

Nativos, inmigrantes y exiliados digitales. Las TIC en la encrucijada de cambios de paradigmas educativos

Néstor Sanguinetti

Resumen

Antiguamente, el saber tenía como soporte al cuerpo del sabio, ya fuera un aeda, un juglar, un griot. Con el pasar del tiempo, distintas tecnologías han posibilitado otras maneras de transportar y transmitir el conocimiento. Primero el papiro, luego el pergamino y, por último, el libro, posibilitaron nuevas formas de almacenamiento físico. En la actualidad, la era digital impone otra manera de posicionarnos frente al saber. En la sociedad de la información, con el acceso a internet y el uso de nuevas tecnologías, el saber está al alcance de todos, a un clic de distancia.

Este contexto nos obliga a tener una mirada crítica y actualizada de nuestras prácticas educativas: las TIC ya no pueden ser ignoradas en la tarea docente. En este artículo, desde la perspectiva del ABP y las humanidades digitales, se propone la incorporación de herramientas que generen nuevos espacios de aprendizaje. Un ejemplo de ello es el trabajo que –teniendo en cuenta los planteos de la crítica genética– se puede realizar con el cotejo y análisis de manuscritos. A su vez, el acceso a plataformas virtuales dedicadas a la preservación y difusión, en formato digital, de archivos de escritores nacionales aporta nuevos enfoques al estudio de textos literarios en clase.

Palabras claves: Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) – aprendizaje basado en proyectos (ABP) – humanidades digitales – manuscritos – crítica genética.

Natives, immigrants and digital exiles ICTs at the crossroads of change in educational paradigms

Abstract

In the past, knowledge was embodied in the body of the sage, be it an oral poet, a minstrel, a griot. As time went by, technological advance has brought about other ways to transport and transmit knowledge. At first there was papyrus, later on there was the parched scroll and, lastly, the book, which enabled other means of storage. Nowadays, the digital era enables us to position ourselves differently in relation to knowledge. Through access to internet and the use of the latest technology in the information society, knowledge is reachable just by a click.

This context requires a critical and updated approach to our teaching practices: ICTs cannot be ignored in the teaching profession. From the perspective of Project-Based Learning and digital humanities, this article intends to incorporate the tools to generate new learning environments. In the light of genetic critics and their tenets, an example of that is the analysis and comparison of manuscripts. Likewise, access to virtual platforms devoted to preserving and spreading of files of national writers in digital format contributes with new approaches to the study of literary texts in class.

Key words: Information and Communication Technology (ICT) – Project-based Learning – digital humanities – manuscripts – genetic critics

Néstor Sanguinetti

nestorsanguinetti@gmail.com

Profesor de Literatura y de Idioma Español egresado del Instituto de Profesores Artigas. Estudiante de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Literatura Latinoamericana, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

En el período 2014-2017 se desempeñó como profesor tutor del postítulo en Enseñanza Media Rural (CFE) en modalidad semipresencial. Actualmente es docente en el Profesorado Semipresencial del Consejo de Formación en Educación, en Educación Secundaria y en la Universidad Católica del Uruguay.

*Hoy, educar para el presente—que no otra cosa hacemos—
es educar para un pasado que nunca volverá.*

REINA REYES, *¿Para qué futuro educamos?*

Educar con otra cabeza

¿Para qué futuro educamos? se preguntaba, hace casi cincuenta años, la pedagoga uruguaya Reina Reyes. La interrogante sigue vigente, incluso cuando parece que el futuro se ha adelantado a la cita y ya se encuentra entre nosotros. ¿O acaso son nuestros alumnos los que se adelantaron y son ellos los que lo traen a la clase? En ese caso la pregunta sería otra: ¿estamos los docentes anclados en el pasado?

En *Pulgarcita* (2013) el filósofo francés Michel Serres da cuenta de las características de los adolescentes de hoy en día, al hacerlo se refiere a la sociedad actual y al rol que debe cumplir la escuela en un mundo en donde los profesores, educados en el siglo XX —pero con una propuesta programática y didáctica muy similar a la vocación enciclopedista del XIX—, debemos educar a los adolescentes del siglo XXI. Serres llama a estos nativos digitales Pulgarcito o Pulgarcita: “Por haberlos observado, con admiración, enviar, con una rapidez mayor de lo que podría hacerlo jamás con mis torpes dedos, enviar, digo, SMS con los dos pulgares, los bauticé, con la mayor ternura que un abuelo pueda expresar” (22).

Estos niños viven, pues, en lo virtual. Las ciencias cognitivas muestran que el uso de la Red, la lectura o la escritura de mensajes con los pulgares, la consulta de Wikipedia o Facebook no estimulan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la tiza o del cuaderno. Pueden manipular varias informaciones a la vez. No conocen ni integran, ni sintetizan como nosotros, sus ascendientes.

Ya no tienen la misma cabeza.

Por el teléfono celular, acceden a cualquier persona; por GPS, a cual-

quier lugar; por la Red, a cualquier saber: ocupan un espacio topológico de vecindades, mientras que nosotros vivíamos en un espacio métrico, referido por distancias.

Ya no habitan el mismo espacio (21).

Sin que nos diéramos cuenta, en los últimos años nació un “nuevo humano”. La forma de ocupar el espacio, de comunicarse con sus pares, de percibir el mundo, de habitarlo es distinta a la nuestra, sus antecesores. Por lo tanto, si estos adolescentes tienen “otra cabeza”, la forma de conocer opera con mecanismos distintos a los nuestros, hijos del siglo pasado. Pronto llegará el tiempo (¿ya llegó?) en el que estos nuevos humanos estén en el sistema educativo desempeñando el rol de profesores. Seguramente serán docentes que entablarán una comunicación más fluida con sus estudiantes, compartirán más códigos, hablarán “el mismo idioma”. Sin embargo, esos códigos, ese idioma no será el de la institución educativa que ese profesor, en cierta medida, representará. Podrá haber docentes posmodernos, nacidos en la era digital, pero la escuela continúa siendo hija del proyecto de la modernidad.

Antiguamente, el saber tenía como soporte al cuerpo del sabio, ya fuera un aeda, un juglar, un griot; se trataba de una verdadera biblioteca viviente, el conocimiento ocupaba el cuerpo docente, el cuerpo del pedagogo. Con el pasar de los siglos, el saber se fue haciendo portátil, se lo pudo transportar —en el tiempo y en el espacio— a través de papiros, pergaminos, rollos y, finalmente, libros. En la actualidad, el soporte del saber es la web, la red, internet, la nube. Estos cambios en los soportes en los que se almacena el conocimiento han determinado, también, a las formas de transmitir el saber. Entonces, ¿qué transmitir ahora que *está todo transmitido*?, ¿qué transmitir si el conocimiento ya *está dado*?, ¿qué transmitir cuando todos estamos a un clic de distancia del saber?

Desde hace años, el enfoque de los objetivos que nos proponemos con nuestros alumnos ha cambiado. Ya no basta con “estudiar..”, “analizar..”, ya no es suficiente “que los alumnos aprendan/conozcan...”. Ahora es necesario enseñar habilidades, competencias, es necesario *hacer* algo con ese

saber, aunque ese *hacer* sea *pensar*, que no es poca cosa.

Ahora distribuido en todas partes, el saber se expande en un espacio homogéneo, descentrado, libre de movimientos. El aula de antaño ha muerto, aun cuando todavía no se ve otra cosa, aun cuando no se sabe construir nada más, aun cuando la sociedad del espectáculo intenta imponerse.

