

*Accesibilidad e inclusión digital en la educación. Ir
más allá de la perspectiva instrumental: una
necesidad para la construcción de la Sociedad del
Conocimiento*

De la educación formal a la educación en el tiempo libre



**MÁSTER EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA RED: DE LA SOCIEDAD DE
LA INFORMACIÓN A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, UNED**

ESPECIALIDAD: ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN DIGITAL

TUTOR: Juan Antonio Jiménez López

ALUMNA: Begoña Lesende Sieira

AGRADECIMIENTOS PERSONALES

A mi hija, Ana, por prender la chispa que encendió mi vida y le dio el sentido necesario para iniciar un viaje de construcción intelectual y emocional de un yo perdido que encontró su horizonte.

A mis padres, Lucía y Ubaldo, a mi hermano, Carlos, y a mi sobrino, Gabi, por ser mi familia.

A Encarna, por estar siempre y en cualquier circunstancia con su sabiduría innata, por animarme siempre, y por ser un pilar fundamental en mi vida.

A Sandra, por quererme, valorarme y hacerme parte de su familia.

A Lina, por ser una superviviente y enseñarme que la vida es un continuo proceso de construcción y reconstrucción.

A Lourdes y a Fátima, por ser mis amigas, por ser buena gente y personas brillantes.

A Ana Franco, por darme el ejemplo perfecto del buen hacer docente y humano.

A mis alumnos/as, que me han enseñado tanto sobre el ser humano, y que me han hecho sentir que la enseñanza vale la pena.

A mis niños/as, por dejarme participar y aprender de su proceso de desarrollo.

A mis “ángeles”, que me han dado la esperanza de que la construcción de la Sociedad del Conocimiento es un posible alcanzable.

AGRADECIMIENTOS ACADÉMICOS

Este trabajo no hubiese sido posible sin la labor de Maribel, mi profesora de Historia, que me hizo creer en mí después de tanto tiempo. Continuó su labor, de modo más explícito, M^a Luz Pintos, mi fenomenóloga preferida, mi guía, mi punto de apoyo y mi consejera; siempre ahí, aunque ahora en el ciberespacio, nuestro punto de encuentro, aunque vivamos en la misma ciudad. A Carmen Cantillo y Lourdes Ferreiro por su empatía, por su ejemplo y humanidad. A mis profesores y profesoras de la UNED, que me han hecho madurar académicamente. A Sara Morgenstern que, sin saberlo, contribuyó a que creyese que soy capaz. Y, especialmente, a Juan Antonio Jiménez, que ha hecho un tremendo esfuerzo para que esto sea posible.

ÍNDICE

| | |
|---|---------|
| A. INTRODUCCIÓN | 9-11 |
| B. MARCO TEÓRICO | 13-29 |
| 1. Definición del problema | 13-15 |
| 2. Conceptos clave y planteamientos iniciales | 17-29 |
| i. Accesibilidad digital | 17-18 |
| ii. Inclusión digital | 19-23 |
| iii. Brecha digital y alfabetización digital | 24-28 |
| iv. Planteamiento de hipótesis | 29 |
| C. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA | 31-39 |
| i. Universo de estudio | 31-33 |
| ii. Relevancia social | 34-36 |
| iii. Objetivos | 37-38 |
| iv. Diseño metodológico | 39 |
| D. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN <i>VERSUS</i> SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO | 41-61 |
| E. EDUCACIÓN, ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN DIGITAL | 63-110 |
| i. Escuela, educación y educandos | 63-76 |
| ii. Cambio de la condición juvenil: trabajo y tiempo libre | 77-96 |
| iii. Periclitarse de la ciudadanía laboral | 97-105 |
| iv. Conquista de la ciudadanía digital a través de la inclusión y accesibilidad digital | 106-110 |
| F. ESTUDIOS Y ANÁLISIS | 111-140 |
| i. ESO | 111-115 |
| ii. Proyecto Abalar | 116-125 |
| iii. Nuestros grupos de ESO | 126-134 |
| a) Descripción | 126-127 |
| b) Datos: instrumentos, presentación y análisis | 128-134 |
| iv. Comparativa con otros niveles educativos | 135-140 |
| G. REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS | 141-146 |
| H. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA | 147-152 |

Accesibilidad e inclusión digital en la educación. Ir más allá de la perspectiva instrumental: una necesidad para la construcción de la Sociedad del Conocimiento

De la educación formal a la educación a la educación en el tiempo libre

RESUMEN

Nuestro texto trata de arrojar luz sobre la cuestión de la posibilidad de la construcción de la Sociedad del Conocimiento, y de cuáles son los pilares de la misma. Para que esta se dé de hecho, será preciso que se conquiste una ciudadanía digital, que solo es posible mediante la inclusión y la accesibilidad digital más allá de un criterio instrumental mercantilizado. Esta conquista es urgente para las nuevas generaciones, que han de lidiar con esta tarea constructiva.

RESUMO

O noso texto trata de arrojar luz sobre a cuestión da posibilidade da construción da Sociedade do Coñecemento, e de cáles son os piares da mesma. Para que esta se dea de feito, será preciso que se conquiste unha cidadanía dixital, que só é posible mediante a inclusión e a accesibilidade dixital máis alá dun criterio instrumental mercantilizado. Esta conquista é urxente para as novas xeracións, que han de lidar con esta tarefa construtiva.

¿Cuándo se reconocerá que cuanto más se disponga de teléfonos, ordenadores, televisores, multimedias interactivos, Redes, [...] más se plantea la pregunta de saber qué harán las sociedades con esas técnicas y no, como se escucha a menudo, de saber qué sociedad será creada por esas técnicas? En una palabra, ¿cuándo se reconocerá que el problema es *socializar las técnicas* y no *tecnificar la sociedad*?

(Doninique Wolton)¹

A. INTRODUCCIÓN

La elección de la problemática objeto de estudio surge de la necesidad de elaborar un trabajo teórico que justifique la importancia de educar para la construcción de la Sociedad del Conocimiento. Para que se dé esta construcción, es preciso que el modelo de escuela tradicional fordista -presente y futuro de nuestras escuelas- sea sustituido por otro que tenga en cuenta la verdadera esencia de la educación y, que se extienda más allá de las aulas.

Hemos estructurado nuestro trabajo intelectual en distintos momentos o paradas reflexivas:

1. Justificación teórica -con base en fuentes secundarias- de la necesidad de repensar la accesibilidad y la inclusión digital como bases para la conquista de una ciudadanía digital por parte de las nuevas generaciones, en la que se asiente la construcción de la Sociedad del Conocimiento.
2. Estudio y comparación de casos concretos. Nuestro universo no trata de ser en ningún caso una muestra representativa, sino un primer acercamiento al estado de la cuestión teórica en la realidad que hemos acotado.

¹ Tomado de la cita introductoria de: *La cultura escrita ya no es lo que era. Lecturas, escrituras, tecnología y escuela*, de Fernando Avendaño.

Para llevar a cabo nuestra investigación, partiremos de la construcción inicial de un marco teórico. A continuación, seguiremos construyendo nuestro marco con la exposición de unos planteamientos iniciales, que contendrán los conceptos clave de nuestro trabajo: accesibilidad, inclusión, alfabetización y brecha digital. Este apartado nos servirá para mostrar cómo la accesibilidad y la inclusión digital se tornan conceptos que trascienden a la mera cuestión instrumental. A esta cimentación teórica seguirá una justificación de la metodología elegida para acercarnos a nuestro objeto de estudio.

A continuación, seguiremos sentando nuestras bases teóricas, abordando las diferencias entre Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento. En este apartado demostraremos, en base a fuentes secundarias, la importancia de que se lleve a cabo la construcción de la Sociedad del Conocimiento.

Completaremos nuestra investigación conceptual tratando la cuestión de la educación, en relación con la accesibilidad y la inclusión digital. Pondremos en cuestión el sistema actual, la situación de los educandos y la pérdida de la ciudadanía laboral. Defenderemos, además, la necesidad de conquista de una ciudadanía digital, anclada en un accesibilidad e inclusión verdaderas.

Más adelante, ya en el segundo momento de nuestra investigación, expondremos una iniciativa de la *Xunta de Galicia*, el Proyecto Abalar, que pretende convertir a los centros de enseñanza tradicionales en “centros digitales”, en los que se promueva, entre otros objetivos, la integración y la participación del alumnado.

Tras esto, cuestionaremos el proyecto en relación a lo que hemos mostrado en nuestra justificación teórica, aportando datos de dos grupos de alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria², explicitando teóricamente las características generales de la etapa psicoevolutiva en la que se encuentran situados los educandos, y su uso de las TIC, en relación con el Proyecto Abalar. Luego,

² En adelante, ESO.

estableceremos una comparación de los usos educativos de las TIC entre los grupos de ESO y otros grupos de alumnos/as de diferentes niveles educativos.

Para terminar este viaje expondremos nuestras conclusiones, perspectivas y limitaciones, teniendo presente que este texto es un punto de partida, el inicio de un camino de futuras investigaciones.

B. MARCO TEÓRICO

1. Definición del problema

Como hemos anunciado en la introducción, nuestro problema girará en torno a dos ejes:

1. La justificación teórica de la necesidad de construcción de una verdadera Sociedad del Conocimiento, basada en la conquista de la ciudadanía digital.
2. Un primer acercamiento a la realidad objeto de estudio: las nuevas generaciones, a través de dos grupos de estudiantes de ESO, de dos localidades gallegas. Comprobaremos -a nivel no representativo dado el tamaño de nuestro universo de estudio- si una de las iniciativas públicas derivadas de la *Declaración de Lisboa*³ (2000), el Proyecto Abalar, logra que se sienten las bases educativas para que esa hipotética Sociedad del Conocimiento se construya.

Asumimos que esa Sociedad del Conocimiento está por construir y que el presente se encarna en la presente Sociedad de la Información, caracterizada -expone Trejo (2003: 361)- por una sobreabundancia de información que “forman parte del escenario público contemporáneo y también de nuestra vida privada”. Para vivir y convivir en ésta es preciso que los educandos se hagan con unas competencias no solo instrumentales, sino también críticas. Como expone Mar de Fontcuberta (2000:25):

³ Documento que vertebra la política europea desde entonces hasta el momento.

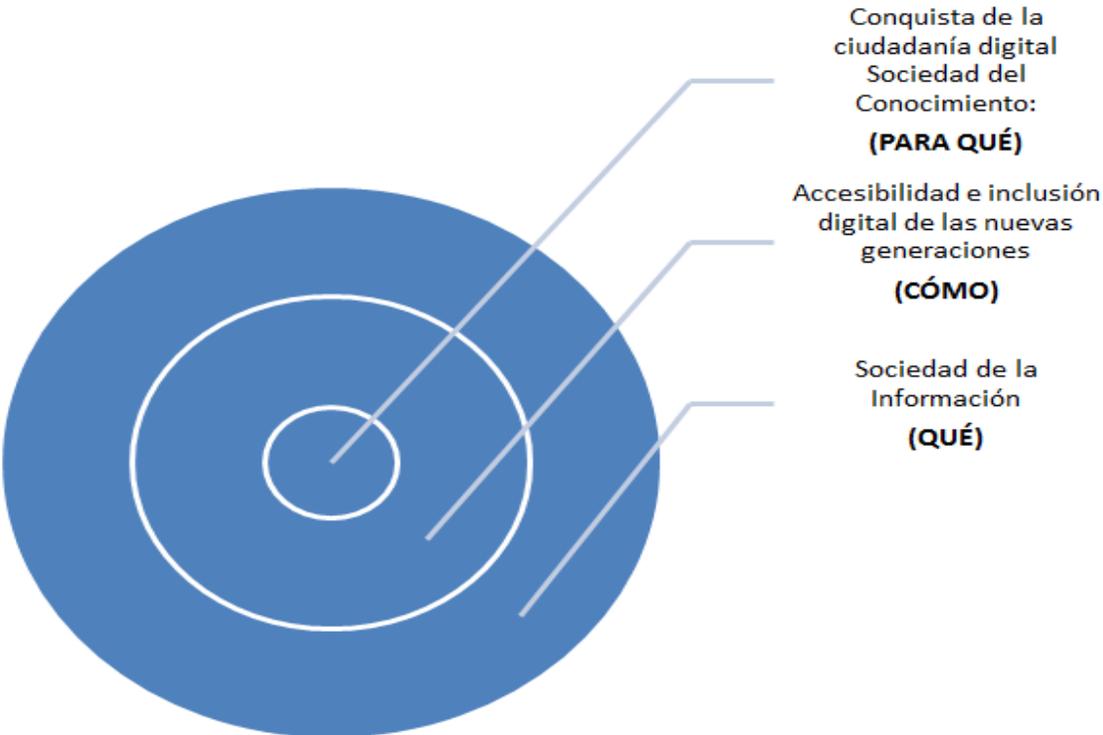
Hablar de la Sociedad del Conocimiento supone dar un paso adelante respecto al concepto de Sociedad de la Información. La diferencia fundamental entre una y otra es que la segunda está constituida por datos, y la primera por significados que aportan sentido a aquellos datos.

El problema, pues, no radica tanto en poseer y transmitir información, sino en tener, como dice Castell (2003: 327), “esa capacidad de aprender a aprender, esa capacidad de saber qué hacer con lo que se aprende”. En el mismo sentido, Agustín García Mantilla (2003: 111) advierte que es un error “creer que la información y la comunicación por sí mismas generan conocimiento”. También lo es, continúa, pensar que “el peso cuantitativo de una u otras áreas curriculares puede influir decisivamente en los conocimientos que adquieran nuevas promociones de escolares”. Estos errores derivan de obviar que “todo conocimiento se adquiere desde un pensamiento crítico”.

Así, tener acceso a la información (qué) no implica que se dé ese acceso crítico (para qué), esa apropiación crítica de la herramienta. De eso se trata en la hipotética Sociedad del Conocimiento que está por venir: del `para qué`, de esa competencia crítica. Esta ha de incluir la competencia social y ciudadana y la competencia de aprender a aprender.

Por lo tanto, una accesibilidad desde un criterio no meramente instrumental a las TIC es el único modo -a nuestro entender- de que se pueda dar una inclusión digital real; bases –accesibilidad e inclusión- para la conquista de la ciudadanía digital por parte de las nuevas generaciones y, por ende, para la construcción de una sociedad cualitativamente diferente a la presente: la Sociedad del Conocimiento. Ahí, en ese componente crítico, radica la base de nuestro posicionamiento hacia la necesidad de conquista de esa ciudadanía digital como pilar fundamental para la construcción de la Sociedad del Conocimiento.

