, cuenta con tres sedes en jornadas mañana, tarde y noche; ofrece educación formal básica, media especializada y adultos en la jornada nocturna a través de una organización curricular por ciclos alrededor de cuatro pilares fundamentales.

Cuadro No. 1 Pilares fundamentales que facilitaron la construcción del proyecto de medio ambiente de la Institución Educativa Distrital República de Colombia.

SABERES TECNOMEDIADOS EN LA RELACIÓN DE APRENDIZAJES FORMALES E INFORMALES EN NIÑOS DE BÁSICA PRIMARIA

Profesora Maricela Sepúlveda Sánchez, IED Alfredo Iriarte, Loc. Rafael Uribe Uribe

El documento que se presenta a continuación es el resultado de un proceso de investigación titulado “Escuela y Familia: Representaciones Sociales producidas por niños y niñas de grado quinto en entornos tecnomediados”, presentado para obtener el título de Magister en Educación-Comunicación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dicha investigación se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Alfredo Iriarte; su objetivo principal fue identificar las representaciones sociales que sobre escuela y familia producen niños y niñas de grado quinto de básica primaria en entornos tecnomediados, y se apoyó en objetivos específicos que permitieron caracterizar las representaciones sociales de escuela y familia; describir las interacciones que realizan los niños y niñas en entornos tecnomediados; y rastrear el concepto de infancia, con el fin de aportar teóricamente a la construcción de su significado a la luz de las diversas dinámicas en que se vive actualmente.

Teóricamente se apoya en tres categorías fundamentales: la teoría de las representaciones sociales, las concepciones de infancia suscitadas desde el ámbito escolar y el impacto que las tecnologías de la información y la comunicación tienen en éstas, y los entornos tecnomediados. Metodológicamente, se desarrolló con parámetros del enfoque cualitativo, enfatizando en el enfoque procesual, propio de la teoría de las representaciones sociales, y técnicas interrogativas y asociativas. Las dinámicas propias del proceso investigativo permitieron consolidar dos grandes universos discursivos: la realidad vivida por los niños y niñas y la realidad observada a través de los entornos tecnomediados. Este último se nutre a través de la experiencia como audiencia de las series animadas “The Simpsons”, “Los padrinos mágicos”, “Peppa” y “Phineas y Ferb”.

El proceso investigativo contó con la participación de niños y niñas de grado quinto (una muestra conformada por 8 estudiantes), sus padres de familia y las directivas de la institución. Los primeros se configuran como sujetos activos, participativos y propositivos; los padres de familia apoyaron el proceso investigativo, sin embargo no se sumergen en profundidad en él. Por su parte, las directivas cumplen el rol de apoyo al proceso. A través del análisis y la discusión se identificaron elementos constituyentes de las representaciones sociales de escuela y familia y se visibilizan algunos aportes en la consolidación del concepto de infancia a la luz de la inclusión de las TIC en el ámbito educativo.

SABERES TECNOMEDIADOS: ILE Y RECURSOS MULTIMODALES EN EL AULA

Profesor Iván Potier Hurtado, IED Enrique Olaya Herrera, Loc. Rafael Uribe Uribe.

Esta es una experiencia desarrollada en el colegio Enrique Olaya Herrera, localidad 18. Iniciada con los estudiantes de 10° grado, en el año 2011. Surge de la necesidad de aproximar recursos multimodales (TIC, digitales) a las prácticas de aula del área de inglés como lengua extranjera, con propósitos comunicativos.

La experiencia plantea una perspectiva integradora entre dos áreas académicas que se perciben desligadas: el idioma extranjero y la Informática. Esta integración ofrece a los estudiantes otras formas de interacción escolar a través de la exploración colaborativa sobre temáticas compartidas; el acercamiento a otros contextos significativos de aprendizaje en el ámbito de lo familiar, el barrio y la ciudad; y una mirada a otros ámbitos nacionales e internacionales, mediados por recursos multimodales.