Entonces los cuerpos se movilizan, circulan, gesticulan, llaman, se interpelan, intercambian de buena gana lo que encontraron debajo de sus pañuelos. ¿La charla sucede al silencio y el barullo a la inmovilidad? No, en otros tiempos prisioneros, los Pulgarcitos se liberan de las cadenas de la Caverna milenaria que los ataban, inmóviles y silenciosos, a su lugar, con la boca cosida y el culo sentado (52).

Al igual que en la caverna platónica, los pupitres atan –sin necesidad de cadenas– a los alumnos, los obligan a sentarse en silencio, a contemplar hipnotizados el desfile del conocimiento delante de sus ojos. El sometimiento no se tenía –¿no se tiene?– frente a los docentes, sino frente al Saber (con mayúscula), al que los maestros mismos se sometían/someten. Para entender a estos alumnos es necesario comprender su murmullo, dice Serres, el barullo que generó su salida de la caverna. Ya no volverán a sentarse en silencio, obedientes y a la espera de la iluminación del sabio, saben que la información está en otro lado, mejor dicho, en todos lados: en sus bolsillos, en el celular, en la tablet, en su computadora, esa otra cabeza, fuera de nuestro cuerpo, que “piensa” a partir de nuestras demandas y en la que también nosotros podemos pensarnos. Tal vez nuestra generación no se crea, no se sienta decapitada, pero sí los alumnos que llegan a nuestras aulas. Nacieron así, y para ellos tener *otra cabeza* fuera del cuerpo es parte de su ser.



En el apartado “La cabeza de Pulgarcita”, el escritor francés plantea un paralelismo con la historia de Saint-Denis, el santo sin cabeza. Luego de ser torturado por el ejército romano, el primer obispo de París fue condenado a ser decapitado en lo alto de una colina próxima a la ciudad, el actual barrio de Montmartre. Después de que se cumplió su condena, Saint-Denis levantó su cabeza del suelo y caminó seis kilómetros, al final de su recorrido la entregó a una mujer piadosa y allí se desplomó; en ese lugar se construyó la famosa basílica que lleva su nombre. Del mismo modo, Pulgarcita también tiene una cabeza fuera de su cuerpo, con esta cabeza-externa entre sus manos puede buscar esta vieja leyenda, y mientras lo hace filtra imágenes o textos, descarga películas y canciones, sube fotos a su Facebook y da “me gusta” a sus cientos de amigos, comparte videos en Instagram y actualiza su estado de WhatsApp. Ya no se trata de tener una ventana al mundo, sino múltiples ventanas o pestañas que puede atender al unísono. Serres da un paso más allá y dice que todos estamos decapitados. Me pregunto: ¿lo estamos, realmente? Es cierto, todos accedemos a la tecnología, buscamos información, a veces realizamos algún trabajo colaborativo en línea, tal vez tengamos un aula virtual. Sin embargo, creo que aún conservamos la convicción de que es una herramienta a la que podemos echar mano alguna vez, no siempre, todavía tenemos otras estrategias. Es un apoyo externo, una memoria externa, pero no *nuestra cabeza*.

Hace poco, todos nos volvimos Saint-Denis, como ella [Pulgarcita]. De nuestra cabeza huesuda y neuronal, salió nuestra cabeza inteligente. Entre nuestras manos, la caja-computadora contiene y hace funcionar, en efecto, lo que en épocas remotas llamábamos nuestras “facultades”: una memoria, mil veces más poderosa que la nuestra; una imaginación equipada con millones de íconos; también una razón, puesto que tantos programas pueden resolver cientos de problemas que no habríamos resuelto solos. Nuestra cabeza está arrojada ante nosotros, en esa caja cognitiva objetivada (38).

Con esa segunda cabeza que nos nació de repente estamos “condenados” a volvernos inteligentes. La economía de recursos que nos ofrece permite que podamos despreocuparnos de ciertas cuestiones que antes podían llevarnos horas de trabajo. Ahora es un buscador el que se encarga de recorrer las bibliotecas virtuales para ofrecernos, en apenas segundos, el resultado de nuestra búsqueda. Ya no es un problema no recordar en qué estante de la biblioteca está aquel libro con ese dato específico, ahora la nube permite que desde cualquier dispositivo podamos acceder a esa información. La web está ahí, pues, a nuestra disposición, a la espera de un comando, una orden, una directriz. ¿La hemos incorporado a la clase? ¿Hemos echado mano a estas herramientas que hoy nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)?

El futuro ya no es lo que era

A casi veinte años de entrada el nuevo milenio, ya resulta un lugar común señalar los cambios culturales que se han sucedido en los últimos tiempos, mucho más los que tienen que ver con una nueva configuración cultural y subjetiva de este tiempo de procesos acelerados, que aún no estamos muy seguros de nombrar: posmodernidad, sociedad posindustrial, modernidad líquida. Lo cierto es que ahora el cambio es la constante y el mundo en el que vivimos es muy distinto del que se vivía a comienzos del siglo XX, siglo del que somos herederos, ya que formateó nuestra forma de relacionar-

nos con los otros, de estar en el mundo, de acceder al conocimiento, y por tanto, de pensar.

Las instituciones educativas no son ajenas a este cambio de paradigma que se vive en las primeras décadas del siglo XXI. La escuela, por excelencia la institución heredera de los postulados de la modernidad, está “en crisis” desde hace varios años y ese discurso se ha instalado en el imaginario hace unas cuantas décadas, ya es un legado del siglo anterior, basta pensar en el álbum musical *The Wall*, de Pink Floyd editado a fines de los años setenta.

En este escenario de cambios, las TIC ocupan un lugar privilegiado. Si bien el término hace referencia a las tradicionales tecnologías de la comunicación, como son la radio, la televisión y el teléfono, la sigla se expande e incluye también a las nuevas tecnologías de la información “caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos (informática, de las comunicaciones, telemática y de las interfaces)” (Bañuls, 2013:129). El desarrollo que tuvo internet en las últimas décadas multiplicó, de manera exponencial, el acceso a estas tecnologías. Varios teóricos, entre los que se encuentra el español Carles Monereo, han visto a internet como un nuevo espacio, un lugar con *nativos e inmigrantes* digitales, con navegantes (cibernautas) y piratas (*hackers*). El mismo autor afirmaba, hace más de diez años, que aún estábamos en la prehistoria de internet, “apenas hemos inventado la rueda de esta nueva era” (2005:8). Tal vez ya podamos afirmar que la rueda se echó a andar y los avances están siendo visibles en este neolítico digital del siglo XXI.

Si bien internet no es la única TIC, es la que tuvo un impacto más grande a nivel social: en solo cinco años logró llegar a más de cincuenta millones de usuarios; a la televisión le llevó más de cuarenta años alcanzar esa cifra y la radio tardó siete décadas en ganar cincuenta millones de oyentes. En este contexto, se ha instalado la sociedad de la información, cualquiera puede acceder a ella a través de un clic, ya sea en su computadora personal o en el teléfono celular que lleva en su bolsillo. Aquella mediación social que realizaban los medios de comunicación es la que hoy generan las redes sociales que, además de acortar tiempos y distancias, aumentan el número de interacciones entre los usuarios. “En la actualidad los desarrollos telemáticos, la digitalización y su apropiación por

parte de la sociedad nos ha introducido en un nuevo paradigma, el de la sociedad de la información. Este nuevo paradigma está generando formas de organización social en las que la transmisión, procesamiento y producción de información adquieren una particular modulación de productividad y poder” (Bañuls, 2013:121).