Así, nuestro objeto de estudio consistiría en: el qué, el cómo y el para qué de la accesibilidad e inclusión digital de las nuevas generaciones. Por ello, los conceptos clave sobre los que versará nuestro estudio serán:



2. Conceptos clave y planteamientos iniciales

Los dos conceptos nucleares que guiarán nuestra reflexión serán, por un lado, “alfabetización digital” y, por el otro, “inclusión digital”. Si bien es cierto que durante mucho tiempo ambos tuvieron acepciones más o menos unívocas, hoy se hace necesaria una revisión conceptual profunda, a través de la cual se pongan de manifiesto los nuevos escenarios y realidades dibujados por las TIC. No podemos –desde nuestra perspectiva- limitar la cuestión al aspecto instrumental, al que habitualmente apuntan estos términos. Qué hay más allá de la cuestión instrumental será nuestro interrogante de partida.

i. Accesibilidad digital

La “accesibilidad digital” o electrónica puede entenderse como “la superación de las barreras y dificultades técnicas con las que se encuentran y sufren las personas con discapacidad y otros grupos cuando intentan participar en igualdad de condiciones en la Sociedad de la Información”, tal como se recoge en un texto elaborado por la Comisión europea, *La accesibilidad electrónica* (González, 2008:119).

Como muestran Alves y Esteves, para conseguir que la accesibilidad en la web sea un hecho “se crearon una directrices internacionales (Web Content Accessibility Guidelines WCAG 1.0)” que pretenden orientar la construcción de sitios webs accesibles. La elaboración de estas directrices ha sido posible gracias a la asociación de World Wide Web (W3C), mediante la “Web Accessibility Iniciativa ([WAI](#)), e instituciones y gobiernos de diversos países”. El objetivo de la aplicación de estas directrices “es permitir a la comunidad Web que desarrolle todas sus potencialidades como fórum de información, de comercio, de comunicación y de entendimiento colectivo”, centrándose en hacer una Web accesible “ a través de cinco dominios: tecnología, directrices, instrumentos, educación y difusión, investigación y desarrollo”. Así, estas normas establecidas por la WAI, establecen tres niveles de conformidad con las mismas, que dan lugar a tres niveles de accesibilidad: A, AA y AAA. La triple A sería el nivel máximo de

accesibilidad, pues se han satisfecho todos los puntos de verificación de prioridades. (Alves y Esteves, 2005:3-5).

Más allá de la accesibilidad a nivel material o instrumental –en el que la herramienta es accesible a nivel físico-, centraremos nuestro trabajo en una accesibilidad tomada como apropiación de las TIC –a nivel cognoscitivo-, mediante un acceso a las mismas de forma crítica y efectiva para que pueda contribuir a la construcción de la Sociedad del Conocimiento.

En la actualidad, al menos en el privilegiado Primer Mundo -con la resolución de la problemática instrumental y de infraestructura para la expansión a la mayoría de la población del acceso a Internet, ordenadores y demás instrumental que permite la navegación por la Red de Redes- la cuestión de la accesibilidad da una vuelta más de tuerca: qué entendemos por acceso, ¿Hemos de limitar el concepto a la mera posibilidad de navegación por Internet? ¿Es suficiente un acceso instrumental?

Caridad y Marzal pueden arrojar luz sobre estos interrogantes. En sus conclusiones expuestas en el artículo “Políticas de información y alfabetización en información como medios de la inclusión social desde la óptica europea”, defienden que la concepción de brecha digital nace “no como un problema de los ciudadanos, sino como un factor de obstaculización para la expansión de un nuevo modelo de desarrollo, propio de la Sociedad de la Información” (Caridad y Marzal, 2006: 42).

El objetivo era la expansión del instrumental y de las infraestructuras necesarias para que los/as ciudadanos/as tuviesen acceso y participasen de la Sociedad de la Información. Pero, como hemos venido defendiendo, no es suficiente que se extienda el uso de instrumentos, es necesario que se cambie el punto de vista – seguimos con Caridad y Marzal- desde la macroestructura a la microestructura del individuo y de la colectividad.

ii. Inclusión digital⁴

La sociedad actual, que ha venido a denominarse “Sociedad de la Información”, está aparentemente caracterizada por la sobreabundancia de información, que inunda todos los ámbitos de la vida cotidiana. Esto es un supuesto, ya que, gran parte de la humanidad no tiene acceso a ese flujo constante de información que posibilitan las TIC, en pleno siglo XXI parte de la humanidad no ha realizado nunca una llamada telefónica. Aunque, en los países privilegiados se han transformado las tecnologías de la comunicación en una única tecnología, en palabras de Area (2012: “La Red es mucho más que una nueva tecnología que se añade o se suma a las tecnologías de la información ya existentes (imprensa, televisión, prensa, radio o teléfono”).

Pero esta nueva era, antes de ser igualitaria, ha contribuido a aumentar las desigualdades preexistentes, siendo una fuente importante de exclusión. Al menos podemos distinguir tres tipos de personas excluidas en la Sociedad de la Información:

- **Excluidas por causas materiales:** colectivos que no cuentan con los medios necesarios para participar en la Sociedad de la Información. Concentrados mayoritariamente en el Hemisferio Sur o en zonas marginadas del Hemisferio Norte.
- **Excluidas por causa generacional, educacional:** colectivos que, aun teniendo acceso a las TIC, no lo hacen por desconocimiento, por falta de competencias, por falta de interés, etc. Concentrados mayoritariamente en los denominados países desarrollados.

⁴ Para comenzar el desarrollo de este apartado se usa parte de lo expuesto por la autora del presente escrito en el blog: Accesibilidad en la Web (<http://accesibilidadweb2009.blogspot.com.es/>).

- **Excluidas por discriminación en la web:** este tipo de colectivos serían aquellos que, aun teniendo acceso a la Red, no tienen acceso a la información contenida en ella. Formado por personas con alguna discapacidad o, por personas que, no teniendo una discapacidad permanente, en algún momento pueden tener mermadas sus capacidades de forma puntual –véase: un accidente que impide la movilidad durante un tiempo, una intervención que anula la visión algunos días...-.

Siguiendo a Bustamante (2010:2-6), diremos que la inclusión digital es un derecho de cuarta generación. La primera generación de derechos haría referencia a los derechos fundamentales –recogidos en la Declaración de los Derechos Humanos: no discriminación, libertad, dignidad...- , los de segunda generación serían aquellos derivados de la constitución del Estado del Bienestar, entre otros, el derecho al trabajo o a la educación. Los derechos de tercera generación son los derechos de los pueblos y los derechos medioambientales, como el derecho a la autodeterminación, a la paz o al cuidado del medio ambiente.

Los derechos de cuarta generación se vinculan a las TIC y se basan en la “expansión del concepto de ciudadanía digital”. Se trata de ampliar la ciudadanía tradicional, luchando “contra la exclusión digital, a través de la inserción de colectivos marginales en el mercado de trabajo en una Sociedad de la Información” e invirtiendo en “políticas de educación ciudadana, creando una inteligencia colectiva que asegure una inserción autónoma”.

Las TIC han posibilitado la aparición de “nuevas formas de interrelación humana amplificadas por la tecnología, nuevas comunidades virtuales (...) “. A diferencia de las relaciones y comunidades humanas tradicionales, las virtuales han traspasado las barreras espacio-temporales, estableciéndose y poblando un ciberespacio que requiere ese establecimiento de los derechos de cuarta generación defendidos por Bustamante.

Para nuestro autor, hay dos modos de entender las TIC, desde un punto de vista meramente instrumental y desde una perspectiva social. La primera las concibe

como “elementos de mediación con la realidad”, que facilitan nuestra relación con la misma y que tienen un carácter neutro e instrumental. Tras esta concepción se asienta la apropiación meramente instrumental de las TIC, que privilegia un “uso simplemente lúdico de las TIC” y el “uso superficial y no comprometido de las Redes sociales virtuales”. De este modo se contribuye a la perpetuación del statu quo, eliminando toda posibilidad de que se construya una sociedad cualitativamente diferente, en la que se ejerza una verdadera ciudadanía digital a través del uso crítico de las herramientas que propician las TIC. La concepción instrumental nos aboca a esa actitud “nihilista y escéptica” que nos libera de toda responsabilidad en la renuncia a la construcción de una sociedad más igualitaria, justa y deseable. Aceptar esa concepción inocente y neutra de las TIC conlleva la renuncia al *deber ser*, en beneficio de un *ser* injusto, desigual e indeseable.

Desde la perspectiva social se defiende que las TIC no son meros elementos mediadores con la realidad, sino que son elementos constructores de esa realidad. Son “herramientas para poder llevar a la práctica formas de vida más plenas”, en las que se privilegie lo humano por encima de lo económico, en las que el ‘Bien común’ sea más importante que la banalidad ególatra del individualismo interesado. Cómo se puede lograr. Garantizando que “los flujos de información a partir de los cuales se generan y desarrollan las opiniones y las creencias” sean “tan libres, simétricos, abiertos, accesibles y veraces como sea posible”. Solo de ese modo se podrá transformar una sociedad anclada en relaciones desiguales, destructivas, manipuladas y nocivas en un camino cuyo horizonte teleológicamente loable para la humanidad.

La concepción instrumental buscaría perpetuar el sistema, contribuyendo a la formación –en cadena- de trabajadores/as y consumidores/as que sustenten la economía. Sin embargo, desde la perspectiva humana, destaca Area (2012: 28), la alfabetización digital no ha de ser solo instrumental. Hay que dominar “códigos y culturas” para poder ejercer los derechos cívicos. Lo importante, por lo tanto, no es la tecnología en sí, sino “el uso intelectual, social y ético” que de esta se hace. Por ello, el derecho a la inclusión digital no consiste en: “el simple acceso a la compra

de productos y servicios informáticos, sino la creación de una inteligencia colectiva que actúe como recurso estratégico a la hora de insertar una comunidad o un país en un entorno globalizado”. (Bustamante, 2010: 6)

Para ello es necesario que se dé una “apropiación social de la tecnología”, haciendo un uso social de las mismas. Y esto solo será posible si se democratiza su acceso, convirtiendo las TIC en un bien “ universal y barato”, un bien común “cuya gestión no esté sometida a las leyes del mercado y al arbitrio de los especuladores”, y que permita: la participación de la ciudadanía en “la gestión de los asuntos públicos”. Habrá que apostar, por lo tanto, por una esfera pública virtual interconectada, luchando contra la exclusión digital, que junto a la exclusión social tradicional, “frenan el ejercicio de una plena ciudadanía digital”.

Una verdadera inclusión digital convierte a los seres humanos en ciudadanos que puedan conocer y modificar el curso de los acontecimientos que les afectan. Una sociedad inclusiva es aquella en la que se sienten las bases para que los/las ciudadanos/as puedan ser autores/as y lectores/as críticos/as, emancipados/as, creadores/as de una cultura de innovación y conocimiento plural, descentralizado y no monopolizado.

Según Jiménez⁵, la inclusión digital ha de ir más allá de lo instrumental y centrarse en el aprendizaje a través de las TIC del ejercicio de una verdadera ciudadanía digital activa. Pero no podemos olvidar que ese ejercicio de ciudadanía requiere un reciclaje continuo, pues las TIC han generado un panorama de continua novedad, donde lo que en este instante es nuevo, al siguiente ha quedado obsoleto. Por ello, podemos dejar de estar incluidos/as si no nos adaptamos a los cambios vertiginosos que esta nueva era propicia.

⁵ Infografía disponible en: <http://inclusion-digital.oui-iohe.org>.

Además de prestar atención a los colectivos más vulnerables -bien sea por motivos económicos, educativos o sociales-, una inclusión efectiva –y no solo a nivel instrumental- hemos de retomar la tarea expresada en por Delors para la educación y que Jiménez extrapola a la esfera digital:

| TAREAS DE LA EDUCACIÓN | EDUCACIÓN EN LA ESFERA DIGITAL |
|-------------------------------|--|
| Aprender a conocer | Aprender a consultar |
| Aprender a hacer | Aprender a construir contenidos |
| Aprender a vivir | Aprender a interactuar, colaborar y participar |
| Aprender a ser | Aprender a administrar una identidad digital |

Tabla inspirada en el texto de referencia

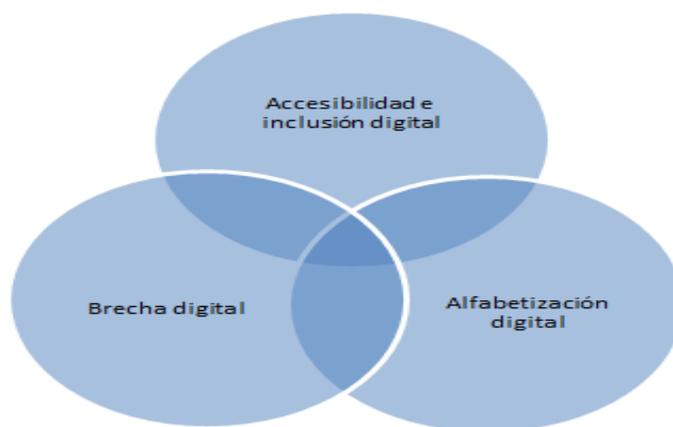
Como vemos, se trata de un ejercicio de actualización digital continua, un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

iii. Brecha digital y Alfabetización digital

Uno de los principales desafíos a los que se enfrenta la educación en este comienzo de siglo es a la necesidad de emprender de un modo urgente acciones de alfabetización digital con el fin de formar ciudadanos preparados para vivir y trabajar en la denominada Sociedad de la Información.

(LEVIS, Alfabetos y saberes: la alfabetización digital, 2006: 78)

Tanto la accesibilidad como la inclusión digital están ligadas a la denominada “Brecha digital” y a la “Alfabetización digital”.