Sus objetivos son: a) cualificar las prácticas de aula en ILE; b) promover usos intencionados de los recursos multimediales, incorporándolos a las acciones de aprendizaje; 3) orientar el trabajo autónomo y colaborativo, y la actitud crítica en el uso de recursos multimodales.

Se fundamenta en la metodología colaborativa desde el uso de los recursos multimodales tecnológicos (procesadores de texto, videos, fotografía, blogs), enfocados en la ubicación,

selección y uso de información y recursos web aplicados a la realización de una tarea específica (diseño y creación de blogs) que promueva el uso comunicativo del ILE. En la experiencia participan los estudiantes, en un rol activo de usuarios tanto del ILE, como de los recursos multimodales. El docente orienta las actividades y hace el seguimiento de las tareas, actividades especificadas desde el plan de estudios y las intervenciones pedagógicas.

Igualmente, la experiencia promueve en los jóvenes criterios para la evaluación de recursos e información apropiados a las tareas y actividades propuestas; el trabajo colaborativo en la red así como la iniciación a la participación en foros a través del uso del ILE; el uso de recursos: fotografía, video, texto e hipertexto, voz, en la construcción de bitácoras (blogs) integradoras en el desarrollo de tales tareas.

En el proceso se evidencia que el uso de los recursos multimodales aproximan el aula de clase a las dinámicas extra-escolares de los y las jóvenes; además, que éstos necesitan de una mayor orientación en su aproximación a los contenidos que circulan en la red. Ello demanda acciones pedagógicas más estructuradas, en este caso particular del área de ILE. Se busca que esta experiencia tenga un anclaje más fuerte en las prácticas pedagógicas del área.

CLICK TRAVEL: EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS A TRAVÉS DE UNA MEDIACIÓN EDUCATIVA, BASADA EN JUEGOS DIGITALES - (DGBL)

Profesoras Paola Ortiz Mora y Angélica Wilchez Cuellar, IED Alfonso López Michelsen e IED Francisco Socarrás, Loc. Bosa.

Inspiradas por las necesidades educativas que presentaban los niños y niñas, y en el afán de innovar nuestra práctica educativa, comenzó el sueño de dos profesoras a partir de la pregunta: ¿Cómo desarrollar habilidades cognitivas a partir del uso de los videojuegos y herramientas interactivas como elementos de una mediación educativa? Es así como nace la experiencia innovadora Click Travel, fundamentada en dos aspectos: el aprendizaje basado en juegos digitales –DGBL (Digital Game-Based Learning) y la Internet; y las habilidades cognitivas a partir del uso de videojuegos en el aula. En el 2009 inicia este recorrido, implementando esta experiencia en dos instituciones educativas I.E.D. José Francisco Socarrás – I.E.D. Alfonso López Michelsen, con estudiantes de Ciclo II.

Se parte de una análisis de las prácticas educativas tradicionales y del innegable desinterés de los estudiantes en los procesos educativos. Se hace énfasis en los videojuegos comerciales, las redes sociales y las herramientas digitales muy utilizados por los niños y las niñas pero poco empleados en el ámbito escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, Click Travel se convierte en un punto de partida al mundo digital, por su alto nivel de interactividad, motivación y significación; permite generar

diversas estrategias, la organización de una nueva malla curricular interdisciplinaria basada en el PEI de cada institución y la creación de material didáctico (físico-digital).

La Mediación Educativa Click Travel se desarrolla en cinco fases: diagnóstico (se indaga sobre el conocimiento, acercamiento uso y manejo de herramientas interactivas); diseño de la Mediación Click Travel: organización de la estructura curricular, creación de los blogs y correos institucionales, elaboración de diferente material didáctico físico y digital; implementación: socialización, desarrollo de la zona del saber; interacción con las TIC; y, por último, evaluación

Cabe destacar que para complementar el desarrollo de la Mediación Click Travel es fundamental la participación no sólo de los estudiantes sino de los padres de familia, docentes y directivos docentes, para lo cual se generan diferentes espacios de socialización y actualización que logran concientizarlos sobre el potencial de las TIC en la educación y la importancia de incentivar una Nueva Cultura Tecnológica.