La escuela, en tanto institución educativa no puede ser ajena a este entorno social. En la medida en que somos los sujetos los que hacemos a las instituciones, estas también se ven afectadas por las nuevas formas de subjetividad. En su tesis de maestría “Una laptop por niño / OLPC en el espacio áulico” (2011) Gabriela Bañuls estudió casos referidos al uso de las XO en una escuela de Ciudad de la Costa, allí decía:

Estas modificaciones están propiciando el advenimiento de nuevas subjetividades. Estamos asistiendo al pasaje de las Subjetividades del Disciplinamiento a las Subjetividades de la Enunciación, que reformulan los modos de estar en el mundo y las prácticas políticas, económicas, productivas, educativas y de gestión, entre otras. La vida cotidiana ya no remite a las lógicas de lo jerárquico, la permanencia, lo igual, lo lineal y homogéneo sino a la búsqueda/indagación, lo diverso, lo cambiante, lo nuevo, lo rápido, la imagen (123).

Es probable que las nuevas generaciones no adviertan los cambios o impactos que las TIC han generado en los últimos años en lo que refiere a las relaciones humanas; por haber nacido en un mundo que ya las da por naturalizadas, por estar inmersos en esta subjetividad, para los jóvenes resultan invisibles, ya que no tienen otro/s parámetro/s para contrastarlas. Para muchos adolescentes es impensable un mundo sin redes sociales o sin wifi. Las TIC han traído una nueva forma de socializar. Entonces, si nuestros estudiantes conocen a otros jóvenes por internet, juegan, aman, discuten, se divierten, ¿por qué no aprovechar este espacio para el aprendizaje? Este proceso que no parece ser reversible, poco a poco irá determinando –como ya lo está haciendo– nuevas formas de dialogar, de leer, de conocer, en definitiva: de

pensar. En términos comparativos, los jóvenes de hoy procesan más información en forma simultánea, con respecto a lo que podía hacer alguien de su edad hace pocas décadas atrás. Su forma de acceder al conocimiento tiene más que ver con una secuencia asociativa de conexiones, hipervínculos, redireccionamientos de información, que una serie de datos preestablecida u “ordenada” metódica y lógicamente.

En el vertiginoso siglo XX las representaciones y percepciones que los intelectuales se habían hecho con respecto al futuro habían cambiado en poco tiempo, es decir: en el tiempo en el que este tardó (o se adelantó) en llegar. Ya a comienzos del siglo pasado, el poeta francés Paul Valéry advertía en *El cementerio marino*: “El problema de nuestros tiempos es que el futuro ya no es lo que era”. Lo mismo podríamos afirmar con respecto a los tiempos que corren.

Las TIC en el horizonte de expectativas de los estudiantes

La incorporación de las TIC a la educación es un tema muy presente en las agendas de las políticas educativas de los países de la región. Del mismo modo, son varios los proyectos que, ya sea con fondos nacionales o extranjeros, financian su inclusión en la enseñanza.

El proyecto INTEGRA se llevó a cabo en Argentina, Chile y Uruguay entre los años 2003 y 2006. Fue financiado por la Unión Europea y se propuso la creación de una red de centros de innovación con el propósito de “fortalecer las capacidades de los centros educativos latinoamericanos para hacer una utilización efectiva y relevante de las TIC en la enseñanza y en la administración educativa” (2007:3). El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de Unesco, con sede regional en Buenos Aires, fue el coordinador regional del proyecto y responsable de *Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC* (2007), publicación en la que se realizó una descripción de las posibilidades de implementar planes que incluyan nuevas tecnologías, así como de los requerimientos que para ello deben tener en cuenta los centros interesados en hacerlo. Para su ejecución, el proyecto tuvo escuelas beneficiarias que fueron equipadas con máquinas, y sus docentes

recibieron capacitación y asesoramiento, con talleres presenciales y foros virtuales referidos a “buenas prácticas relacionadas con la gestión de las TIC en las instituciones” (9). Luego de realizados los relevamientos, una de las conclusiones a las que se llegó es que para el éxito de una experiencia educativa con TIC es necesario involucrar fuertemente a los equipos de dirección y capacitar a los docentes.

Con sus aciertos y sus errores, la implementación del Plan Ceibal –hace ya más de diez años– se propuso cambiar la matriz educativa del país, supuso la posibilidad de fortalecer los procesos de formación que ya se estaban impartiendo y de proponer nuevas formas de aprendizaje que impactaran en la vida escolar y social de los alumnos. Si bien ya hay resultados a la vista en varias propuestas educativas realizadas en distintos puntos del país, los alcances de este plan, como los de todo proyecto de largo aliento, se verán, seguramente, en los próximos años, cuando los estudiantes beneficiarios –verdaderos nativos digitales– hayan atravesado todo el sistema educativo y completado sus estudios terciarios o universitarios.

Como sabemos, la disposición de una buena conectividad o el uso de equipos informáticos –incluso el plan 1 a 1, como es el caso de Uruguay: una computadora por niño– no garantiza que se modifiquen las maneras de enseñar ni de aprender. Para esto, es necesaria una mirada crítica sobre el uso de la tecnología que ponga el énfasis en el *para qué*: para qué incluir las TIC en el salón de clase. Al respecto, dice María Teresa Lugo: “La instalación de computadoras no cambia necesariamente los modos de enseñar y aprender, ni tampoco los modos de gestionar el conocimiento. Pero la experiencia indica que esto sí sucede cuando se planifica e implementa una innovación que apunte al fortalecimiento de la tarea pedagógica de la institución escolar, otorgando a las TIC un sentido que supera la visión instrumental” (2011:8). Como ya advertía el informe realizado por el grupo INTEGRA, si no se capacita a los docentes, de nada sirve la inclusión de las máquinas en el salón de clase, no se aprovecharán al máximo las potencialidades que estos recursos ofrecen tanto a los docentes como a los alumnos.



En agosto de 2017 el Consejo Directivo Central de la ANEP presentó el *Marco Curricular de Referencia Nacional* (MCRN) donde se disponen los perfiles de tramo y de egreso de los alumnos de educación primera y media de nuestro país. Según plantea el documento, los perfiles de tramo, fijados para 3° y 6° año de primaria y 3° año de secundaria, “establecen el horizonte de formación para el ciclo y componen una línea de continuidad hacia el perfil de egreso” (47).

Tanto en los perfiles de tramo como en el de egreso están contempladas las TIC. En el perfil de tramo establecido para 3° año de educación media básica, los últimos dos aspectos que se señalan con respecto a las expectativas que se tienen del estudiante son: “Utiliza las TIC para conocer aspectos del mundo, profundizar y afirmar sus conocimientos” y “Selecciona, jerarquiza y usa fuentes de información con acompañamiento adecuado”. Es decir que el MCRN contempla explícitamente el uso de las tecnologías como parte de la alfabetización necesaria del alumno para completar esta etapa de su escolarización obligatoria.

El perfil de egreso de educación secundaria, es decir el que corresponde a 3° año de bachillerato, se organiza a partir de cinco rasgos generales, con sus respectivos descriptores y características particulares. El documento aclara que cada uno de estos cinco rasgos exige una puesta en relación con los demás, sin un orden jerárquico en la enumera-

ción de cada uno, ya que todos son significativos y tienen la misma relevancia.

En casi todos ellos las TIC están presentes de manera explícita, es decir que son tenidas en cuenta en el horizonte de expectativas que se tiene con respecto a los alumnos que egresan de educación secundaria. El primer rasgo que se presenta es: *Habitar e intervenir en la complejidad del mundo*, entre las competencias que se esperan del alumno se señala que: “Actúa en contextos tecnológicos en forma responsable e informada. Está en condiciones de tomar decisiones como usuario y creador”. El siguiente rasgo que se describe es: *Ejercer de manera plena su ciudadanía*, entre las competencias que se esperan, se señala que “Comprende el funcionamiento y uso de las tecnologías aplicadas a la comunicación y la información, desarrollando actitudes reflexivas y críticas respecto a ellas”. El tercer aspecto *Emprender y desplegar proyectos personales y colectivos* no presenta de manera explícita ninguna referencia a las TIC. El cuarto rasgo, *Pensar y actuar creativamente*, señala entre las características generales que ofician como descriptores que “Exige habilidades de multialfabetización desde diferentes modos de producción y comunicación”. Por último, en *Comunicar y comunicarse* tampoco hay una referencia explícita a las TIC, pero se puede entender que están implícitas cuando un descriptor establece que: “Requiere comprender, apreciar, producir y expresar mensajes en diversos códigos y en distintos contextos y situaciones comunicativas”.