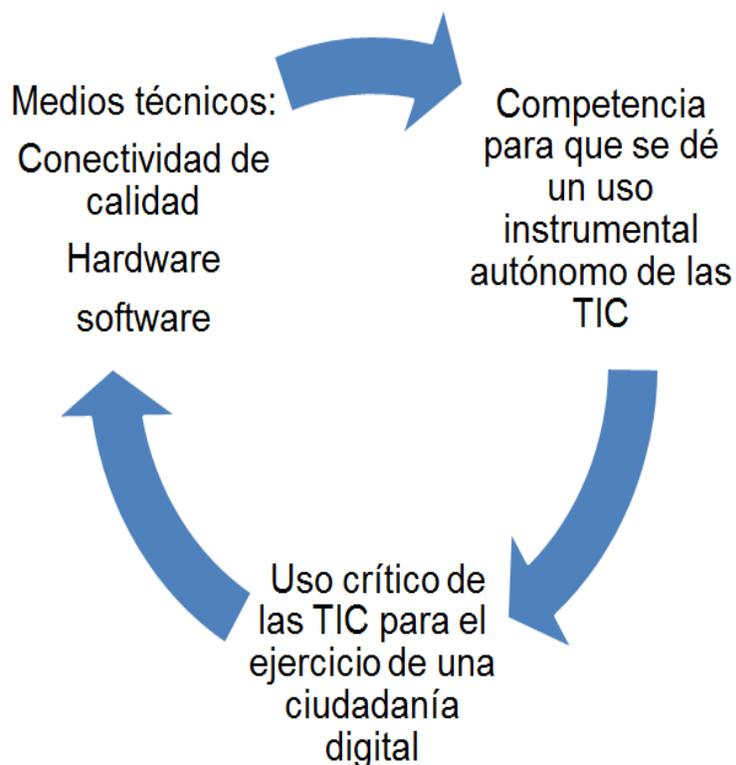
Elaboración propia

En cuanto a la brecha digital, podemos definirla—de la mano de Lugones (2002: 7)—como la diferencia de acceso y uso de Internet de los distintos grupos humanos. Así, a nivel operativo, nos encontraremos un abanico de grupos que va desde aquellos que usen regularmente Internet, pasando por los que usen de forma irregular, hasta llegar a aquellos grupos que no usen nunca Internet. Lugones distingue también entre la brecha digital interna y externa. La primera referiría a

las diferencias dentro de un mismo grupo o comunidad. La segunda apunta a la diferencia entre comunidades, países... Además, la brecha puede ser temporal -la tecnología se extiende primero en unos ámbitos y luego pasa a otros- o estructural. La segunda es mucho más difícil de atajar, ya que no depende del factor tiempo y tendrá que superar obstáculos de base.

En este punto de nuestra construcción conceptual, llamaremos la atención respecto a un aspecto, a nuestro entender, relevante: la brecha digital afectaría también a aquellas personas o colectivos que, a pesar de contar con la Internet no hacen uso de la misma. Retomaremos después este tema. Otra de las cuestiones que suscita el texto de Lugones es la calidad del uso de Internet por parte de los grupos que tienen acceso. El propio texto nos guía para que elaboremos la respuesta a estas cuestiones: “aprovechar los beneficios de Internet excede a la mera disponibilidad de infraestructura en comunicaciones”.

La brecha digital afectaría a unos elementos fundamentales:



Elaboración propia

Manuel Area (2012: 24), advierte que la cultura de la Sociedad de la Información es una “cultura multimodal”, que se expresa, se produce y se distribuye en distintos:

- Soportes: más allá del soporte papel han aparecido, gracias a las TIC, soportes como las pantallas, las pantallas táctiles, memorias, CD...
- Tecnologías: la derivada del descubrimiento de la imprenta, el libro y sus variedades aun siendo una de las tecnologías más utilizadas por la humanidad -si cabe, la que ha posibilitado uno de los cambios civilizatorios más relevantes de la historia- convive con las TIC: radio, televisión, ordenadores, teléfonos, móviles, Internet...
- Formatos: los archivos, carpetas y documentos pasan de formato papel a la codificación binaria –de ceros y unos-.
- Lenguajes: se pasa de las distintas lenguas a los códigos digitales, como HTML, CSS, hipertexto, imágenes en 3D...

Si en la revolución gutenberiana se pasa de la “viva voz” a la lecto-escritura que esta generaliza, en la transición analógica-digital a la que asistimos en primera persona se produce una nueva revolución, un cambio civilizatorio en toda regla. Por ello, expone Area (2012: 24):

distintos expertos, colectivos, asociaciones y especialistas educativos reclaman la necesidad de que se incorporen nuevas alfabetizaciones al sistema educativo (...) centradas bien en la adquisición de las competencias de producción y análisis del lenguaje audiovisual, en el dominio del uso de los recursos y lenguajes informáticos o en el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y reconstrucción de la información.

Se proponen varias alfabetizaciones, Area (2012: 25):

Cuadro 1.3 Nuevas alfabetizaciones

| Nuevas alfabetizaciones | |
|--------------------------------------|---|
| Alfabetización audiovisual | Se desarrolla con la finalidad de formar al alumnado como sujeto con capacidad para analizar y producir textos audiovisuales, así como para prepararlo para el consumo crítico de los productos de los medios de masas como el cine, la televisión o la publicidad. Se considera la imagen y sus distintas formas expresivas como un «lenguaje» con sus propios elementos y sintaxis. Se implementó parcialmente en el sistema escolar en los años ochenta y noventa. |
| Alfabetización tecnológica o digital | El propósito de esta alfabetización es desarrollar en los sujetos las habilidades para el uso de la informática en sus distintas variantes tecnológicas: ordenadores personales, navegación por Internet, uso de <i>software</i> de diversa naturaleza. Se centra en enseñar a manejar el <i>hardware</i> y el <i>software</i> . Tuvo un desarrollo limitado en el sistema escolar en la década de los años noventa, aunque continúa en la actualidad. |
| Alfabetización informacional | El origen de esta propuesta procede de los ambientes bibliotecarios. Surge como respuesta a la complejidad del acceso a las nuevas fuentes bibliográficas distribuidas en bases de datos digitales. Se pretende desarrollar las competencias y habilidades para saber buscar información en función de un propósito dado, localizarla, seleccionarla, analizarla y reconstruirla. |
| Multialfabetización | El concepto procede del ámbito anglosajón formulado por el New London Group a mediados de la década de los años noventa. Defiende que, en una sociedad multimodal, debe prepararse y cualificarse al alumnado ante los múltiples medios y lenguajes de la cultura del tiempo actual con un planteamiento integrado de los distintos alfabetismos. |

Fuente: Area, M., Gros, B. y Marzal, M. A. (2008): Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Madrid: Síntesis.

Esas alfabetizaciones convergirían en la multialfabetización, o en la alfabetización múltiple defendida por Alfonso Gutiérrez (2012: 45), “con tres referentes básicos, imprescindibles e inevitablemente relacionados entre sí: la información, la persona y la sociedad.”

El primer referente se correspondería con la informacional o lingüística, el segundo con la alfabetización ética o moral, encargada de “la formación integral de la persona”; y el tercero se identificaría con la alfabetización social “donde los fines

sociales de la educación y las necesidades de cada época determinan la acción educativa y alfabetizadora.”. Estas dos últimas no estarían contempladas en el cuadro explicativo de Area. A nuestro entender son fundamentales, pues solo con base a una alfabetización integral y social se podrán construir las demás alfabetizaciones para alcanzar esa alfabetización múltiple o digital, defendida por Gutiérrez.

Además, en palabras de Levis (2006: 78), la alfabetización digital no consiste solo en enseñar a manejar las herramientas y aplicaciones que propician las TIC, una verdadera alfabetización digital dota de herramientas a los educandos para que puedan comprender y dominar los lenguajes digitales. Evidentemente, esta alfabetización comprendería la alfabetización audiovisual, que, recuerda el profesor Aparici en sus clases, “no ha tenido lugar cuando correspondía”⁶.

La alfabetización digital sería, por lo tanto, aquella mediante la cual se capacite para el ejercicio de una ciudadanía plena, siendo competentes para filtrar críticamente la realidad y los distintos lenguajes de la Sociedad de la Información.

Esta nueva alfabetización, dice Gutiérrez (2003: 22), puede contribuir a formar un modelo alternativo de globalización, en la que lejos de primar los intereses neoliberales que hemos descrito, “ha de formar parte de una alfabetización múltiple cuyo principal objetivo sea la creación y disfrute de una sociedad más justa”.

Así, Gutiérrez (2003: 28) propone ir más allá de la alfabetización meramente instrumental - ir más allá de las teclas y los ratones- “preparar a la persona para vivir y convivir en la sociedad digital o Sociedad de la Información, debe capacitarle para superar la brecha digital (*digital divide*) y luchar contra la desigualdad”

⁶ La fuente de la cita serían las clases recibidas en el Posgrado Comunicación y Educación en la Red: de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento.

iv. Planteamiento de hipótesis

Con base a las siguientes preguntas, y apoyándonos en nuestro marco teórico, formularemos surgirán las hipótesis que pretendemos demostrar:

¿Se cuenta con medios instrumentales suficientes, en materia TIC, para que se pueda construir la Sociedad del Conocimiento? ¿El alumnado cuenta con recursos tecnológicos? ¿Se está trabajando en los centros escolares la alfabetización escolar? ¿Están los/as alumnos/as capacitados para hacer un uso crítico de las TIC? ¿Podemos decir que la educación en ESO contribuye a la conquista de la condición de ciudadano/a digital por parte de los educandos?

¿Qué beneficios supondría la alfabetización digital para la construcción de la Sociedad del Conocimiento y la conquista de la ciudadanía digital? ¿En qué sentido se relaciona la accesibilidad e inclusión digital con esa construcción y conquista? ¿Es necesario replantear el tipo de alfabetización, accesibilidad e inclusión digital en la ESO?

C. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

i. Universo de estudio

En el marco del presente proyecto haremos una revisión conceptual de los conceptos “Accesibilidad digital” e “Inclusión digital”, reconstruyendo los mismos más allá de una perspectiva instrumental, vinculándonos a un tercer concepto: la educación.

Abordaremos la educación en sus tres ámbitos: formal (EF), no formal (ENF) e informal (EI). En cuanto a la Educación No Formal, hay dos tipos: la reglada y la no reglada. En el primer caso, apunta a una educación que queda fuera del sistema educativo, pero que depende de organismos oficiales, que le otorgarían ese carácter “reglado”. La Educación No Formal, no reglada no tiene el respaldo de un Organismo oficial que la avale. Esta última mantiene formatos, diseños y metodologías abiertas, diversas y flexibles, sin que exista un marco regulador, en la que se encuadra la Educación en el Tiempo Libre (ETL). La diferencia entre Educación Formal, Educación No Formal y Educación Informal sería que las dos primeras son intencionadas, mientras que la tercera refiere a un proceso educativo involuntario, paralelo a los anteriores, que se da en cualquier contexto sin que el sujeto cognoscente sepa que está aprendiendo. Es, por lo tanto, una educación no planificada, que:

No requiere de ningún tipo de enseñanza o facilitación por parte de nadie para efectuarse, ni requiere de intencionalidad de aprender por parte del que aprende. (...) Informalmente se puede aprender siempre, en cualquier situación y en cualquier lugar. Se puede aprender sin la plena conciencia de que se está aprendiendo y se puede aprender de cualquier fuente de información, formato o situación. (OROZCO, 2003: 105)

Las TIC dibujan un horizonte privilegiado para la Educación Informal. De ahí la importancia de que se acceda a éstas de forma crítica y no solamente instrumental. Solo de este modo se podrá producir una verdadera inclusión digital. Desde nuestra concepción, éste debería ser uno de los principales objetivos de la Educación Formal y Educación No Formal.

Respecto a la EF, trataremos cinco⁷ casos concretos, para establecer diferencias en cuanto al uso de las TIC, centrandó nuestro campo en la ESO. La elección de este nivel educativo se basa en la consideración de que es una etapa fundamental para:

1. el desarrollo de la persona, pues es el nivel propedéutico por excelencia, para la formación media, superior o para el abandono del sistema educativo, y/o su posible incorporación al mundo laboral.
2. la consecución de las competencias en TIC necesarias para desenvolverse en la Sociedad de la Información, así como para la construcción de la Sociedad del Conocimiento.

Además de ese nivel central, abordaremos otros diferentes, para perfilar el estado de la cuestión del uso de las TIC, estableciendo una comparativa con los siguientes casos concretos:

EF:

- Curso de Dirección y Coordinación de actividades de tiempo libre Infantil y Juvenil, AFD⁸, subsistema de formación profesional para el empleo.

EF no reglada:

- ESO para adultos/as en el ayuntamiento costero de A Coruña.

⁷ No daremos datos concretos del alumnado ni de la ubicación, para velar por su derecho a la intimidad y, por respetar la Ley de Protección de datos.

⁸ Acciones Formativas para Desempleados/as.

- Formación de personal de la *Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado*, de la *Xunta de Galicia*.

La accesibilidad y la inclusión digital y la construcción de la Sociedad del Conocimiento serán, junto a la educación, el paisaje que delimitará nuestro campo de investigación. Un escenario en el que asumimos que la Sociedad del Conocimiento es un hipotético por-venir, que dependerá de qué rumbo tome la educación para capacitar –o no- a las nuevas generaciones para acceder críticamente a las TIC y, por lo tanto, que se dé de hecho una inclusión digital.

ii. Relevancia social

En la actual Sociedad de la Información, con la pérdida paulatina⁹ de la ciudadanía laboral, se convierte en una tarea urgente la conquista de la ciudadanía digital, pieza indispensable para la construcción de la Sociedad del Conocimiento. Los/las adolescentes de hoy se enfrentarán mañana al cambio en la condición juvenil, líquida e incierta como la estancada Sociedad de la Información. De no contar con las competencias necesarias para conquistar su derecho a ser ciudadano/as digitales, se perpetuará esta sociedad global, neoliberal y desigual a la que nos han llevado nuestros pasos a través de una historia plagada de despropósitos y sinsentidos de los que no hemos aprendido que estamos condenados/as a repetir. El “eterno retorno de lo mismo” nietzscheano se torna más cruel y nihilista que nunca.

Para huir de este porvenir –plena y cruelmente actualizado- es urgente, más que invertir en la eterna solución de la perpetuación del sistema, y de los privilegios establecidos, apostar por los valores que posibilitan las TIC y por la construcción de esa hipotética Sociedad del Conocimiento.

En la misma línea, nuestro estudio toma parte de su relevancia de lo expuesto en la ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo. Esta se fundamenta en tres principios básicos que se recogen en de su *Preámbulo*. El primero de ellos apela a la necesidad de proporcionar una educación de calidad y equitativa, para lograrlo se exige –en el segundo principio- un esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa. Por último, se establece en el tercer principio “un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años”. Ésta y la UNESCO en primer lugar “se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la Sociedad del Conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la

⁹ Hace unos años, con la excusa de la crisis económica se ha tornado una pérdida acelerada y desenmascarada.

información y la comunicación (...). Estos principios requieren, continúa el *Preámbulo*:

Concebir la educación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida (...) Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.