Finalmente podemos afirmar que la Mediación Educativa “Click Travel” demuestra que los juegos digitales –DGBL (Digital Game-Based Learning) y la Internet puede ser un recurso didáctico que utilizado con fines pedagógicos despliega y fortalece procesos cognitivos-creativos al interior de la escuela.

TECNOMARAVILLAS

Profesor Armando Antonio Ramírez Pérez, IED Tom Adams, Sede B “San Jorge”, J.T. , Loc. Kennedy

Tecnomaravillas surge como un proyecto de aula en el Colegio I.E.D. Tom Adams Sede B J.T de la localidad de Kennedy, desde año 2010, buscando una mayor integración del diseño tecnológico de artefactos “juguetes” y de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula. En este sentido, el título constituye una aventura que le apuesta a motivar a niños preescolar y primaria, y a sus familias, al reconocimiento de las diversas tecnologías que cotidianamente usamos en la vida diaria, como fuente de progreso social.

Para el contexto escolar, Tecnomaravillas involucra a la comunidad educativa en el fomento del aprendizaje sobre los artefactos tecnológicos y los medios digitales de comunicación de forma animada, con el fin de propiciar espacios creativos, sociales y culturales para conocer sobre los avances de la ciencia. Los objetivos que nos proponemos se refieren a lograr en estudiantes y padres y madres de familia, el desarrollo de las competencias críticas para aprender explorando e interactuando con la tecnología; adquirir y apropiar el lenguaje tecnológico y digital; y participar en la construcción de sus propios artefactos juguetes y mapas mentales.

Las metodologías que se desarrollan en el proyecto Tecnomaravillas están enfocadas hacia la producción de procesos de pensamiento fundamentados en el desarrollo audiovisual de la

tecnología, el diseño y la realización de artefactos para así estimular su creatividad social, su imaginación y sus formas de narración y creación colectiva, como aprendizajes significativos.

En Tecnomaravillas, los estudiantes reflexionan sobre los artefactos cotidianos, construyen contenidos audiovisuales, juegan interactivamente, transforman la información en conocimiento y crean nuevos saberes explorando y diseñando otros artefactos. Allí, los padres de familia se involucran en la alfabetización tecnológica y convivencial, que se promueve a partir de las herramientas digitales.

La experiencia se consolida como un gran libro interactivo y novedoso donde la comunidad aprende haciendo, socializa sus obras, reflexiona en torno a lo que se produce en la clase y fuera de esta, y se informa sobre lo que ocurre en el colegio. De este modo, Tecnomaravillas motiva a la comunidad a participar, a expresarse, a dar cuenta de los aprendizajes en las demás áreas y proyectos, y a comprender que los artefactos y las tecnologías digitales son fuente imprescindible en la formación humana, y en el progreso científico y cultural de la sociedad.

EL BLOG UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA TECNOMEDIADA

Profesor William Camacho, Colegio 20 de Julio. Loc. San Cristóbal

Esta experiencia se desarrolla en el Colegio 20 de Julio, de la localidad de San Cristóbal; nace en el marco de un PFPD en Informática y Tecnología en el año 2009. A partir de allí, se empiezan a explorar las posibilidades de la plataforma WordPress, para favorecer mediaciones didácticas y pedagógicas que potencien los aprendizajes de los estudiantes.

En esta propuesta, la metodología tipo "taller" es la que ha permitido el desarrollo del blog como una tecnomedición, que favorece un acercamiento tanto a los contenidos, como a los apoyos audiovisuales y digitales que los educandos requieren para dar solución a diferentes situaciones de estudio.