Entonces, si en el MCRN –donde participaron el Codicen y los cuatro consejos desconcentrados de la ANEP: CEIP, CES, CETP y CFE– la alfabetización digital parece ser una preocupación constante y se puede rastrear a lo largo de casi todos los rasgos que se describen en el perfil de egreso de los estudiantes, ¿por qué este aspecto no parece tener relevancia en los planes de formación docente vigentes en nuestro país?

Rosita Ángelo estudia este tema en “Mirar la trama. Educación, tecnología y formación docente en tiempos líquidos”, artículo compilado en la publicación que realizó FLACSO Uruguay en 2013. En ese trabajo, Ángelo afirma que en los años previos a la elaboración del Plan 2008 de profesorado y magisterio del Consejo de Formación en Educación, si bien se generaron debates y reflexiones sobre tres aspectos: las identidades docentes, las demandas de las instituciones de formación y los

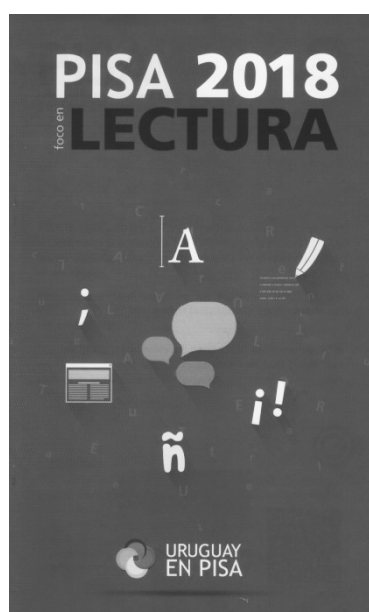
problemas de la integración de las tecnologías a la educación, este último punto no fue demasiado relevante en la discusión ni en la posterior toma de decisiones. “Estos [tres aspectos] no se resolvieron a favor de un espacio en el currículo para formar a los futuros docentes en las competencias para el ejercicio de su rol que incluyera el manejo de los nuevos contextos tecnológicos y la alfabetización informática de los formadores” (108).

La autora analiza el peso que actualmente tienen los entornos digitales de aprendizaje en el plan de estudios de un futuro maestro o profesor de cualquier instituto de formación docente. En los cuatro años de su carrera, un estudiante de profesorado solo tendrá en 3º año un curso de 3 horas semanales de informática; y un estudiante de magisterio pasará por dos cursos, en el 3º y 4º año de su carrera, que en total suman 5 horas semanales. Es evidente que los planes de estudio no cuentan con espacios transversales de trabajo sobre entornos digitales. No deja de ser un dato alarmante, o por lo menos llamativo, que en el momento en el que el uso de la telefonía celular creció a pasos agigantados en la población, y cuando el Plan Ceibal ya había comenzado la instalación de su plan 1 a 1, la incorporación de las TIC en los planes de estudio de maestros y profesores pareció ser irrelevante, o por lo menos invisible para las autoridades, seguramente inmigrantes digitales de esta era o, por qué no, para continuar con la metáfora espacial: *exiliados* digitales.

La inminente reforma de los planes de formación docente, hace ya varios años anunciada, tal vez contemple estas carencias. Es de esperar que, en estos diez años que nos separan de la implementación del Plan 2008, las autoridades hayan comprendido que si queremos que nuestros alumnos sean alfabetizados digitalmente, primero deben serlo sus docentes. Afirma Ángelo en su estudio que los centros de formación docente “deben atender demandas que permitan formar a los estudiantes de magisterio y profesorado en las nuevas competencias de la alfabetización digital, entendida en el sentido de Busaniche: «no es aprender a usar una computadora o un determinado programa, sino esencialmente, comprender el lenguaje cultural y comunicacional que subyace a la misma»” (109).

La alfabetización digital es una demanda que no debería pasar desapercibida en la formación de futuros profesionales de la educación. En la ac-

tualidad, alfabetizar no solo hace a las competencias que se refieren a la lectura y a la escritura, o tal vez sí y la pregunta que deberíamos hacernos sea: escribir y leer... ¿en qué formatos? ¿en qué soportes? *Postear, etiquetar, bloguear* son prácticas de una alfabetización que no podemos desatender si queremos participar del mundo de nuestros alumnos. Producir y decodificar estos mensajes es, también, poseer habilidades de lectura y escritura en soportes electrónicos, que no siempre comparten los mismos códigos que los de la comunicación en papel.



Vale la pena señalar que la prueba PISA 2018, que en agosto de este año se implementará en doscientos centros educativos de nuestro país, tendrá como principal objetivo evaluar la competencia en comprensión de lectura. Según el material elaborado por el equipo de lengua del Departamento de Investigación y Estadística Educativa de la ANEP—disponible en: ANEP>PISA>PISA2018>publicaciones—, en el primer punto de los *Nuevos aspectos del marco de lectura PISA 2018* se señala que “integra[n] las nuevas formas de lectura que han surgido debido a la difusión de dispositivos y textos digitales”. Otro ítem de ese mismo apartado establece que se “incluye el uso de escenarios relacionados con textos impresos y digitales para lograr una evaluación más auténtica de la lectura, en consonancia con el uso actual de textos en todo el mundo”. Es decir que en esta prueba, de la que participan 82 países de todo el mundo (9 latinoamericanos), se contemplan los formatos digitales de difusión de textos para evaluar la competencia en lectura.

En la web la forma de leer ya no es lineal, los hipervínculos o la hipermedia permiten acceder a la información desde distintos puntos, ya no en una escala de dificultad creciente de acuerdo a la edad, el grado del curso o los intereses de un docente. En un mundo saturado de información, un lector calificado será el que posea las herramientas para decodificarla y establecer las relaciones asociativas necesarias. Cualquiera puede acceder a ella, pero ¿todos pueden leerla, realmente?

Más allá de las dicotomías, seguramente reduccionistas, que distinguen *nativos digitales* de *inmigrantes digitales*, no sería del todo falso afirmar que los estudiantes de hoy en día están mucho más habituados al uso de las TIC que los adultos que los rodean, y eso incluye a sus docentes. Existe una brecha cultural digital que no podemos negar y, por lo menos, deberíamos tratar de achicar.

Los profesores y las TIC: horizontes posibles

El reparo de muchos profesores a la incorporación de las TIC en sus prácticas educativas no es solo un asunto docente, también tiene que ver con una característica propia del sistema educativo en general, que tarda muchos años en incorporar cambios e innovaciones que a otras instituciones les llevaría menos tiempo, como plantea Tiscar Lara en *Aprender a ser ciudadano* (2010):

La educación sucede cada vez más fuera de los límites de las instituciones educativas y se expande por los escenarios no formales de ocios compartidos. La escuela, como instrumento propio de la modernidad, está quedando obsoleta para asumir los retos de la cultura digital en una sociedad globalizada que muestra elementos muy distintos de aquella para la que fue diseñada. Esto genera que los ritmos impuestos en los currículos oficiales y las estructuras de gestión docente se conviertan en dinosaurios sin capacidad de reacción suficiente cuando las tecnologías digitales se filtran en el aula con una propuesta desafiante; nuevos contenidos, nuevas competencias, nuevos modelos de autoridad, fiabilidad y reputación en

el acceso, elaboración y transmisión de contenidos (57).