Por ello, será preciso investigar: ¿Qué competencias en TIC se trabajan/promueven en ESO? ¿Se está llevando a cabo una verdadera inclusión digital entre la población adolescente escolarizada? ¿Capacitan estas competencias a los educandos para la accesibilidad digital en la presente Sociedad de la Información? ¿Se está contribuyendo a la construcción de la Sociedad del Conocimiento? ¿Qué se necesita para que esa construcción sea posible?

Estas cuestiones apuntarían a un interrogante radical ¿Se está formando a los/las adolescentes para ser ciudadanos/as digitales y que puedan enfrentar la nueva condición juvenil para construir la Sociedad del Conocimiento?

Entendemos que sobre las TIC y la educación hay gran cantidad de investigaciones, artículos, etc., que se centran en los usos educativos, los

recursos materiales existentes, la implantación de las TIC en las aulas, etc. Y, como apunta Gutiérrez (2005), la alfabetización digital¹⁰:

Existe una tendencia a identificar la alfabetización digital con una serie de destrezas y contenidos instrumentales relacionados con el manejo del ordenador e Internet. De hecho la formación del profesorado en nuevas tecnologías se ha centrado en el uso de Internet y el ordenador como herramienta de acceso. Se han olvidado aspectos de gran importancia como la educación audiovisual, educación para los medios o educación en materia de comunicación. Se está cometiendo el error de medir el nivel de alfabetización digital con la ratio ordenador / alumnos y con el número de conexiones a Internet.

Pero nuestro enfoque supone una novedad por contener una concepción holística de las TIC en educación. Esta concepción se concreta en nuestro objeto: accesibilidad e inclusión digital de las nuevas generaciones más allá del criterio instrumental. Concebimos la apropiación crítica de las TIC como un objetivo en sí mismo, al ser la base imprescindible para que se dé cumplimiento, entre otros, al *desiderátum* defendido en el *Preámbulo*: “aprendizaje a lo largo de toda la vida”; a la consecución de la competencia digital, a la competencia social y ciudadana, así como a la cimentación de la Sociedad del Conocimiento. Por lo tanto, la nuestra sería una cuestión que afectaría tanto a la esfera pública como privada, en tanto en cuanto, la educación es la base del comportamiento social e individual, y será el tipo de educación que se aplique el que determine tanto el presente como el futuro de nuestra sociedad.

¹⁰ Su antónimo -“analfabetismo digital”- como señala Myrna Carolina Marti (2008: 11) entre otros/as, tiene implicaciones “sociales y culturales muy negativas”, pero consideramos necesario usar la terminología “Alfabetización Digital” utilizada, entre otros/as, por Gutiérrez.

iii. Objetivos

Con base en los interrogantes que nos hemos planteado respecto el problema objeto de esta investigación y la relevancia social expuesta, hemos trazado los objetivos que guiarán nuestro trabajo. Nuestro principal objetivo es demostrar la necesidad urgente de que se lleve a cabo una accesibilidad e inclusión digital más allá de la mera concepción instrumental en las aulas de ESO, para que se pueda contribuir de ese modo a la formación de personas jóvenes que conquisten la ciudadanía digital. Para lograrlo, hemos formulado una serie de objetivos primarios y secundarios:

1. Repensar la accesibilidad e inclusión digital más allá de la concepción instrumental
 - 1.1. Valorar la diferencia instrumental/ crítica de las competencias en TIC.
 - 1.2. Comparar la apropiación educativa de las TIC, mediante la exposición de casos concretos, entre diferentes ámbitos educativos.
 - 1.3. Establecer la inextricable relación ente la conquista de la ciudadanía digital y la construcción de la Sociedad del Conocimiento.
 - 1.4. Mostrar cómo contribuye la accesibilidad e inclusión digital a la conquista de la ciudadanía digital y a la construcción de la Sociedad del Conocimiento.
 - 1.5. Valorar de forma crítica parte de las iniciativas puestas en marcha por la *Xunta de Galicia* para contribuir a la alfabetización digital de los/las alumnos/as de ESO.
2. Aportar un conocimiento teórico en cuestiones relacionadas con la accesibilidad e inclusión digital en la educación, en beneficio de la contribución a la construcción de la hipotética Sociedad del Conocimiento.
 - 2.1. Analizar el Proyecto Abalar, en relación a su contribución a la inclusión y accesibilidad digital.

2.2. Comprobar, mediante estudios de caso, el uso educativo de las TIC por parte de alumnado de ESO, comparándolo con otros niveles y ámbitos educativos.

2.3. Reflexionar sobre la posible construcción de la Sociedad del Conocimiento.

iv. Diseño metodológico

Con base a nuestros objetivos, hemos adoptado una metodología anclada en la articulación encadenada de técnicas cuantitativas y cualitativas. Hemos decidido aproximarnos de este modo a nuestro objeto de estudio debido a su complejidad. Una visión meramente cuantitativa de la accesibilidad no proporcionaría un conocimiento válido para alcanzar nuestros objetivos, de corte eminentemente cualitativos. A pesar de que el nuestro es eminentemente un estudio analítico-descriptivo, hemos acudido a fuentes estadísticas secundarias, y hemos realizado encuestas –fuentes primarias- de corte cuantitativo, para sustentar con datos cuantificables nuestro trabajo. En cuanto a los instrumentos cualitativos, además del análisis teórico, hemos realizado entrevistas abiertas, grupos de discusión y/u observación del uso de las TIC por parte nuestros grupos de alumnos/as.

D. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN VERSUS SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO ¹¹

La principal distinción entre Sociedad del Conocimiento y Sociedad de la Información es el uso, apropiación y aplicación que se le puede dar a la información y al conocimiento, con lo que queda claro que no se trata meramente de un problema tecnológico.

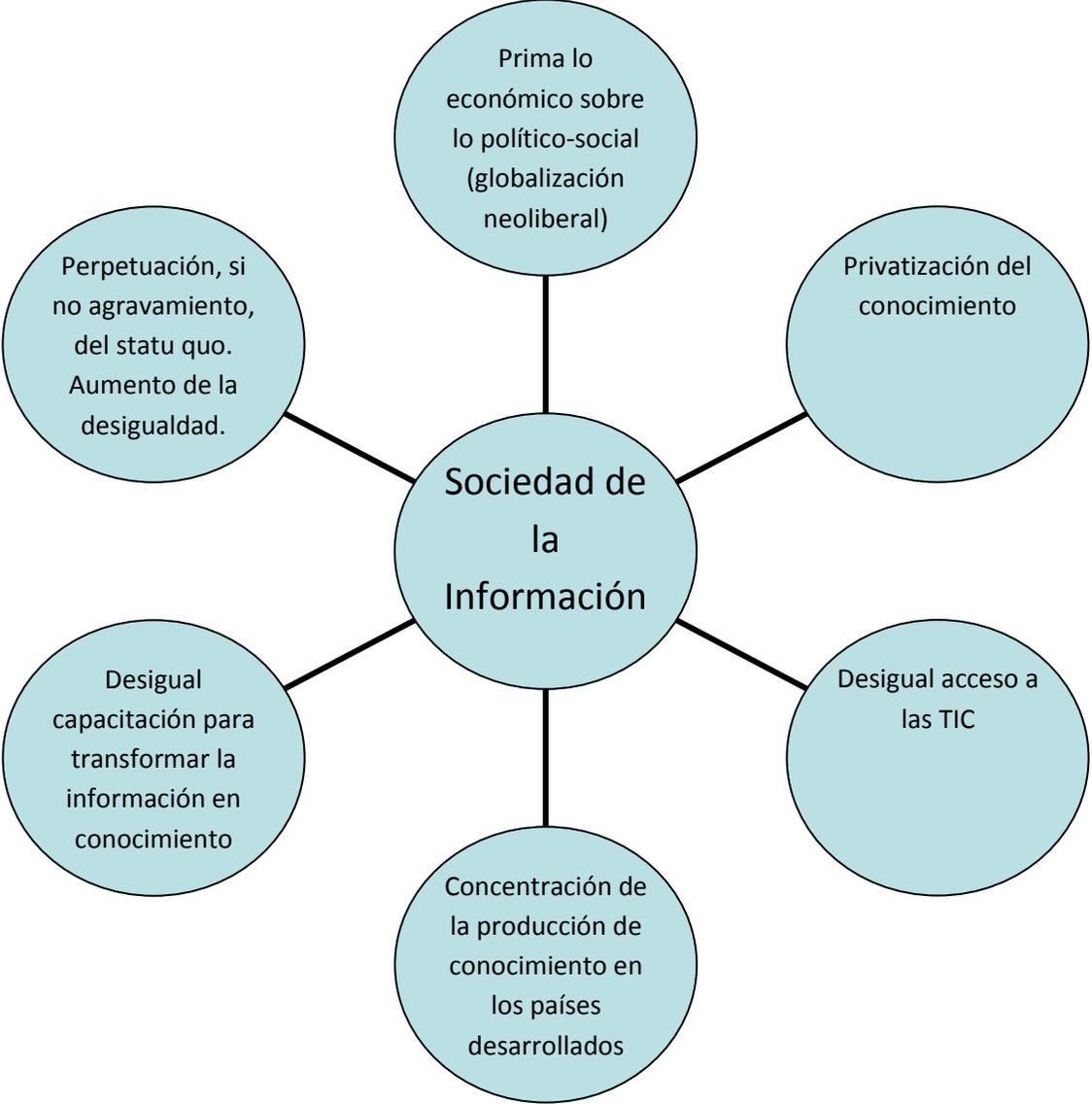
(LUGONES (Coord.), 2002, *Indicadores de la Sociedad del Conocimiento e indicadores de innovación. Vinculaciones e implicancias conceptuales y metodológicas*)

Empezar por el final suele ser un recurso literario atrayente, que engancha al lector en una trama resuelta de partida. En nuestro caso, partiremos de aquello que queremos demostrar para ir completando la base conceptual de nuestro trabajo. Nuestro objetivo en esta parada será establecer las razones por las que sí cabe la distinción entre “Sociedad de la Información” y “Sociedad del Conocimiento”.

Caridad y Marzal defienden la idea, compartida por otros/as autores/as, de que la nuestra es una nueva era, es la “Era de la Información”, una “Tercera Revolución” -tras la neolítica o la Industrial- que ha posibilitado las TIC. Esta tercera revolución ha provocado un cambio civilizatorio en toda regla, al constituirse la información, no solo en un “valor básico en la sociedad”>, sino en un “factor civilizador” (Caridad y Marzal, 2006: 31), que transforma la sociedad de forma decisiva, veloz y potente, hasta llegar a convertirse en una “Sociedad de la Información”. Pero en qué consiste esta nueva era, a qué modelo de desarrollo apunta.

¹¹ Para iniciar este apartado tomaremos parte de lo expuesto por la autora del presente texto del material de su autoría: “Principios de la Sociedad del Conocimiento, adolescencia y educación” y “Y ahora qué: crónica del robo de un concepto y de un conflicto no resuelto”.

La Sociedad de la Información está dominada por los principios básicos del capitalismo y se caracteriza por la globalización neoliberal. Esta sociedad presente -la Sociedad de la Información- es a todas luces desigual debido a varios aspectos interconectados:



Elaboración propia

El concepto “Sociedad del Conocimiento”, tan en boga en los últimos tiempos, ha servido –tras su robo a las ciencias sociales-, como indica Alonso (2007: 39-40), al discurso managerialista para popularizar la creencia de que la tecnología ha de guiar a la sociedad y, de que en la Sociedad de la Información¹² se superan “todos los problemas habituales de la desigualdad y la explotación laboral”.

Pero en qué consiste el discurso managerialista posmoderno. Hasta qué punto es cierto lo que proclaman. En qué consistía inicialmente el concepto antes de ser robado, en qué se ha convertido hoy.

El discurso managerialista asienta sus bases en tres “ismos”: determinismo, esencialismo y reduccionismo. Estos, dice Alonso (2007: 40), se corresponderían con:

1. la tecnología es imparable e inevitable y, su desarrollo “coincide con el progreso”.
2. “lo que es bueno para una parte de la sociedad, es bueno para toda la sociedad”.
3. “no hay más alternativas tecnológicas o sociales que las que dictan los procesos más capitalizados de innovación”.

Aunque hemos calificado al discurso managerialista de “posmoderno”, parece que hunde sus raíces en un concepto nuclear moderno: la idea de progreso, surgida en la Ilustración. El progreso consistiría en concebir la historia de la humanidad como un proceso lineal. Este, si es guiado por la razón¹³, nos catapultará a una situación mejor. Si nuestro destino está predeterminado a “lo mejor”, de la mano

¹²Somos conscientes de estar utilizando indistintamente “Sociedad del Conocimiento” y “Sociedad de la Información”. A pesar de ello tenemos en cuenta el debate establecido en el texto de Karsten Krüger en el que se someten a análisis, además de los dos anteriores, el concepto de “sociedad red”. Más adelante aclararemos los matices.

¹³ Léase en el discurso managerialista: ‘tecnología’

de la tecnología, entonces no caben las preguntas. Por lo tanto, es absurdo resistir al avance de la tecnología, legítimamente ha de pasar “por encima de los poderes y los grupos sociales”.

Alejándonos de la ironía, diremos que el esencialismo es falaz de partida, pues, cae en el error de tomar la parte por el todo. Partiendo de esta premisa falsa podemos deducir cualquier cosa, en el caso managerialista, el tercer “ismo” que reduce la ideología de la parte a la única posible. Al más puro estilo de Fukuyama se proclama el fin de la historia y de las ideologías.

El núcleo en el que se asienta –y al que justifica- este discurso y sus “ismos”, así lo indica Alonso (2007: 36-37), es el capitalismo inmaterial globalizado que consistiría en la sustitución de las grandes organizaciones burocratizadas de la sociedad industrial –que materializa los temores de la teoría weberiana- por empresas de carácter global y “totalmente dependientes de los mercados financieros internacionales”.

A la luz del argumento managerialista, la Sociedad del Conocimiento es aquella en la que el conocimiento se convierte en “la *gran mercancía*, la metamercancía que organiza de manera holográfica toda la sociedad –y toda la realidad misma- a su alrededor” (Alonso: 2007, 46).