Para desarrollar esta experiencia primero se invita a los estudiantes a observar el blog y realizar las actividades propuestas, las cuales son registradas en sus cuadernos de notas, para lograr que los estudiantes hagan seguimiento a los talleres. Posteriormente, se propicia un diálogo de saberes en torno a las situaciones problematizadas de donde se desprenden procesos de argumentación y proposición, que permiten afianzar posiciones críticas en cuanto a los debates que allí se generan; estos se apoyan en las múltiples informaciones a las que se acceden en enlaces a páginas tutoriales, a páginas de referencia y a portales de videos.

Es importante hacer notar que, con el desarrollo del blog, se están promoviendo procesos de alfabetización digital en la medida en que la comunidad educativa cuestiona imágenes, informes, textos, que necesariamente están atravesados por procesos de lectura y escritura a

través de la red, creando otros paisajes textuales de saberes que circulan en la sociedad y que combinan diversos formatos audiovisuales, digitales, visuales, pictóricos, entre otros.

La interactividad y la participación son otros de los elementos que se fomentan en esta experiencia educativa tecnomediada. Sin embargo, dificultades como la restricción de páginas, la calidad de la transmisión de datos y el poco tiempo de trabajo en clase, son aspectos que truncan el proceso.

Todo esto ha llevado a que los estudiantes sientan que los medios digitales no nacen y mueren exclusivamente en las redes sociales, la Wikipedia y YouTube, sino que existen otros medios, también interesantes, motivadores y enriquecedores de saberes digitales, que la red nos permite visualizar e interactuar. Aprovechando estos escenarios los muchachos han vivido el blog como una experiencia efectiva para el desarrollo de algunos aprendizajes esenciales para el área de tecnología e informática, y otras disciplinas.

CONSTRUYENDO CIUDADANÍA, PAZ.....CIENCIA

Profesora Marisol Roncancio López, IED La Aurora, Loc. Usme.

La experiencia surge de la necesidad de incorporar al aula de ciencias naturales una estrategia didáctica y pedagógica capaz de abordar la formación en ciudadanía desde la participación activa de la familia y la comunidad de los estudiantes.

En la presente propuesta, la educación en ciencias no se concibe desde la mera construcción o asimilación de conceptos científicos: es una visión más amplia, en tanto reconoce que el fortalecimiento de competencias ciudadanas es uno de los ejes fundamentales en la formación humana. El individuo es reconocido y valorado como sujeto social. Los estudiantes de grados cuarto y quinto de primaria, junto a sus familias, tienen la posibilidad de visibilizarse ante los demás cuando desarrollan proyectos de síntesis y socializan sus resultados ante la comunidad educativa.

Los propósitos fundamentales de esta experiencia se centran en el deseo de involucrar a las familias en el proceso formativo de niños y niñas, así como en potenciar el desarrollo de pensamiento científico y competencias ciudadanas en el marco de una educación para la paz. Por ello, la propuesta de aula enmarcada en la enseñanza para la comprensión, busca el desarrollo de habilidades de pensamiento científico desde la enseñanza de las ciencias, con base en la indagación y la elaboración de proyectos de síntesis, en los cuales niños y niñas acompañados de sus familias participan en la construcción de propuestas de investigación. Dichos proyectos se registran a través de la construcción de material escrito, lo cual permite el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura. Actualmente ha surgido la necesidad de construir un blog para que las bitácoras sean escritas y alojadas allí, y para que muchas más personas tengan acceso a la experiencia de los estudiantes.

En esta experiencia se ha logrado que los niños y las niñas participen en diferentes ambientes de aprendizaje dentro y fuera de la institución presentando los resultados de sus trabajos, lo cual les ayuda a sentirse reconocidos y valorados. Otro logro importante ha sido la manera en que las familias se han involucrado en el trabajo y acompañamiento, lo cual ha permitido generar vínculos de colaboración; con esto muchos niños han ganado mayor atención en sus familias, lo cual ha permitido que en algunos casos la relación al interior de la familia se fortalezca. Aún hay mucho por hacer ya que todavía hay casos en los que los niños trabajan solos.