Si a esto sumamos una escasa cultura de perfeccionamiento docente –cultura que tímidamente parece revertirse con algunas propuestas de actualización para profesores y maestros– no debería parecernos extraña esta renuencia a cualquier cambio que amenace la tranquilidad del *status quo* de nuestra tarea docente.

Pero también es necesario denunciar a un sistema que, supuestamente, aboga por la actualización de sus profesores pero, por otro lado, no concede días de licencia para asistir a cursos o congresos de asignatura –salvo que estos se realicen durante los períodos de vacaciones...–, que serían el lugar privilegiado para discutir las prácticas educativas junto al resto del colectivo docente. En los últimos años, junto a la implementación del Plan Ceibal, los cursos virtuales parecen ser una solución salomónica a este dilema. Al momento de redactar este artículo, consultada la página web del Plan Ceibal –<http://cursos.ceibal.edu.uy>–, se ofrecen más de quince cursos de capacitación para maestros y profesores beneficiarios del plan. Podríamos preguntarnos si estos cursos son realmente formativos o solamente instructivos. Al mismo tiempo, serían pertinentes algunas interrogantes para nosotros, los potenciales alumnos de estos cursos: ¿los docentes nos hemos apropiado de esta posibilidad de formación constante que se nos ofrece, y que, además de ser gratuita, puede realizarse desde cualquier punto del país?

Pero la tecnología no tiene efectos por sí sola; el impacto que produzca y la utilidad que se le pueda dar dependerá de los actores involucrados y del contexto en el que suceda. La incorporación de las TIC por sí solas no garantizan sus beneficios. Se supone que en la intención de incorporarlas subyace una voluntad de cambio de paradigma y de reemplazo de aprendizajes de carácter repetitivo o memorístico. Para ello es necesaria una innovación, si no curricular, por lo menos de las prácticas educativas que llevamos adelante. En los últimos años, en varias experiencias en las que tuve la oportunidad de participar o presenciar, lo tecnológico era entendido como un fin en sí mismo y no como una herramienta de trabajo. Lejos de ayudar al alcance de ciertos objetivos se volvía una tautología en la que el recurso se agotaba en sí mismo. Con el

paso del tiempo, también los docentes hemos ido aprendiendo a hacer un uso más eficaz de las herramientas digitales, (re)planificando nuevas tareas y reorientando los objetivos que nos proponemos en el trabajo con nuestros alumnos.

Sin embargo, en nuestro medio, las instituciones no tienen una política clara de inclusión de las TIC a la práctica docente. Existen intentos de que esto suceda, pero quedan librados a la (buena) voluntad de los docentes o, con suerte, los directores de los centros. Tampoco abundan los planteamientos didácticos que sensibilicen o generen en el profesorado competencias relacionadas a su uso. Como ya se dijo, antes de generarlas en el alumnado debemos poseerlas los docentes. Hernández Méndez (2011) señala algunos objetivos en los que debe ser competente todo profesor que pretenda trabajar con las TIC:

- crear material didáctico con el apoyo de las TIC;
- utilizarlas como instrumento didáctico para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en función de los fines y objetivos educativos;
- ser facilitador de aprendizajes; constituirse en un puente entre lo que los alumnos saben y lo nuevo por aprenderse.

Además, en caso de que el trabajo didáctico con herramientas digitales se realice a distancia, es fundamental la función de tutoría, ya que es necesario monitorear el desempeño de los alumnos. Al mismo tiempo, la no presencialidad del docente en el entorno virtual sobre el que se esté realizando la tarea, hace necesario que el alumno genere estrategias de autorregulación y autoevaluación de su desempeño, ya que no siempre tendrá una retroalimentación inmediata.

Es tiempo de acercarnos más a nuestros estudiantes, de achicar la brecha intergeneracional, deberíamos “ir” hacia *su* cultura en vez de esperar que ellos “vengan” a la *nuestra*. Es tiempo de conocer sus giros lingüísticos y sus códigos, si queremos que ellos puedan leerse también en los nuestros. Pero antes de dirigir la mirada hacia ellos, es necesario orientarla hacia nosotros y preguntarnos si somos dueños de ese compromiso social y educativo.

Mundo real “versus” aula virtual

La incorporación de las TIC en distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje ha dividido las aguas, y las aulas, desde aquellos que consideran que su inclusión resolverá mágicamente los problemas de la educación, hasta aquellos que la demonizan y prefieren mantenerla al margen del salón de clase. La pluralidad de voces que media esta división maniquea es amplia y, seguramente, allí nos encontremos la mayoría de los docentes de educación secundaria.

En los últimos años, la incorporación de equipamiento ha sido innegable, podemos preguntarnos si se ha realizado también una verdadera incorporación de *tecnología* al aula, ya que referirse a ella no supone solo la posesión de los aparatos, sino su manipulación, en este caso, orientada a prácticas pedagógicas que redunden en el beneficio de experiencias de aprendizaje.

La presencia de las TIC ya es inmanente a nuestra vida cotidiana. El ritmo vertiginoso de los cambios obliga a una constante readaptación de lo nuevo con respecto a lo viejo. La escuela no escapa a esa tensión constante en la que está toda la sociedad. Pero, ¿la institución educativa está preparada para los cambios? En 1970 Bourdieu afirmaba en *La reproducción* que la escuela era el aparato ideológico con mayor impacto social, y ya había desplazado a la iglesia y a la familia. En la actualidad, con todo el campo que han ganado las TIC ¿son el nuevo aparato ideológico hegemónico? Nadie duda de la importancia que tienen en la difusión de información que contribuye a la formación de opinión pública. Tampoco debería dudarse del papel que pueden llegar a tener en la formación educativa.

La educación a distancia ya se está implementando en la órbita del CES. El programa Uruguayos por el Mundo es una tutoría mediante la cual los estudiantes con materias previas de bachillerato, que no están en nuestro país, pueden culminar sus estudios secundarios desde el exterior, realizando el examen presencial en el consulado uruguayo del país en el que se encuentren. Esta modalidad de cursado, ya sea en formato totalmente virtual o semipresencial, también se lleva a cabo en el ámbito terciario o universitario, tanto en carreras de grado como de posgrado.

Buscar nuevas estrategias es algo inmanente a los docentes, aprovechar al máximo los recursos que se nos ofrecen para trabajar distintos contenidos o generar determinadas habilidades. Las TIC son una oportunidad para innovar, suponen una posibilidad de cambio, de adaptación a los tiempos que corren. Muchos profesores hemos incursionado en el uso de plataformas (Edmodo, Schoology, Moodle) que dan la posibilidad de trabajar con los alumnos en entornos virtuales de aprendizaje. Estas plataformas extienden el tiempo de aula y ponen a disposición del docente distintas herramientas y recursos didácticos para trabajar con los alumnos. Además de poder plantear las tareas “tradicionales”, es posible seguir de cerca y de forma personalizada, a veces de manera más eficaz que en la presencialidad, los procesos de aprendizaje realizados por los estudiantes. Cualquier docente de educación primaria y media básica puede gestionar la habilitación de un aula virtual en la plataforma Crea, a través del Plan Ceibal.