Desde esta lectura de lo que es la Sociedad del Conocimiento, es perfectamente inteligible que, como señala Javier Echevarría (2001), la mayoría de los indicadores que se establecen para analizar el desarrollo de la Sociedad de la Información tengan un sesgo eminentemente mercantilista.

Por ejemplo, sigue Echevarría, uno de esos sistemas de indicadores de los que hablamos es el informe de Telefónica del año 2001 que, desde su concepción reduccionista considera que la Sociedad de la Información es:

Una especie de sociedad anónima de la información, es decir, una entidad o conjunto de entidades privadas que ofrece a los ciudadanos una determinada mercancía (la información) a través de las Redes de telecomunicaciones, y en concreto a través de las páginas *Web*.(Echevarría: 2001, 4).

El reduccionismo al que refiere Echevarría (2001: 3) consiste en la concepción de la Sociedad del Conocimiento como mero “mercado de la información”. Esta reducción no es inocente, está empapada -retomando el hilo argumentativo de Alonso (2007: 40)- del discurso manegerialista que “en última instancia acaba sustituyendo la sociedad por la tecnología, y en su siguiente lectura, la sociedad por la economía (de mercado por supuesto)”.

De este modo, la sociedad es fagocitada en último término por la economía. Amparándose esta en la todopoderosa tecnología. En lo que respecta al Estado, sigue Alonso (2007: 53), se transforma en un *Workfare State*, “un Estado del rendimiento, basado fundamentalmente en políticas de rentabilidad tecnológica, financiera y monetaria”. En un contexto en el que está penado no seguir los dictados de la nueva economía, el Estado del bienestar sucumbe y delega en ella la tarea que a él se le habían confiado.

El canto ilustrado que endiosaba a la razón y le encomendaba convertir a los hombres en señores (parafraseando a Adorno y Horkheimer¹⁴), no ha derivado en la emancipación que proclamaba Kant. Por el contrario, el discurso neoliberal del

¹⁴ Aquí hemos decidido utilizar “hombres” en vez de “seres humanos” debido a que los autores así lo hacen.

capitalismo inmaterial y global, ha convertido al producto del uso de la razón en una mera mercancía, en la gran mercancía. Así pues, los hombres no son señores sino siervos dirigidos por el pensamiento neoliberal. Los relatos posmodernos, escribe Alonso (2007: 20), se han encargado de echar por tierra “las grandes convenciones sociales, culturales y filosóficas de la modernidad ilustrada”. Autodefiniéndose la posmodernidad como un discurso “contramoderno” (2007: 66), establece sus leyes -“la tecnología, la competencia, el caos y el individuo” (2007: 39)- como leyes absolutas.

Esta posmodernidad ha concebido una sociedad en la que se desvirtúa el papel de sus componentes, es más, simplemente se los anula. Se roba el concepto mismo de “sociedad”, se mercantiliza el concepto “conocimiento” y de ello se desprende un sentido trucado de “Sociedad del Conocimiento”.

La Sociedad del Conocimiento era soñada –pues como hemos visto en eso parece que ha quedado-, señala Alonso (2007: 45), como “la realización del proyecto moderno y de la reforma social, con sus secuelas beneméritas del bienestar material y el consenso social. “. Esta sociedad se esperaba que sustituyese a la sociedad industrial de un modo muy diferente al que lo ha hecho. La -en palabras de Alonso- profecía tecnotrónica, en la que se asentaba esa “Sociedad del Conocimiento” que estaba por venir se atrevía a vaticinar la “proclamación del conocimiento –una vez periclitada la propiedad- como elemento constitutivo de una sociedad regulada y organizada que dejaba, dichosamente, atrás los conflictos insurreccionales y las injusticias del pasado” (2007: 46). Lo que ha ocurrido realmente es que el discurso managerialista ha tomado el concepto – desvirtuando el sueño de un poscapitalismo social- y lo ha utilizado para lograr sus objetivos y transitar a una sociedad en la que “la economía-Red globalizada, desmaterializada y neoliberal” (2007: 46) campa a sus anchas.

La posmodernidad -por decirlo de algún modo- toma el sueño moderno¹⁵, lo manipula y termina por romperlo en mil pedazos. Por lo tanto, afirmaremos con Karsten Krüger (2007: 4), que:

Una ‘Sociedad del Conocimiento’ no es necesariamente más igualitaria que la “sociedad industrial” (...) la “Sociedad del Conocimiento” sigue estando, según diversos analistas, dominada por los principios básicos del capitalismo, se prevé que se seguirán reproduciendo las desigualdades sociales y se producirán nuevas desigualdades (...) sería más conveniente hablar de un “capitalismo del conocimiento” o “economía del conocimiento”, teniendo en cuenta que los principios básicos de las sociedades avanzadas siguen siendo la acumulación de capital y que se pretende someter la generación y el uso del conocimiento a las reglas del mercado.

Este “no necesariamente” de Alonso, cierra y abre a un tiempo la cuestión que nos ocupa. Cierra y responde negativamente a la tesis defendida por el discurso tecnocrático basado en la creencia del progreso inevitable al que nos llevará el avance tecnológico. Además, abre el debate respecto a que si bien “no es necesariamente”, si puede llegar a serlo. De esta puerta abierta trataremos a continuación, aunque antes daremos un pequeño pero –creemos que- necesario rodeo.

Sigamos con nuestra profundización entre las diferencias de ambos modelos de sociedad. Aunque habitualmente se denomina Sociedad de la Información y el Conocimiento (o Sociedad del Conocimiento) a la sociedad presente, aquí matizaremos que la Sociedad del Conocimiento no es presente, en todo caso, es un futuro deseable. La diferencia entre ambas apunta a la evidente -o no tanto-

¹⁵ Este sueño moderno y su proyecto no es en ningún caso inocente, esta cubierto de partida del espíritu dominador ilustrado que se concretará en el uso de la razón como mera razón instrumental. Este “uso” es el que ha posibilitado la situación actual.

distinción entre información y conocimiento. La información son meros datos. Como advierte Roszak (2003: 377), la información, incluso cuando se mueve a la velocidad de la luz, no es más que aquello que ha sido siempre: discretos paquetitos de datos, a veces útiles, a veces triviales, y nunca la sustancia del pensamiento. Estos datos de corta vida e inabarcables en su totalidad, como es obvio, no constituyen por sí mismos conocimiento. Para que la información devenga conocimiento es necesario que se dé un proceso de decodificación, es decir, recubrir esos datos de sentido y convertirlos en saber útil para lo que se quiere hacer. Se trataría de saber distinguir entre lo esencial y lo accesorio, entre lo válido y lo superfluo, en ese océano de informaciones en el que nos encontramos sumergidos.

Lo que se ha denominado “Sociedad de la Información” es fruto de la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Éstas, a su vez, derivan del desarrollo de la tecnociencia. Éste es un concepto nuclear para entender el contexto actual. Javier Echevarría (2003: 11) sitúa el nacimiento de la tecnociencia en el último cuarto del siglo XX y señala que está impulsada, más que por los Estados, por algunas grandes empresas.

La tecnociencia tiene una función eminentemente instrumental, pues “no busca solo conocimiento verdadero (...), sino también útil” (ib.: 67). Mientras que en la ciencia predominan los valores epistémicos, en la tecnociencia predominan los valores técnicos, es decir, la tecnociencia tiene “una orientación práctica muy acusada” (*idem*). Aunque aquí defendemos que la ciencia ya nace con un espíritu instrumental, envenenada desde el principio por un afán dominador, lo cierto es que la tecnociencia, definida por Echevarría, supone la eclosión de ese espíritu dominador ilustrado que –denunciado por Adorno y Horkheimer– se enorgullecía de su propósito de convertir a los hombres en señores, vía dominio de la naturaleza, y que terminó por convertir a los hombres en esclavos de la propia razón instrumental. Ésta, huérfana de para qué, ha desembocado, a lo largo de su devenir, en la presente sociedad.

Respecto a la tecnociencia, fruto de ese devenir, el hecho de que se enmarque en el contexto empresarial determinó que esté imbuida de los valores más característicos del capitalismo, ya que “los *resultados* tecnocientíficos se convierten en mercancía y, en lugar de comunicarse libre y públicamente es las revistas especializadas, devienen *propiedad privada* desde las primeras fases de la investigación” (ib.: 68).

Echevarría (2005: 10) defiende que la tecnociencia supone un cambio radical en la actividad científica, pues “ya no solo se trata de investigar, sino que hay que generar desarrollos tecnológicos que deriven en innovaciones que se pongan en práctica en el mercado, en la empresa, en la sociedad”.

De las implicaciones de este cambio en el modo de hacer ciencia, lo que aquí nos interesa es que la tecnociencia propició la aparición de una sociedad diferente a aquella sociedad industrial en la que surge: la Sociedad de la Información, imbuida del espíritu de la globalización neoliberal en la que está inmersa.

Respecto a esta globalización, Derrick Kerckhove (1999: 167) sugiere que la nueva economía surgida de ésta no es lo fundamental, sino que son las psicotecnologías las que suponen un giro drástico en la psicología de la sociedad. Kerckhove (ib.: 151) sostiene que “cada vez que cambia la dirección de un medio determinado, varía la cultura entera”. La tendencia psicológica de la sociedad varía en función de los medios de procesamiento de la información; en cada época se impone un tipo determinado de hegemonía “sobre la cultura, las modas y las actitudes comerciales” (ib.: 158).

La economía solo sería un medio con el que la sociedad se integra sobre una nueva base psicológica. Lo que sugiere Kerckhove (ib.: 168) es que “la informática utiliza a las empresas y a los gobiernos como el medio ideal para su crecimiento e integración”. A las empresas les es útil informatizarse porque les permite llevar las cuentas en cifras cada vez mayores; además les posibilita formas más complejas de producción, distribución y transacción comercial. Por otro lado, una sociedad informatizada aumenta los controles ejercidos por parte de

los gobiernos. Al ámbito gubernamental y al empresarial les conviene informatizar a la sociedad, pero disfrazan esta conveniencia apelando a la eficiencia y a la competitividad como beneficiosos para el conjunto de esa sociedad.

Según Kerckhove, mientras que el hombre-masa se despersonalizó y homogeneizó, el:

Hombre-velocidad de los ordenadores se encuentra en todas partes, en el centro de las cosas (...). La situación es bastante paradójica: mientras que todo se acelera alrededor de él, el hombre-velocidad puede permitirse ir más despacio. Situados en el centro de las cosas, el hombre y la mujer-velocidad no se mueven. Su velocidad consiste en el acceso instantáneo que tienen a la información y a los bienes. (ib.: 160)

Esta velocidad ha hecho surgir, según Paul Virilio, una sociedad dromoscópica, regida por la telepresencia, que aniquila el espacio a manos del tiempo electrónico, el cual, a su vez, ha pulverizado y desarticulado el tiempo mismo. Como señala Rafael Vidal (1998):

Para el pensador francés, el accidente que se nos viene encima, que ya está aquí, no es local ni puntual, es, ante todo, un accidente general, integral, que afecta a la totalidad del mundo: el accidente del *tiempo real* de las redes de la telecomunicación informática. La conclusión es inmediata. En tanto los fenómenos sociales tienen lugar a velocidad análoga a la que operan los procesos informáticos, el tiempo local –el de los diferentes ritmos de los acontecimientos–, se diluye en una nueva temporalidad universal y única: la de la conexión automática e instantánea de un devenir que queda congelado.

Para Trejo (2003: 361-364), la Sociedad de la Información, en la que vive ese hombre/mujer-velocidad del que habla Kerckhove, estaría caracterizada por una sobreabundancia de información de diversa calidad en la que los medios de comunicación inundan de contenidos la vida, “forman parte del escenario público contemporáneo y también de nuestra vida privada” (ib.: 361). Además, las TIC han difuminado las distancias al hacer que el intercambio de mensajes sea algo casi inmediato. La velocidad, que como hemos visto ha configurado otra concepción del tiempo y del espacio, facilita que se pueda recibir información de todas partes (multilateralidad). Pero el hecho es que sus contenidos son producidos mayoritariamente en metrópolis culturales (centralidad), pues, aunque los nuevos medios ofrecen la posibilidad de convertirse en productores de información (interactividad), la mayoría de sus usuarios son meros consumidores pasivos (unilateralidad).

Esto contradice la concepción del hombre-velocidad de Kerckhove (1999: 160), según la cual: “los hombres y mujeres no son principalmente consumidores, sino productores y agentes”. Si bien es cierto que las TIC permiten que nos convirtamos en productores, el hecho es que esto no se da de forma significativa. Callejo (2008) señala que Internet se ha convertido “en el dispositivo configurador de la sociedad de consumo, siguiendo el trabajo iniciado por la radio, primero, y la televisión después”. La información, que circula ahora a la velocidad de la luz, viene teñida de mensajes publicitarios que buscan el consumo estandarizado. Por lo tanto, el hombre-velocidad sigue siendo eminentemente consumidor, no productor.

Además de constituir un modo más rápido para llegar al consumidor, las TIC provocan un enorme ruido. La sobreabundancia de información, dice Trejo (2003: 364), no es necesariamente fuente de enriquecimiento cultural, sino que a veces supone aturdimiento personal y colectivo. Se necesitan aprendizajes específicos para elegir entre lo útil y lo mucho de lo que podemos prescindir. En este punto

cabe distinguir, de la mano de David y Foray (2004: 12), entre información y conocimiento:

El conocimiento debe distinguirse de la información. Poseer conocimientos, sea en la esfera que sea, es ser capaz de realizar actividades intelectuales o manuales. El conocimiento es por tanto fundamentalmente una capacidad cognoscitiva. La información, en cambio, es un conjunto de datos estructurados y formateados pero inertes e inactivos hasta que no sean utilizados por los que tienen conocimiento suficiente para interpretarlos y manipularlos.

Castell (2003: 327), en el mismo sentido, advierte que, a pesar de que el conocimiento codificado está en la Red, éste no es el “conocimiento que se necesita para lo que se quiere hacer, de lo que se trata es de saber dónde está la información, cómo buscarla, cómo procesarla, cómo transformarla en conocimiento específico para lo que se quiere hacer”. El conocimiento, como señalan David y Foray (2004: 12s), no se puede transmitir pero sí se puede codificar, es decir, “explicitar y articular de forma que se pueda manifestar este conocimiento según cierto lenguaje e inscribir esta manifestación en un soporte físico”. Pero esta codificación lleva consigo “una mutilación. Lo que se expresa e inscribe no es el conocimiento completo”.