AULA SIN FRONTERAS

Profesores Juan Carlos Torres, Marisol Espinosa y José Eduardo Rodríguez, CEDID Ciudad Bolívar, Loc. Ciudad Bolívar.

El CEDID Ciudad Bolívar, que hizo parte de los cinco colegios que nacieron en el marco del Plan Ciudad Bolívar para el Distrito con la concepción de educación diversificada, consolida su jornada de fin de semana en un proyecto de Jóvenes y Adultos alrededor del año 1998. El equipo de maestros inicia la labor de mejorar las condiciones pedagógicas, culturales, académicas y de convivencia en la comunidad, a partir de la implementación del Proyecto Aula Sin Fronteras, buscando aumentar los índices de retención escolar y expandiendo los procesos educativos más allá del aula, a través de las herramientas de la web con un enfoque humanista, el cual ha contribuido a promover mayores aprendizajes académicos y formativos para la vida.

En esta experiencia, ha sido indispensable adelantar estrategias de seguimiento a cada uno de los estudiantes a través de bases de datos que así como generan una sistematización a los procesos de asistencia al programa, también constituyen formas de reconocimiento de la población en sus contextos e historias de vida. El desarrollo de un blog para reforzar la comunicación entre la coordinación, los maestros y la comunidad, ha sido vital para promover que la información y los canales de expresión lleguen a cada uno de los actores del proyecto.

Con el uso de las plataformas digitales se han cualificado tanto los procesos de gestión de la información, como la promoción social de las tecnologías en la comunidad, permitiendo alcanzar mayores niveles de organización administrativa, pertinencia pedagógica, sentido de identidad y pertenencia cultural del programa, logrando con ello abordar las mayores problemáticas que esta política pública presentaba en su implementación.

En esta dinámica, la construcción del Proyecto Educativo de la Jornada Fin de Semana CEDID Ciudad Bolívar Productor de Cultura, integra a la formación académica de los jóvenes y adultos (que van desde los 14 hasta los 65 años), las competencias virtuales y laborales específicas, de modo que su proyecto de vida se ve enriquecido con el emprendimiento, el trabajo en equipo y la exploración de sus talentos y capacidades.

Aula Sin Fronteras, concibe que la educación mediada por las tecnologías digitales, es una oportunidad democratizante e incluyente para mejorar las condiciones de vida de las personas y le apuesta a una educación con calidad humana mediante un modelo pedagógico que articula la convivencia, la academia, la apropiación social de las TIC y los contextos socioculturales de la población al currículo.

TEJIENDO SABERES... RED ESCUELA - FAMILIA

Profesores Rosa Milena Romero García, Luis Eduardo Pulido Moreno, Colegio Distrital Alfredo Iriarte, Sede B, Loc. Rafael Uribe Uribe

Para el 2007 el escenario parecía ideal: una escuela pequeña, solo primaria, apenas 200 niños, cancha de fútbol, zonas verdes, ¡sala de sistemas! Pero los problemas vienen después... Que el nivel académico de los niños es bajo, que los temas trabajados no se articulan con el bachillerato, que al pasar a la sede principal los niños tienen problemas de adaptación, baja autoestima y malos resultados, que los profesores no usan la tecnología, que los padres no acompañan a sus hijos...

Uno se pregunta cómo es posible que teniendo un ambiente tan favorable los problemas son los mismos de cualquier otra institución educativa. Al compartir esas reflexiones van surgiendo las necesidades de actuar, de: “hagamos algo”. Así nace la idea de buscar mejoras en la calidad de la educación que ofrecemos a los niños, reforzando procesos que consideramos importantes: lectura y escritura, convivencia, el desarrollo físico integral a través del juego y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Para que todo este esfuerzo tenga una transcendencia fuera de la escuela, para darle vida y convertirlo en generador de cambio personal y social, vinculamos tres mediaciones pedagógicas: los padres que aportan desde sus afectos y sus saberes, los espacios públicos que forman ciudadanos y las TIC para promover nuevos alfabetismos.