La intención de achicar la brecha digital y democratizar el acceso a las TIC se implementó a partir de varios planes, no solamente educativos, por ejemplo el Plan Ibirapitá. Sin embargo, no hay dudas de que es la educación el espacio estratégico para achicar esta grieta y ampliar el acceso de la ciudadanía a la tecnología desde los primeros años de la escolarización. En consonancia con este proceso de democratización de las TIC, algunas políticas educativas de los últimos años han brindado cursos de actualización para los docentes, en el entendido de que la formación de los profesionales de la educación es un factor fundamental para la mejora de la calidad educativa. Reitero una pregunta ya planteada: ¿los docentes hemos acompañado esta voluntad de cambio?, ¿nos hemos *agiornado* al nuevo escenario educativo?

El Departamento de Tecnología Educativa de la ANEP tiene como uno de sus objetivos: “Promover el desarrollo y aplicación de TIC en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública”. En 2013 publicó *Sembrando experiencias*, un volumen que recopila trabajos de docentes de todo el país. Afortunadamente, este tipo de publicaciones permite la visibilización de la labor que llevan adelante muchos profesores y maestros. La tarea docente suele ser un trabajo solitario, que no es visible nada más –y nada menos– que por los alumnos; pocas veces lo compartimos o lo hacemos salir del aula.

El anclaje digital que proponen las TIC permite visibilizar, en plataformas accesibles a terceros, nuestros diseños de enseñanza o los productos finales surgidos de los proyectos que hayamos llevado a cabo con nuestros alumnos. Dice Fabián Martínez en uno de los trabajos que abre el volumen: “En la actualidad, muchos docentes están trabajando con tecnología en el aula en los distintos subsistemas de la educación; si bien no representan a la totalidad del cuerpo docente del país, son un grupo importante que, desde hace algunos años, emplea distintos dispositivos tecnológicos para enriquecer sus clases” (28).

Entre los beneficios a la hora de incluir TIC en la enseñanza se puede destacar el cambio en la forma de gestionar el trabajo, además de que en materia instrumental se pueden agilizar las tareas (los sistemas de búsqueda o de procesamiento de datos), también los alumnos se pueden volver agentes de su propio aprendizaje, por ejemplo usando formas de trabajo colaborativo o mediante el aprendizaje basado en proyectos (ABP). A través de esta forma de trabajo los alumnos planifican, llevan a cabo y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá de los límites del salón de clase o de su aula virtual.

El ABP requiere, como punto de partida, que los estudiantes identifiquen un problema o un objetivo que sea de su interés, a partir de él diseñarán actividades o productos finales orientados a resolver ese problema y, por tanto, a cumplir con el objetivo inicial que se habían propuesto (Dede, 2000). En este marco, donde los alumnos tienen un rol muy activo en la planificación, ejecución y evaluación de las tareas, el énfasis deja de estar puesto en el docente como agente de la enseñanza y pasa a situarse en el estudiante que deberá, junto a sus compañeros, resolver el problema en cuestión. En este contexto, los alumnos intercambian ideas, debaten posturas, diseñan y ejecutan planes, evalúan las tareas llevadas a cabo para sacar sus conclusiones y comunicarlas a la comunidad, que pueden ser los propios compañeros de clase o del centro educativo. El trabajo orientado a la resolución de problemas reales de su entorno es un estímulo importante para el alumnado, que suele preguntarnos: “¿y esto para qué nos sirve?”. Sin el ánimo de caer en una lectura utilitaria de la educación, esta modalidad de trabajo encuentra más puntos de contacto con la realidad de nuestros adolescentes

que el trabajo teórico que rara vez sale del salón de clase para encontrarse con el mundo que lo rodea, con el cual sin duda dialoga, pero ese diálogo no siempre es fácil de advertir cuando se tienen 15 años.

El ABP integra saberes y experiencias de distintos campos del conocimiento, si bien el énfasis puede estar en un área específica (ciencias naturales, por ejemplo) los aportes que puedan realizarse desde lengua o matemáticas seguramente ayuden a resolver ese problema. Así como no existe una persona que tenga la solución a todos los problemas de su entorno, en esta modalidad de aprendizaje las soluciones surgen del trabajo colaborativo y de la suma de intervenciones y reelaboraciones que el conjunto de estudiantes y docentes hagan al respecto.

Es sabido que los alumnos que son protagonistas de su propia construcción de aprendizaje, participan en forma activa y tienden a una apropiación significativa del conocimiento que generan, y si además trabajan en equipo o de manera colaborativa, el proceso que realizan es más autónomo aún. “Muchos de los fines relativos a la inclusión de las TIC en las escuelas se centran en la necesidad de cambiar los roles de los profesores y estudiantes, de manera que estos últimos se puedan autodirigir y sean más autónomos” (INTEGRA, 2007:15). Para esto, es necesario cambiar el enfoque que a veces le damos a las TIC, que corren el riesgo de convertirse en un fin en sí mismo. Muchas veces los objetivos de las tareas que las incluyen hacen énfasis en generar actividades “más atractivas” para los alumnos. Me pregunto si realizar un Power Point en lugar de usar el pizarrón, o si grabar un video en lugar de realizar una exposición oral, o si sacar una foto con un celular en vez de hacerlo con una cámara analógica es realmente integrar las nuevas tecnologías a la enseñanza.

Leer desde una pantalla no es trabajar con TIC en la clase. Como profesor de lengua suelo decirle a mis alumnos –para horror de algunos colegas– que no me importa el formato en el que tengan el texto: el libro, la fotocopia, una foto, un archivo .pdf en su celular. No es el soporte en sí lo que hace a la herramienta. Por supuesto que no podemos renegar del libro ni de las ventajas que este ofrece con respecto a la parcialidad de una fotocopia o de un archivo aislado. Un libro es siempre un corpus,

ofrece otras obras (del mismo autor o no) con las cuales el texto a analizar dialoga y cobra sentido. Pero creo que no debemos oponernos al uso del celular o la computadora para leer desde allí. Estamos rodeados de pantallas (televisores, monitores, celulares, tablets) y desde ahí leemos. En nuestra jornada laboral seguramente estemos más expuestos a una pantalla que a la página de un libro. Esto ha generado cambios en la forma de leer, en las estrategias que como lectores aplicamos al leer en un soporte o en otro, al tiempo que le dedicamos a la lectura en papel o en una pantalla, cuántos portales de noticias incluyen en sus encabezados el tiempo de lectura que tomará cada artículo.

Como toda práctica educativa, la incorporación de las TIC al aula debe estar contextualizada. A la hora de implementar un trabajo con ellas es fundamental preguntarse: ¿cómo puede este recurso tecnológico ayudarme como profesor a enseñar de una manera más efectiva? o ¿cómo puede el recurso ayudar a que los estudiantes aprendan de una manera más efectivamente? En el informe que se publicó en Buenos Aires en 2007 y recopilaba la experiencia del plan INTEGRA, se establecía que todo plan educativo basado en la implementación de las TIC debería plantearse los siguientes objetivos educativos. Sucede lo mismo, a menor escala, con cualquier actividad que pretendamos llevar adelante con nuestros alumnos:

- cómo ayudará la tecnología al profesor a enseñar más efectivamente;
- cómo ayudará la tecnología al estudiante a aprender más efectivamente;
- cómo puede la tecnología brindar acceso al aprendizaje y facilitar la inclusión de los estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje;
- cómo pueden las TIC facilitar la comunicación con la comunidad educativa en general, para enriquecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje;
- cómo puede el docente involucrarse activamente para utilizar las TIC en sus actividades de enseñanza.

Hay cuatro palabras clave que en educación debemos tener en cuenta en el desarrollo de actividades con TIC. *Simultaneidad*: varios alumnos po-

drán trabajar al mismo tiempo en el mismo sitio, sin importar si comparten el espacio físico o no; *interactividad*: los estudiantes participan activamente, operan entre sí y reciben una retroalimentación que posibilita nuevas reformulaciones u otras actividades a partir de la primera; *multimedialidad*: es posible que se combinen distintos soportes de mensaje: gráficos, de audio, textos, etc; *navegabilidad*: no habrá recorridos o lecturas preestablecidas o lineales, cada uno realizará el recorrido que crea necesario, irá de un concepto a otro, de una ventana a otra.