Esta sociedad postindustrial tiene como eje una economía basada no ya en “controlar, acumular y manufacturar las materias primas”, sino “en el hallazgo, elaboración y comercialización de *yacimientos de conocimiento*” (Echevarría, 2003: 105).

Se ha pasado, explica Area (2012:19-20), del “conocimiento sólido” a la “información líquida”. El primer caso apunta a que “la información era algo físico, o al menos estaba vinculada indisolublemente a lo material (...) el autor (...) necesitaba (...) de fabricantes de (...) objetos culturales sólidos”. No era posible crear sin esos contenedores materiales. Un periodista requería un periódico, revista u otro soporte material que sirviese de vehículo para la difusión de su creación. Lo mismo ocurría con los/las demás profesionales de la información: escritores/as, músicos, cineastas... Pero en la Sociedad de la Información:

Prima el *software*, es decir, la levedad, la fluidez, la capacidad de adaptación a las formas cambiantes en los escenarios líquidos de la sociedad digital. Internet, y especialmente la denominada Web 2.0, ha trastocado las reglas de juego tradicionales de la producción, difusión y consumo de la información y la cultura.

Lo que ocurre, dice Trejo (2003: 327), es que prevalece el consumo sobre la creatividad y el intercambio mercantil es más frecuente que el intercambio de conocimientos. Esto se debe a la ausencia de capacitación y reflexión sobre la abundancia de mensajes de contenido predominantemente comercial, por parte de una ciudadanía pasiva. Si bien es cierto que, como señala Callejo: “los receptores leen los mensajes desde sus propios códigos, que a su vez, aparecen arraigados en su cultura, expectativas, prácticas, intereses, etc., y se encuentran dependientes del grupo social de pertenencia y posición en la estructura social”.

Esta actividad descodificadora de los mensajes por parte de los receptores y receptoras ha sido, continúa Callejo, combatida “con la redundancia en los mensajes y la repetición de los mismos (...). Con la redundancia se cierran las posibilidades a la interpretación”.

A esta falta de competencias para tratar con la sobreabundancia de información que desemboca en una ciudadanía pasiva, se une el desigual acceso a la Red y, por lo tanto, a la información contenida en ella. Los usuarios se concentran mayoritariamente en los países del hemisferio Norte. Incluso en estos países, Internet es casi ajena a los segmentos de población marginados. A este respecto, David y Foray señalan que

133 países en desarrollo reclaman a las Naciones Unidas el mantenimiento de la radio y de otros medios de información tradicionales como forma de difusión de la información ya que un uso exclusivo de Internet tendría por consecuencia dejar a muchas poblaciones al margen de las corrientes de información. (2004: 19)

Hasta el momento tenemos que la Sociedad de la Información es presente, es un hecho, gracias al desarrollo de las TIC. Por otro lado, el conocimiento, como hemos visto, apunta a una sustancial diferencia respecto a la información. El conocimiento, y no la información, es la base de la nueva economía postindustrial, pero esta economía del conocimiento, en la medida en que está secuestrada por el *lobby* empresarial, no ha cristalizado en una Sociedad del Conocimiento. Como apunta Mar de Fontcuberta (2000: 25):

Hablar de la Sociedad del Conocimiento supone dar un paso adelante respecto al concepto de Sociedad de la Información. La diferencia fundamental entre una y otra es que la segunda está constituida por datos, y la primera por significados que aportan sentido a aquellos datos.

La Sociedad del Conocimiento supone una sociedad de aprendizaje en la que el conocimiento se concibe como un constructo, objeto de continua revisión. Es decir, el conocimiento solo es posible desde un posicionamiento crítico, desde la reflexividad. La crítica es la condición indispensable para que se efectúe el tránsito de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento.

La Sociedad del Conocimiento, la que está por venir, supone la inevitable fusión entre educación y comunicación. Comunicación, entendida como un proceso no autoritario en el que el emisor y el receptor tienen su lugar predeterminado. Desde esta concepción, las TIC, no son una mera herramienta vacía sino el instrumento adecuado para facilitar el aprendizaje basado en el procesamiento de la información que fluye en la Red.

Que el conocimiento sea un constructo social implica que no es algo hecho ya y para siempre, sino que es puesto en cuestión continuamente y en revisión constante. Así, escribe Krüger (2006: 6-7):

La ‘Sociedad del Conocimiento está marcada por la disposición de poner en cuestión las percepciones, suposiciones y expectativas tradicionales y socialmente aceptadas. (...) El criterio esencial es la disposición de poner en duda las normas y reglas establecidas. Por lo tanto, la capacidad innovadora es constitutiva para la “Sociedad del Conocimiento” (...) Otro requisito imprescindible de la “Sociedad del Conocimiento” es que el conocimiento en general y el conocimiento de expertos en particular sean sometidos a un proceso de revisión continua.

Para Krüger (2006: 5) “el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades” y, crecerá “la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida”.

Desde esta perspectiva, los sistemas de indicadores que hemos descrito en el apartado anterior de la mano de Echevarría, necesitan ser revisados y enfocados a descubrir si realmente se está desarrollando una verdadera Sociedad del Conocimiento. Pero, hemos indicado en el título del presente apartado, que queremos ir más allá, pretendemos llegar a un *deber ser* de la Sociedad del Conocimiento.

Lo que nos hace pensar en esta hipotética posibilidad es que, la idea que subyace al concepto de “Sociedad del Conocimiento” es que son los seres humanos los que construyen y constituyen la sociedad. Lo nuevo es que esta construcción ha de darse en un contexto espacio-temporal distinto al precedente, gracias al nuevo espacio-tiempo que proporcionan las TIC.

En este sentido, retomando a Echevarría (2001: 5), existen otros indicadores que “desde una perspectiva antropológica y sociológica no mercantilista [que]¹⁶ tiene interés indagar las nuevas formas de socialización y formación de colectivos en el espacio electrónico”. Aquí vemos que Echevarría utiliza un nuevo concepto que aún no hemos tratado: “espacio electrónico”. El autor considera que este, al que denomina “tercer entorno” o “E 3”, es posible gracias al desarrollo de las TIC y, en especial a la herramienta de Internet. Pero, éste no consiste solo en “los sitios *Web* ni las Redes de telecomunicaciones, ni las vías de acceso a Internet (...) es una entidad más compleja que la Red de Redes” (2001:1-2).

¹⁶ Los corchetes y lo contenido en ellos son nuestros. En lo sucesivo cada vez que usemos los corchetes al citar, se entenderá que son nuestros.

Como explicita de forma visual Area (2012: 21), la Red de Redes, la web 2.0 es:



Fuente: Area, M. (2011): «El conocimiento en la Red: la Web 2.0 en el Aula», en Aulas del siglo XXI: hacia la escuela del futuro. Santander: UIMP.

Y en este universo ciberespacial, lo complejo es que existen “personas que desarrollan desde sus casas y con ayuda de sus ordenadores nuevas formas de sociabilidad, a distancia y en Red”, Echevarría (2001: 5), personas que viven y conviven en la web 2.0. Aquí advertimos¹⁷ que la tecnología, y su producto Internet, no es vista como un mero instrumento. Es, además de una herramienta que “permite el acceso a la información y a una nueva forma de comunicación (...) es un espacio para la acción (a distancia y en Red), la interacción y la expresión de sentimientos y emociones” (2001: 5).

Pero, advierte Echevarría (2001: 13), si no tenemos esto en cuenta e “identificamos la Sociedad de la Información con Internet, esta con la *Web*, y la *Web* con un gran mercado informacional al que debería acceder un gran número de gente” entonces, caemos en la trampa de los que ostentan el poder: “los Señores del Aire” y, de sus intereses mercantiles.

Estos “Señores del Aire” serían, dice Echevarría (2001: 15) en una nota final del texto que venimos manejando, “las grandes empresas trasnacionales de teleservicios que dominan las siete tecnologías que, junto a las compañías

¹⁷ Aunque Echevarría utilice el concepto “Sociedad de la Información”, pensamos que su noción se adecua a lo que hemos defendido que es la “Sociedad del Conocimiento”. Según Krüger, en el contexto hispano hablante es habitual usar “Sociedad de la Información”. Por ello, creemos que el sentido que da Echevarría se ciñe al sentido antedicho.

eléctricas, permiten construir y mantener en funcionamiento el espacio electrónico”.

La concepción del E 3 como un nuevo espacio social implica defender la idea de que es necesario rebelarse contra el discurso mercantilista, que antepone la economía a la sociedad. Esta rebelión de la que hablamos se correspondería con esa esfera del *deber ser* a la que pretendemos llegar desde el comienzo de este apartado.

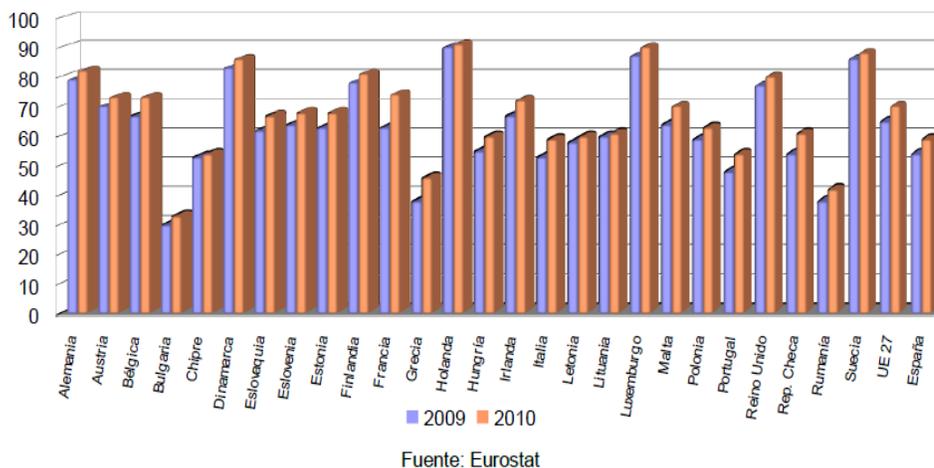
En qué consista esta rebelión será reservado para más adelante, pues, como hemos escrito en la introducción, ese será nuestro “punto de llegada”. Como adelanto diremos con Hargreaves (2003: 11) que, “una Sociedad del Conocimiento es realmente una sociedad del aprendizaje”.

¿Se mide correctamente el avance hacia la construcción de la Sociedad del Conocimiento? Veamos el caso europeo. Desde la elaboración de la *Declaración de Lisboa*¹⁸, en el año 2000, hemos asistido a la puesta en marcha de las medidas diseñadas a partir de las líneas descritas por el comité de sabios allí reunidos para tratar de perfilar el camino a recorrer por Europa. La *Declaración* “es un texto clave para entender una buena parte de las medidas que se toman en la Unión Europea”. El texto es fruto de los resultados obtenidos tras las reuniones y debates de un Consejo que “tenía como misión central preparar a la Unión para la ampliación que tuvo lugar el 1 de mayo de 2004”. Las conclusiones del Consejo se plasmaron en el texto de la Declaración que pasó a constituir un referente a la hora de diseñar el desarrollo de políticas en la UE.

De las pautas de la *Declaración*, se derivaron planes de actuación a nivel europeo y de países miembros de la UE. Éstos, a su vez, dieron lugar a diversos planes y programas. Entre estos, en España se puso en marcha el Plan Avanza, en 2004,

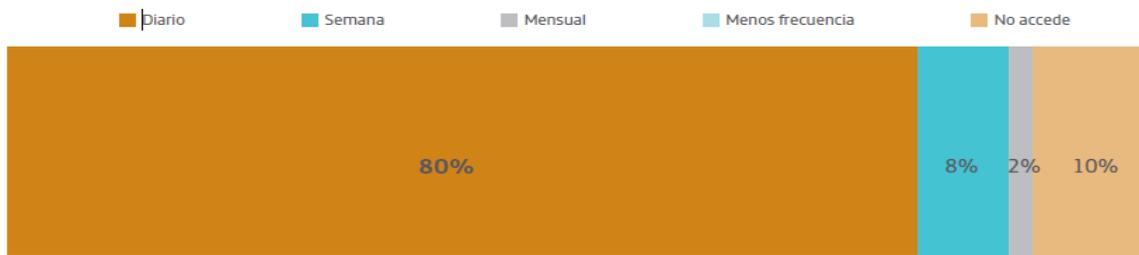
¹⁸ En adelante nos referiremos al documento como “*Declaración*”.

cuyo objetivo principal era superar el retraso respecto a la mayoría de los países de la UE en cuanto a uso e impacto de las TIC. En la siguiente gráfica¹⁹:



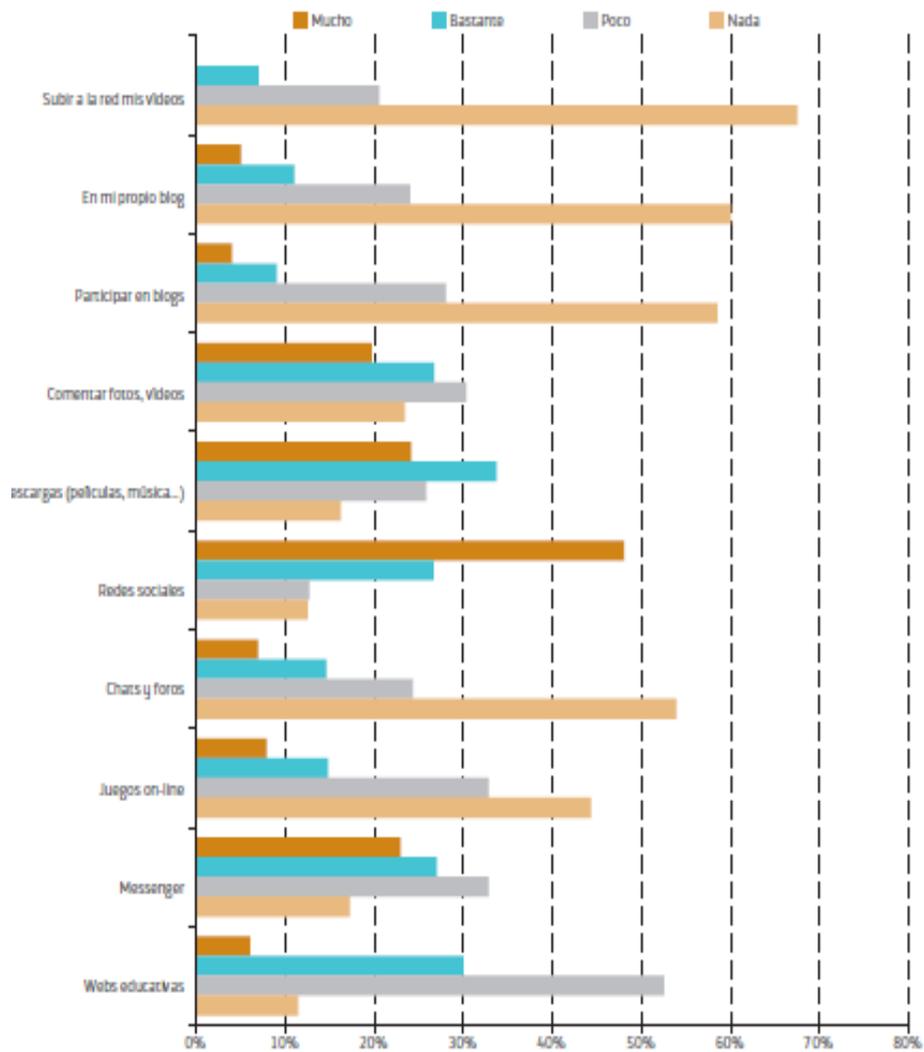
Las TIC han penetrado de tal forma en las vidas de los/las ciudadanos/as que el acceso a las mismas se ha convertido en un aspecto fundamental de la economía actual. Como muestra, la democratización del acceso a Smartphones con Internet, por gran parte de la población. Como destaca Area (2012: 14): “más de la mitad de la población española (en torno al 60%) es usuaria de Internet. Esta cifra todavía es mucho mayor si se analiza la utilización de la telefonía móvil, donde los datos indican que supera el 90% de la población.”, en cuanto al uso (Area: 2012: 16-17), vemos como la frecuencia es masivamente diaria entre los/las adolescentes, y que el uso que hacen de las Redes sociales es eminentemente lúdico, como vemos en las siguientes gráficas:

¹⁹ Gráfica extraída de: Indicadores y datos de las tecnologías de la información y comunicación en la educación en Europa y España, disponible en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/indicadores_y_datos_tic_europa_y_espa_a_09_10_ite_.pdf



Fuente: Observatorio Tendencias Nokia (2011): Los jóvenes, los móviles y la tecnología. Nokia Connecting.

Gráfico 1.5 Utilización de aplicaciones de Internet. En porcentaje. 2010



Fuente: Sánchez, A. y Fernández, M^a P. (2010): Informe Generación 2.0 2010. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre comunidades autónomas. Universidad Camilo José Cela, en <http://www.slideshare.net/ucjc/generacin-20-hbitos-de-las-ad>

Pero este acceso instrumental a la herramienta, insistimos, no determina que podamos hablar de apropiación –uso crítico- de las TIC. No por inundar el mercado de “aparatos” ultramodernos estamos avanzando en la construcción de la Sociedad del Conocimiento, una sociedad más igualitaria, una sociedad de aprendizaje en la que prime lo social sobre lo económico.

Estamos asistiendo a la denominada “Revolución digital”, en la que se mide su éxito por el número de instrumentos digitales por cabeza. Se ha invertido tiempo y dinero en programas de conectividad, en dotar de ordenadores y periféricos a las escuelas..., pero la brecha digital no se soluciona garantizando el acceso. Es necesario que la ciudadanía se haga con capacidades de aprendizaje permanente en ambientes digitales.

E. EDUCACIÓN, ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN DIGITAL

i. Escuela, educación y educandos

A menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI

(Font y Pozo, 2001: 50)

La cita que abre este apartado de reflexión parece definir la situación de la educación hoy. Gran parte de los/las docentes -señalan Font y Pozo (2001:51)- se han formado mayoritariamente: “en una escuela tradicional, transitiva, memorística y con un talante autoritario en la que los valores eran universales, únicos e indiscutibles, y el saber se igualaba a la acumulación de datos sobre el máximo número de temas posibles”.

Bajo la nueva economía, y ante la mirada del Estado fagocitado por ésta, sucumben “el gasto público, la educación y el bienestar social” (HARGREAVES, 2003: 19). Junto al derecho y reconocimiento del trabajo se había conquistado, en el contexto de los denominados “países avanzados”²⁰, la universalización de la educación. Esta universalización, desde el punto de vista de Gramsci, en la esfera del *deber ser*, es:

Concebida como una profunda reorganización educativa donde el Estado debe asumir sus responsabilidades. La formación de las nuevas generaciones se transforma de privada en pública, para garantizar que no se convirtiera en un privilegio de clase o casta. (Morgenstern, 1991).

²⁰ Toda nuestra reflexión se ha centrado en estos, somos conscientes de que ni el trabajo ni la educación han seguido la misma cronología ni se han realizado del mismo modo en los países del hemisferio Sur. Aunque nuestra intención no es obviar la problemática desigual, solo hemos pretendido acotar la cuestión para poder abarcarla, a pesar de que sea de forma fragmentaria.

Contestatorio con la reforma educativa llevada a cabo en Italia, él apostaba por un sistema educativo en el que se diluyesen las clases, no en el que se separasen a los educandos según su clase de procedencia.

La universalización no se ha producido en los términos descritos por Gramsci, no nos engañemos, estaba teñida también de la razón instrumental postilustrada. La concesión de la universalización de la educación está vinculada a aquella concesión primera de la que hemos tratado previamente. De nuevo, Gramsci puede arrojar luz sobre la cuestión. Sara Morgenstern (1991) escribe, según Gramsci “la educación también está implicada en el entramado de las relaciones de producción”.

Además, no se puede adjudicar a la educación una mera labor reproductora, por sí misma no contribuye “a la creación o mantenimiento de la hegemonía por el mero hecho de existir”, se presenta también –como todos los constructos sociales- de forma imprevisible. Si bien es cierto que puede contribuir a la reproducción, no es menos cierto que permite contestar al sistema que la posibilita “sobre bases más racionales”.

Volviendo a la cuestión de la educación como una necesidad del mundo productivo, la sociedad moderna fordista, fiel a su ansia de cálculo y orden, había estipulado un tiempo para la formación y un tiempo para el trabajo. La vida educativa, durante el fordismo-keynesianismo, estaba enfocada a lograr un puesto de trabajo para toda la vida. Así, “el sistema de encuadramiento profesional dominante era el basado en la cualificación profesional, una construcción social que ofrece el espacio de encuentro entre los sistemas escolar y laboral de las condiciones de empleo” (Guerrero, 2004: 68). La educación, como vemos, también se rige por la omnipresente ley de la oferta y la demanda. Pero, cuantas más personas accedían a la educación de masas, “los empleadores tendían a elevar los requisitos de selección de los solicitantes de trabajo” (Braverman, 1994: 293).

Esta formación entra evidentemente en conflicto con el modelo de Sociedad del Conocimiento que hemos descrito con anterioridad, en la que no prima la

acumulación de datos ni la memorización. Por otra parte, en el contexto de la Sociedad de la Información, es impensable que alguien pueda tener la capacidad de retener la ingente cantidad de información que nos rodea.

Lo que ahora se demanda, con vistas a transitar de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento, es saber cómo transformar esos datos en conocimiento. Y ya ha quedado claro que éste no es algo que se pueda transmitir. El problema, pues, no radica tanto en poseer y transmitir información, sino en tener, como dice Castell (2003: 327), “esa capacidad de aprender a aprender, esa capacidad de saber qué hacer con lo que se aprende”. Font y Pozo (2001: 53) advierten que “el verdadero peligro estriba en la dificultad de establecer la verosimilitud y credibilidad de esa información, frecuentemente parcial e incompleta, cuando no involuntaria o voluntariamente falsa”.

Agustín García Mantilla (2003: 111), señala que es un error “creer que la información y la comunicación por sí mismas generan conocimiento”. También lo es, continúa, pensar que “el peso cuantitativo de una u otras áreas curriculares puede influir decisivamente en los conocimientos que adquieran nuevas promociones de escolares”. Estos errores derivan de obviar que “todo conocimiento se adquiere desde un pensamiento crítico”.

En cuanto al “talante autoritario”, atenta contra la esencia misma de la Sociedad del Conocimiento. El de la autoridad era un recurso efectivo –por decirlo de alguna manera– en las sociedades en las que solo las élites tenían acceso a la información (léase, por ejemplo, las sociedades previas a la aparición de la imprenta), o en aquellas en las que solo un reducido grupo poseía las competencias para descodificar los símbolos impresos (léase, las sociedades en las que hay/había una alta tasa de analfabetismo). Y si bien es cierto que, tal y como indica Fontcuberta (2000: 25), en la actual Sociedad de la Información “es posible una hipotética relación unidireccional entre emisor y receptor”, apelar al discurso autoritario no es hoy un “recurso efectivo” porque, en esta sociedad postindustrial, la información, lejos de ser usurpada por los doctos, está por todas

partes y es algo con lo que se convive. Pero tener “acceso a” no implica saber “tratar con”. No basta con estar expuesto a la información; es acuciante, como sostiene Gutiérrez (2003: 16), “un nuevo modelo de alfabetización”, acorde con el nuevo contexto y que propicie el advenimiento de una auténtica Sociedad del Conocimiento, una sociedad en la que el modelo tradicional de educación, unidireccional y autoritario es, como advierte Fontcuberta (2000: 25), “imposible, porque lo que está en cuestión es precisamente el propio concepto de ‘conocer’”.

Un factor a tener en cuenta para el diseño de un nuevo modelo de educación es la vertiginosa velocidad con la que se suceden los cambios en la sociedad actual. Este mundo en el que están situados/as nuestros/as adolescentes no es comparable con aquél, como recuerdan Font y Pozo (2001: 52), en el que: “una generación experimentaba una única “revolución tecnológica”, fruto de la cual se desarrollaban un conjunto limitado de herramientas que debían dominarse de por vida”.

Hoy, por el contrario, en cuanto aprendemos a manejar una herramienta, la tecnología ya ha inundado nuestro entorno con otras nuevas. Estamos condenados, como dicen Font y Pozo (*idem*), a ser aprendices permanentes; estamos obligados a “estar actualizándonos constantemente bajo la amenaza de que si no lo hacemos, quedaremos ‘descolgados’ ”.

Los/as adolescentes son expertos en el manejo de esas nuevas herramientas, han nacido en un mundo en el que la tecnología convierte continua y rápidamente en obsoletos los productos que circulan en el mercado. Están imbuidos del espíritu de “lo nuevo”. Como expone Area (2012. 18):

Para la infancia y la juventud del tiempo actual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación no solo se han convertido en objetos normales de su paisaje vital y experiencia cotidiana, sino también en señas de identidad generacional que los distingue del mundo de los adultos. En este sentido, se puede decir que los niños y jóvenes nacidos en la última década del siglo xx son la primera generación nacida y socializada bajo las formas culturales idiosincrásicas surgidas por la omnipresencia de las tecnologías digitales.

Su mundo no ha esperado años para que se produzcan avances tecnológicos. Viven en un acelerado cambio de lo viejo-pasado por lo nuevo-futuro. Viven en el acuciante abismo del futuro. Esto es fruto, como señala Callejo, del hecho de que la modernidad haya inaugurado el surgimiento de sociedades que viven bajo el shock del futuro.

Pero, como hemos visto, estar al día, saber manejar las herramientas, no implica que se sepa qué hacer con ellas, saber el “cómo” no lleva consigo el conocer el “para qué”. De eso se trata en la hipotética Sociedad del Conocimiento que está por venir: del “para qué”. En la actual Sociedad de la Información simplemente se concentran las energías educativas en enseñar a manejar las herramientas, en multiplicar las aulas de informática.

Huérfanos del “para qué”, los/las adolescentes viven además inmersos en un contexto educativo en el que la mayoría de sus profesores siguen formando recurriendo a los mismos modelos en los que ellos han aprendido. Siguen “impartiendo clase”, situándose en el lugar del emisor, no dejando otro lugar a sus alumnos/as que el de meros receptores.

Paloma Arroyo (*online*) apunta en la misma dirección, denunciando la escuela en tanto que mera administradora del conocimiento. Esta escuela, cuyo contexto era una cultura basada en el discurso, contribuyó “a consolidar formas de

pensamiento secuencial, lógico y conceptual, que dejaban a un lado, otras capacidades de la mente humana”. Se privilegia lo racional, y se desprecia la esfera emocional del ser humano, que se considera irracional y negativo. Lo trágico, advierte Arroyo (documento online), es que:

Muchos de los principios pedagógicos que siguen sustentando el perfil profesional docente en nuestros días no tiene otra base que esa percepción de la escuela: niños y niñas que acuden a recibir conocimiento, como páginas en blanco sobre las que escribir, como recipientes en los que volcar la sabiduría poseída por el enseñante que, gracias a ello, se siente distinto y distante, preparado para establecer una comunicación de emisor a receptores.

Como señala Agustín García Mantilla (2003: 114s), la educación tradicional “nos ha acostumbrado a sufrir en propia carne una idea de mundo fragmentada y parcial, llena de compartimentos estancos que se denominan disciplinas, asignaturas, especialidades, etc.”. Esta escuela, a nuestro pesar, sigue siendo el modelo más extendido en la actualidad. Se imparten una serie de materias descontextualizadas en las que se valora, más que la creatividad, la repetición de datos parciales y fragmentarios. El diseño del currículum tiende a esta fragmentación, preocupándose más por transformaciones cuantitativas que cualitativas. El acento, en efecto, se pone en la cantidad y no en la calidad, se buscan compulsivamente los estándares para así evitar afrontar el problema de fondo. Y todo ello desde una perspectiva que no tiene en cuenta el contexto en el que se mueven los educandos, en este caso los/as adolescentes, atiborrados de pseudoconocimientos no integrados holísticamente.

Mas lo cierto es que los datos compartimentados sin más no son útiles para la vida de unos/as adolescentes que en breve serán arrojados al mundo de los adultos.

No se trata de embotar sus mentes con datos fragmentarios reunidos en asignaturas de las que han de rendir cuentas, sino de prepararlos para la vida. Su vida tiene un contexto presente: la Sociedad de la Información, y tiene un contexto posible: la Sociedad del Conocimiento.