Estos ingredientes componen lo que en la sede B del Colegio Alfredo Iriarte llamamos Red Escuela - Familia, que quiere desarrollar en niños y niñas procesos de pensamiento lógicos, estéticos y comunicativos mediados por las tecnologías digitales. Buena parte de los logros de la experiencia tienen que ver con el tejido de saberes que se promueve entre padres, estudiantes y maestros, logrando que la expresión, la participación y el reconocimiento de sus contextos e historias vidas, sean fuente de aprendizaje significativo.

En Red Escuela - Familia, la plataforma virtual Edmodo, los canales audiovisuales, la fotografía y los textos escritos, se convierten en mediaciones para compartir en familia, fortalecer su autoestima y generar redes de transformación cultural. Desde el proyecto queremos aportar a la construcción colectiva de conocimiento, que se anida tanto en sus intereses, como en las vivencias que mantienen en la ciudad, el barrio, la escuela y la familia.

Así, vamos más allá del sentido instrumental de los aparatos, hacia una apropiación social de las tecnologías digitales, con un sentido crítico y ciudadano, que permite otros modos de interpretar la realidad.

INFLUENCIA DE LA TV EN LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA EN EDADES INICIALES

Profesora Jineth Rojas, Colegio: IED La Victoria, Loc. San Cristóbal

Este proyecto surge como parte de un trabajo de investigación de maestría en Comunicación Educación, de la UD. En un primer momento el proyecto busca establecer el papel que juega la televisión, en particular los programas de la franja infantil, sobre la actuación lingüística de los niños (7-8 años), ubicados en el grado tercero de primaria, ciclo 1.

La propuesta plantea un ejercicio que explora los intereses de la docente en torno a las posibilidades del análisis del discurso. Se trata básicamente de explorar y analizar los ejercicios de producción de textos orales y escritos para medir la influencia que ejercen los medios de comunicación, en particular los programas de televisión de la franja infantil, sobre la producción oral de los niños, de tercer grado de primaria.

Se plantean opciones en torno a la posibilidad de explorar opciones de trabajo en red y algunas herramientas digitales, vinculadas a la creación de textos, relacionadas con las posibilidades de creación de textos en los niños. Igualmente, se propone en el desarrollo del ejercicio la creación de ambientes y escenarios relacionados con los programas de televisión (noticiero, programas de concurso, creación de historietas) y la creación de un personaje de ficción que facilite la interacción con los niños y, a partir de aquí, el desarrollo de un ejercicio de crítica y creación.

El proyecto presenta y se propone desarrollar una metodología de investigación que implica una serie de fases de investigación: indagación y observación preliminar del proyecto, definición de un corpus, diagnóstico, estudio en la línea del análisis del discurso en la oralidad de niños y niñas; una segunda fase involucra una posible aplicación práctica: la creación de un personaje y de medios (títeres, video, fotografía) para que los niños pases de consumidores a productores de medios: promover la interacción, la crítica y la creación.

Aparece en la propuesta una preocupación pedagógica genuina ligada a la necesidad de desarrollar contenidos que vinculen a los niños con sus referentes culturales e intereses cercanos y familiares. Se interroga, de hecho, sobre otras formas de interacción en el aula y se exploran puntos de contacto con los estudiantes que parten desde sus experiencias reales de comunicación.











TECNOMARAVILLAS

Página principal | Jardín | PREESCOLAR | PRIMERO | SEGUNDO | **TERCERO** | CUARTO | QUINTO | Noticias Tom Adams | Inglés | Matemáticas | Lengua Castellana | Ciencias | Sociales | ARTÍSTICA

TERCERO

Historia del Faro