La incorporación de las TIC a nuestros salones exige una serie de modificaciones en los objetivos que nos trazamos, en la orientación que queremos darle a los contenidos, en las metodologías que utilizaremos, en la forma de evaluarlo, es decir: una modificación de nuestra práctica docente toda. La tarea no es fácil, pero tampoco imposible. Con el correr del tiempo es posible planificar propuestas de cursos que incluyan el uso de las TIC en todas las unidades de trabajo; del mismo modo –por ensayo y error– se las podrá ir modificando y replanificando para sucesivos cursos. Al principio, serán solo algunas unidades del programa las que incluyan el trabajo con TIC, al año siguiente podrán ser más y así sucesivamente hasta alcanzar una propuesta programática anual que las contemple en su totalidad.

Si solo usamos las TIC para una actividad puntual, los estudiantes no dejarán de verla como una “actividad agregada”, un plus de la tarea. Puede ser difícil planificar un curso entero con la premisa de las TIC, somos los docentes los que debemos cambiar el chip, para usar una metáfora acorde al tema. No podemos desconocer que ya son varias las instituciones educativas privadas de Montevideo que han incorporado pizarras interactivas a sus aulas. En los salones de clase, estamos en plena transición entre la pizarra y la pantalla. Muchos profesores trabajamos en centros de enseñanza donde un cañón se proyecta sobre el pizarrón, al apagarlo volvemos a escribir con el marcador y a usar el borrador. Cuando éramos estudiantes el cañón era un adminículo de lujo que había que cuidar, hoy su uso se ha extendido y ya hay varios por centro educativo; al mismo tiempo cada vez hay menos televisores y el retroproyector ya resulta prehistórico. La tecnología digital ha llegado para quedarse, aunque no la queramos en nuestros sa-

lones ya está instalada, en cada teléfono celular de nuestros alumnos. Utilicémosla, pues, como un recurso más del cual sacar provecho.

Literatura en clave de TIC

No quisiera terminar estas líneas sin compartir algunas experiencias de trabajo con las TIC que, como profesor de secundaria, he llevado adelante con mis estudiantes. Como sabemos, la tarea no es sencilla y las dificultades o dudas en su incorporación pueden deberse a que nuestro paradigma docente, en el que fuimos formados como profesores, no las contempló. Salvo contadas excepciones, parece haber un divorcio entre las TIC y la formación docente. La manera en la que los futuros profesores aprenden difiere bastante de la forma en la que, en pocos años, estarán dando clase frente a nuevas generaciones. Como ya se dijo, tal vez ahí esté la clave del asunto y sea el CFE el que deba replantearse la manera en la que está formando a los docentes. No me refiero al discurso —profesores que generan alumnos con sentido crítico, autónomos, capaces de resolver problemas por sí solos, etc.— sino a la *manera* en la que la formación docente nos (de)forma.

Uruguay Educa es un portal —www.uruguayeduca.edu.uy— que ofrece recursos y herramientas para docentes de educación primaria y secundaria; como se dice en la presentación de la web: permite conectar a la comunidad educativa de todo el país, vinculando a estudiantes, familias y docentes. El portal tiene el objetivo de “facilitar el acceso a la información y a los contenidos educativos que potencien el trabajo de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes”. Entre las tareas que Uruguay Educa lleva a cabo, se destaca la de ofrecer recursos educativos abiertos con licencia libre que permite compartir, adaptar y reutilizar sus contenidos según las necesidades de cada docente y estudiante.

Hace tres años realicé un curso a través de este portal: *Literatura en clave de TIC*. En los pocos meses que duró, las responsables del curso, Iris Caramés y Paola Vilar, además de compartir preocupaciones de su quehacer docente con respecto a las TIC en la clase de Literatura, brindaron una amplia batería de recursos para implementar en el trabajo con distintos contenidos de los programas de secundaria.




<<https://delmira.webnode.com/>

Una de las tareas que realizamos consistía en la elaboración de una página web. No aprendimos a ser programadores, pero sí a diseñar páginas con contenidos, enlaces y tareas y, por tanto, a crear espacios de aprendizaje propicios para nuestros cursos. Los sistemas de creación de web gratuitas abundan en internet, solo por nombrar algunos ejemplos destaco: webnode, wix, weebly, ecoweb; para quienes no sepan cómo funcionan, en Youtube encontrarán tutoriales que en pocos minutos les enseñarán a crear páginas de manera muy sencilla.

Entre las ventajas que ofrecen estas herramientas, se destaca la de extender el tiempo de trabajo fuera de clase. En estas web podemos incluir materiales de estudio en distintos formatos: textos, videos, imágenes. Dependiendo de las configuraciones que realicemos, los alumnos podrán participar, dejar comentarios, por ejemplo a través de una herramienta como es padlet, un pizarrón virtual donde se puede trabajar en forma individual o colaborativa.

En la webnode sobre Delmira —www.delmira.webnode.com—, sitio que he ido modificando a medida que lo fui usando en sucesivos cursos, hay información sobre la poeta y la Generación del 900, además se pueden encontrar poemas, fotografías, videos con lectura de textos, manuscritos de la poeta, enlaces a otros sitios de interés o tareas para que los alumnos realicen en su casa. Uno de los trabajos propuestos consistía en la transcripción de una carta de María Eugenia Vaz Ferreira a Delmira. Este ejercicio de acercamiento a la caligrafía de una poeta, del conocimiento de su letra, puede ser una puerta de entrada para posterior análisis literario o genético de un texto. Las poetas


D. A.
D. 1914
 Querida Delmira
 He ido a su casa
 y no la he encontra-
 do - ¿está en Sayago?
 Si tuviera los señas
 tal vez le haría un
 visita -
 Le escribo para
 que hace tiempo me
 ha ~~margado~~ Carlos
 que le diga que
 tiene toda la in-
 tención de escribi-
 le, ~~siempre~~ siempre que

el sea tiene habido
 de hacer juicio li-
 terario, y opinaría
 si le sería favorable
 en que él se exprese
 su ^{chojosa} opinión
 será publicable -
 Cumplo con el recado
 y le pido disculpa
 por no haber cumplido
 Rodolfo con Vg
 Orecaba muchos
 apuros, y para su
 mamá de
 María Eugenia

Carta de María Eugenia Vaz Ferreira a Delmira Agustini.
 Archivo Literario de la Biblioteca Nacional de Uruguay.

del 900 no tenían WhatsApp o Messenger, sin embargo se daban cita, esquila de por medio, en sus casas quintas en Sayago o el Prado.

Otro de los trabajos que, valiéndonos de las TIC, podemos llevar a cabo con los alumnos es el análisis en línea de manuscritos de estas poetas de la Generación del 900. La actividad es posible gracias a las plataformas virtuales publicadas en la página web de la Biblioteca Nacional -www.bibna.gub.uy-, donde se puede acceder a los archivos digitales que contienen los manuscritos de ambas poetas con su correspondiente transcripción. La vía de acceso puede ser la página de inicio del portal de la Biblioteca o directamente cada colección digital: <<http://archivomariaeugenia.bibna.gub.uy>> y <<http://archivodelmira.bibna.gub.uy>>.

En una primera etapa, se pueden proporcionar a los alumnos copias en papel de algunos de sus manuscritos para que hagan el ejercicio de transcribirlos, intentando adivinar los garabatos, las tachaduras, las sustituciones y para que cotejen las distintas versiones pretextuales de determinados poemas, en el entendido de que aún no configu-

rabán los textos “acabados” que se publicaron en libro. El principal objetivo de este trabajo es romper con el mito de “la inspiración”, del escritor que se ilumina y, como poseso, escribe sus textos. En el proceso de elaboración textual, donde también se incluye la creación literaria, es válido tachar, corregir, borrar, agregar; es decir: la reescritura es un ejercicio constante de la producción textual.

Teniendo en cuenta estas propuestas de trabajo, es inevitable no referirse a la crítica genética, una disciplina surgida en Francia en la década del setenta que partió de los estudios filológicos y se propuso estudiar los procesos de escritura que generan una obra mediante el análisis de las evidencias que el autor deja en ese proceso, a través de los borradores y materiales pretextuales, término utilizado para referirse al original francés *avant-texte*. Esos materiales pretextuales o antetextos son los documentos escritos por el autor (manuscritos de trabajo, apuntes, notas al margen, borradores) que ayudan a la reconstrucción retrospectiva de un proyecto de escritura haya sido publicado o no (Lois, 2014).

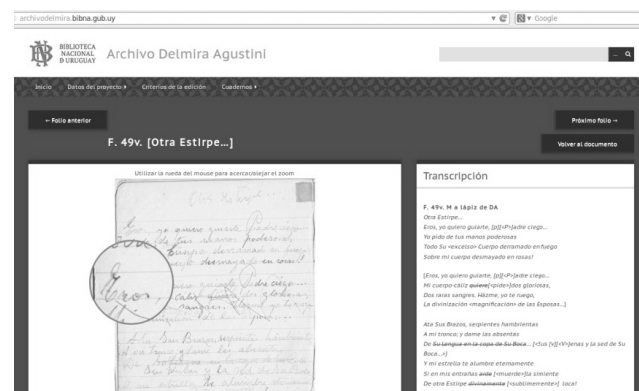
Resulta interesante destacar cómo esta disciplina pone en cuestión el propio concepto de texto. Frente a la aparente homogeneidad del texto publicado, el cotejo de esquemas, borradores, notas escritas al margen dejan de manifiesto la –obvia pero no siempre recordada– arborescencia de posibilidades tomadas y descartadas por el autor en el momento mismo de la creación. La oportunidad de cotejar manuscritos, o incluso sucesivas ediciones, hace visible lo que de otra manera pasaría inadvertido frente a la lectura lisa, uniforme y homogénea que supone un texto publicado y aparentemente “terminado”. Esta toma de conciencia del trabajo que supone una producción textual cualquiera puede llegar a ser reveladora para el proceso de aprendizaje de un alumno de secundaria.

sino simultáneos y ramificados, fundamentales para cotejar textos y atender cambios o diferencias de una versión con respecto a otra. Además de que los manuscritos ya no están disponibles únicamente en un local físico determinado, sino que, al hacerlos públicos mediante una plataforma virtual, se los pueden consultar desde cualquier parte. No hay dudas de que el medio de publicación por excelencia de este tipo de investigaciones será en el futuro, o tal vez ya lo sea en el presente, el soporte de tipo electrónico.



<<http://archivomariaeugenia.bibna.gub.uy>>

La acumulación de archivos que en la primera mitad del siglo XX se dio en varias bibliotecas y colecciones privadas –la Biblioteca Nacional de Uruguay no fue la excepción– se conjugó con el desarrollo de la teoría literaria y fue, según coinciden en señalar varios autores, lo que posibilitó el surgimiento de la crítica genética como disciplina de estudio de lo literario. Pero lo que daría un aspecto totalmente novedoso para las condiciones de publicación y de estudio de esta nueva disciplina sería el aporte de una tecnología que también se desarrollaba por esas décadas: la informática. Una edición genética en papel puede ofrecer dificultades en casos donde las tachaduras, sobreescrituras o notas al margen se suceden unas sobre otras y no respetan la secuencialidad lineal que impone la página de un libro. En cambio, una edición genética digital ofrece la posibilidad de mostrar en la misma pantalla el manuscrito junto a su transcripción, o permite realizar caminos de lectura no lineales,



<<http://archivodelmira.bibna.gub.uy>>

Como se puede apreciar, la posibilidad de realizar el itinerario escritural de cada poema es muy amplia, porque se pueden comparar los estadios sucesivos de los poemas en las progresivas versiones o reescrituras hasta llegar a la versión publicada en libro. También es posible atender a las elecciones, sustituciones, dudas, balbuceos que las poetisas fueron trazando en el proceso de formación textual. Este proceso de análisis de texto, realizable gracias al soporte digital de este tipo de publicaciones, puede ofrecer otras posibilidades de estudio de lo literario que el formato “tradicional” no contempla.

La incorporación de las TIC al aula no será la panacea para los docentes ni, mucho menos, la solución a los problemas que actualmente tiene la educación, pero su exclusión del salón de clase podría aumentarlos, generando un divorcio cada vez mayor entre la institución educativa y el mundo que la rodea.

Del mismo modo que la sustitución del antiguo rollo de papiro por el formato de códice o libro supuso una adaptación por parte de los lectores y escritores, hoy –en tiempos donde muchos de nosotros llevamos una minicomputadora en el bol-

sillo— debemos propiciar los espacios que tiendan a la modernización de nuestras áreas de estudio y ejercicio de nuestra práctica docente. Las humanidades digitales —la conciliación del estudio de las ciencias sociales y las TIC— dan cuenta de esa necesaria actualización. Esta vuelta de tuerca que supone el formato digital para la crítica literaria, lejos de ser un punto de llegada es apenas el comienzo de las nuevas lecturas que sobre los manuscritos de los textos literarios se podrán hacer. Será tarea de los profesores incorporar nuevas herramientas de trabajo, y de lectura, a nuestra práctica docente.

Bibliografía

- ÁNGELO, Rosita (2013). “Mirar la trama. Educación, tecnología y formación docente en tiempos líquidos”. En: BÁEZ M. y GARCÍA, M. (comp.) *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*. Montevideo: FLACSO, 101-117.
- BAÑULS, Gabriela (2013). “Sociedad de la información. La educación en contexto geoeco-histórico”, En: BÁEZ M. y GARCÍA, M. (comp.) *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*. Montevideo: FLACSO, 119-143.
- DEDE, Chris (2000). *Aprendiendo con tecnología*. México: Paidós.
- HERNÁNDEZ MÉNDEZ, Griselda (2011). “El impacto de las TIC en la educación. Por una didáctica medial”. En: RODRÍGUEZ, A. y RECÉNDEZ, M. (coord). *Políticas educativas en la sociedad de la información*. México: Manda, 199-220.
- Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC*. (2007). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Unesco.
- LARA, Tiscar (2010). “Aprender a ser Ciudadano”. En: BALAGUER, R. (comp.) *Uruguay una computadora para cada niño. Plan Ceibal. Los ojos del mundo en el primer modelo OLPC a escala nacional*. Montevideo: Prentice Hall, 57-62.
- LOIS, Élida (2014). “La crítica genética: un marco teórico sobre la disciplina, objetivos y método”. En: *Creneida. Anuario de Literaturas Hispánicas*, n.º 2. [Disponible en línea].
- LUGO, María Teresa (2011). *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Unesco.
- Marco Curricular de Referencia Nacional* (2017). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- MONEREO, Carles (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Pisa 2018. Foco en lectura. Pisa Uruguay*. Montevideo: ANEP, 2018. [Disponible en línea]
- RECALCATI, Massimo (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Sembrando experiencias. A seis años del modelo uno a uno en la educación pública uruguaya*. (2013). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- SERRES, Michel (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