Pero, como hemos visto, estos modelos autoritarios, fragmentarios, transmitivos y estandarizados no son válidos para el presente. Mucho menos lo son para el futuro que viene. Además, no hay que perder de vista que los/las adolescentes están situados (y estamos) en un mundo en el que no solo aprenden en las aulas. Hay, como dice Carlos Díaz, un medio para aprender más efectivo: la teleaula. Ésta es, dice el autor, una escuela doméstica de tiempo libre que a todos acoge y a todos distrae. La teleaula, según Díaz, condensa muchos espacios privados en un gran espacio público, pero se nos ubica en un contexto en el que somos incapaces de situarnos en la distancia necesaria para comprometernos. Este aprendizaje informal –que no hemos de confundir con el no formal– es, según Guillermo Orozco (2003: 105), un aprendizaje que:

No requiere de ningún tipo de enseñanza o facilitación por parte de nadie para efectuarse, ni requiere de intencionalidad de aprender por parte del que aprende (...). Informalmente se puede aprender siempre, en cualquier situación y en cualquier lugar. Se puede aprender sin la plena conciencia de que se está aprendiendo y se puede aprender de cualquier fuente de información, formato o situación.

En la búsqueda de identidad en la que están inmersos/as los/as adolescentes, tiene mucho peso este aprendizaje informal, que se va interiorizando sin apenas ser percibido. En los medios de comunicación se transmiten, entre otras cosas, visiones estereotipadas del mundo mediante representaciones seleccionadas con una clara intencionalidad hacia la venta de “productos”. Estos productos, ya sean

bienes de consumo, ya sean espejos en los que reflejarse-distorsionarse, son, en suma, el contexto de aprendizaje informal en el que están situados los/las adolescentes.

En el marco de la Sociedad de la Información, los/las adolescentes están expuestos a este aprendizaje informal de forma continuada, debido, como hemos dicho, a la sobreabundancia de información que caracteriza a esta sociedad. Como explica Orozco (ib.: 105):

La opulencia mediática existente en el ecosistema comunicacional contemporáneo es tan grande que resulta casi inconmensurable estimar el potencial existente para este aprendizaje. Por una parte vivimos en medio de pantallas gigantes, medianas y pequeñas, exteriores e interiores, análogas y digitales, muchas de las cuales convergen en nuevas fuentes de realidades intangibles, con impresionantes posibilidades para la interacción cognoscitiva, sensorial, afectiva y virtual.

Lo que ocurre con esta inmersión en el ecosistema comunicacional es que los educandos, como hemos visto, se sumergen –por decirlo así– sin el equipo apropiado, es decir, la capacidad de crítica. Han dedicado su vida académica a memorizar datos, pero los datos son vacíos sin el ‘para qué’.

En esta inmersión, repleta de peligros en tanto que no escoltada por la crítica, se produce una forma alternativa de aprender. A través de los medios el mundo deja de ser un reducido conjunto de datos embotellados en materias. La otra escuela abre el mundo a los educandos (aunque sea un mundo intencionalmente representado). Los medios, apunta Fontcuberta (2000: 28), han ocupado el lugar que en otro tiempo era un espacio reservado predominantemente a la escuela y lo

hacen como vehículos fundamentales de acceso al conocimiento. Ese conocimiento, estaría caracterizado, continúa Fontcuberta por:

1. Su vinculación con la actualidad.
2. Su transmisión a través de diferentes códigos, lenguajes y soportes (imagen, sonidos, gráficos, etc.)
3. Una oferta plural (en cantidad y no en calidad) de sus contenidos que responden a criterios distintos, cuando no enfrentados.

El peligro estriba, como hemos venido repitiendo, en que todo ello “se ofrece sin tiempo para analizarlo con una cierta perspectiva”. Su encanto radica en que sus contenidos están en un contexto más cercano e inmediato que el de la escuela. En efecto, el contenido de los medios que llegan “al receptor desestructurado y con el denominador común del conflicto, coexiste con el que se imparte, por regla general, en las aulas: descontextualizado, unívoco, esquematizado y ordenado en parcelas estancas según cada disciplina”. Este escenario descrito es en el que los educandos aprenden, lo que se requiere, como señala Fontcuberta, es enfrentarse al desafío de complementar la educación formal y la informal, ya que, el:

Desarrollo social, cultural y económico (...) depende, en gran medida, de la manera en que se sepan aprovechar los medios de comunicación (...). Los medios de comunicación se mueven en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje. Un uso adecuado de los medios en la educación formal como no formal²¹ puede establecer un puente entre ambos conceptos (...).

²¹ Aquí la autora usa “educación no formal” en el sentido en el que nosotros hemos usado “educación informal”.

Por lo tanto, aunque nadar en un mar de información sin más, según hemos descrito, no es la panacea, tampoco podemos obviar las posibilidades latentes que esconde esta nueva sociedad postindustrial: la Sociedad del Conocimiento pensada como un posible en la que la educación y la comunicación se funden para construir una sociedad que dé un paso más allá de la información.

En cuanto a los centros educativos, cabe pensar en España están totalmente “modernizados”. En la mayoría de las escuelas infantiles, colegios, institutos y universidades, podemos observar –ya sean entidades públicas o privadas- TIC, a la que profesores/as y alumnos/as tienen acceso. Si el componente instrumental determina la modernización de un centro, podríamos afirmar, que los centros españoles estarían en las primeras posiciones.

Por “modernización” entendemos aquí, lo acontecido en EE.UU a finales del siglo pasado. El gobierno norteamericano consideró que la dotación de ordenadores en las escuelas era imprescindible para conseguir una educación de calidad. Por ejemplo, en Union City (California), en un solo distrito se gastaron:

27 millones de dólares en máquinas para apenas 11 escuelas. En otros lugares de Estados Unidos se eliminaron los programas de música con el fin de contratar coordinadores de tecnología. [...] Así, no solo se redujeron drásticamente los presupuestos para libros, sino que todo ese dinero se destinó a equipamiento. Así, las aulas-taller se desmontaron y se convirtieron en aulas equipadas para clases de simulación, que difícilmente pudieron emular las experiencias reales que los niños necesitan para formarse (Piscitelli, 2005: 96).

Pero, esta “modernización” a nivel instrumental no desembocó en una mejora de la calidad de la educación. Por el contrario, la dotación de instrumental no garantiza un buen uso del mismo, es más, las “máquinas”, según la doctora [Sherry Turkle](#) “podrían producir graves daños si permitimos que sustituyan o

condicionen las absolutamente decisivas habilidades sensoriales y motrices en el desarrollo de los niños” No podemos creer “que si inyectamos masivamente tecnología en la escuela de hoy, los niños del futuro serán más creativos y avezados, o estarán mejor formados o informados”. Es necesario, entre otras cosas que “se implementen masivamente nuevas teorías pedagógica”, que se abaraten las “máquinas” hasta que cuesten un “25 % de lo que cuestan” y que Internet de alta velocidad sea considerado un derecho público. Si esto no se da, “seguiremos despilfarrando dinero y frustrando cualquier expectativa de una educación mejor” (Piscitelli, 2005:96-103).

Lo fundamental no es llenar las aulas de ordenadores, lo verdaderamente importante es saber cómo funciona un ordenador, a nivel instrumental, para poder “pasar efectivamente del paradigma de transmisión al paradigma de transacción de la información” (Piscitelli, 2005.106).

Pero si vamos a la raíz de la cuestión -siguiendo lo expuesto por Fernando Avendaño- el verdadero cambio que traen consigo las TIC es que, “la producción y la difusión de información [...] han generado cambios cada vez más perceptibles en los escenarios económicos, sociales, educativos y políticos contemporáneos”. No se trata ya de dotar con instrumental “modernizado” a la escuela, sino de preparar críticamente a los educandos para vivir y convivir en un mundo que se transforma a un ritmo vertiginoso.

Lo fundamental, defendemos, es que las TIC han puesto ante nosotros/as un reto importantísimo como docentes: proporcionar a nuestros/as alumnos/as la ayuda necesaria para “el desarrollo de habilidades para relacionarse y operar con las nuevas tecnologías”.

Avendaño, apela a cuatro “pesos pesados” de la didáctica: Piaget. Vigotsky, Bruner y Ausubel. Del primero toma la idea de “docente como facilitador”, es decir, como una figura que allana el camino al/la alumno/a para que éste/a aprenda. No es, por lo tanto, un/a docente contenedor/a de conocimientos que simplemente transmite al alumnado, como si fuesen meros receptáculos vacíos que hay que

llenar. De Vigotsky, defiende la idea de que el/la docente ha de ser un/a mediador/a, un/a guía que muestra los “diferentes caminos para llegar a internalizar los saberes”. El/la docente como comunicador/a lo toma de Bruner. Invita a una “hiperactividad comunicativa”, negociadora de significados, que posibilite la asociación y construcción de conceptos que permitan ir más allá de la información dada por el/la docente. Pues el objetivo ha de ser que el educando sea capaz de integrar esos nuevos conceptos en su estructura cognitiva. Para que esa integración se dé, es necesario que se contextualice y profundice en la información en cuestión. Esa es la función del docente comunicador y su hiperactividad comunicativa. Por último, Avendaño, se apropia de la concepción ausubeliana de la significatividad del aprendizaje. Para Ausubel, para que se dé aprendizaje significativo es necesario “establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender (el nuevo contenido) y lo que ya se sabe [...] (conocimientos previos) mediante la actualización de esquemas de conocimiento”. La cuestión no es que simplemente se asimile información nueva, lo que hace que un aprendizaje sea realmente significativo es que suponga “su revisión, modificación y enriquecimiento” de los esquemas de conocimiento, “estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos” (Avendaño, 2007: 67-68).

Por lo tanto, con base a estas teorías didácticas, el/la docente *debería ser* un/a facilitador/a-mediador/a-comunicador/a que guíe hacia la construcción de un verdadero aprendizaje significativo por parte del educando.

Otro de los aspectos relevantes que debemos tener en cuenta en la escuela del siglo XXI es que los/as docentes no son los contenedores del saber. En la actualidad –dependiendo de la zona geopolítica en la que nos encontremos, claro está-, destaca Pro, “la información que se facilita en la escuela no supone ninguna novedad para los alumnos”. Hay tal abundancia de información, que la que proporciona el profesorado ya se maneja. Bien sea por Internet, la televisión...esa información ya ha llegado al/a alumno/a. No hay nada de nuevo en un mundo en el que lo nuevo ahora, está obsoleto y viejo al instante siguiente. Por ello, defiende

Pro, “se necesita una escuela que ayude a la organización, a la rentabilidad y a la complementariedad de la información” (Pro, 2003: 35).

La Sociedad del Conocimiento, la que está por venir, supone la inevitable fusión entre educación y comunicación. Comunicación que no puede ser entendida como un proceso autoritario en el que el emisor y el receptor tienen su lugar predeterminado. Desde esta concepción, las TIC no serían una mera herramienta vacía sino el instrumento adecuado para facilitar el aprendizaje basado en el procesamiento de la información que fluye en la Red.

La Sociedad del Conocimiento supone una sociedad de aprendizaje en la que el conocimiento se concibe como un constructo, objeto de continua revisión. Es decir, el conocimiento solo es posible desde un posicionamiento crítico, desde la reflexividad. La crítica es la condición indispensable para que se efectúe el tránsito de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento.

Además, la crítica entendida como punto de partida al conocimiento es, a su vez, posibilitadora de la educación en valores como la responsabilidad y el cosmopolitismo que aquí defendemos. Solo con estos valores se puede construir una sociedad más justa e igualitaria.

Para que esta sociedad sea posible es preciso “armar” a los educandos adolescentes con la ya mencionada reflexividad, de forma que les capacite para ejercer la crítica que se precisa para desenmascarar la información de la carga ideológica, estereotipada y consumista de la que viene impregnada.

Enseñar para la Sociedad del Conocimiento, dice Hargreaves (2003: 36), “es técnicamente más complejo y más variado de lo que nunca antes había sido la enseñanza”. De esto se deriva que los docentes deban actualizar su propio aprendizaje; no vale eso de instalarse en una metodología y aplicarla hasta la jubilación. Se trata de estar formándose continuamente, pues tanto docentes como educandos han de vivir en una comunidad de aprendizaje, en la que no hay un discurso autoritario, sino, como decíamos, una construcción del conocimiento.

La Sociedad del Conocimiento, reiteramos, es una sociedad de aprendizaje y, como tal, no se puede apelar en ella al recurso de la autoridad. Nadie es poseedor de la verdad absoluta (de eso ya ha dado buena cuenta la historia de la filosofía en sus intentos por aprehenderla y en sus continuos fracasos de capturarla). Lo único que nos queda, como dice Morin es “navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (García, 2003: 112). Para capacitar a los educandos para que puedan surcar esos océanos será preciso, según Jiménez, capacidad para:

- Pensar de forma crítica.
- Leer y comprender hipertexto, no secuencial.
- Construir conocimiento.
- Gestionar la sobreabundancia de información, seleccionando lo importante de lo accesorio, lo fiable de lo engañoso, de forma que la información tomada sea realmente útil y pueda actualizarse según se necesite.
- Aprovechar las potencialidades de las Redes sociales, más allá de lo meramente lúdico.

ii. Cambio de la condición juvenil: trabajo y tiempo libre

Cuando estalla la crisis del Estado del Bienestar, se acusa al sistema educativo de que no garantizar, explica Guerrero (2004: 68), “que la elección de formación elegida responda a las demandas del mercado”. El sistema educativo no es capaz de abordar las condiciones cambiantes de las demandas del mercado. Hay sobreabundancia de personal cualificado, pero no hay demanda suficiente.

Ante esta problemática, se da un giro desde la cualificación a las competencias. Dado que la economía recupera su trono, “las empresas pueden centrar sus estrategias de mano de obra en las competencias de los trabajadores, contratar a los jóvenes más preparados, precarizar el empleo, así como recurrir a actuaciones prospectivas que anticipen y adapten las competencias”(2004: 70).

Ahora se exigen “un conjunto de competencias básicas, transversales, técnicas y claves” (2004: 70). La que antaño fuera cualificación se torna descualificación - esta, según Braverman (1994: 292), consiste en que “cuanto más necesita saber el trabajador para seguir siendo un ser humano en el trabajo, menos sabe”. Para él, la descualificación apunta más bien al dominio de un oficio, Wood (1994: 302) muestra críticas al respecto y escribe que “al intentar desmitificar las etiquetas colocadas a los empleos por medio de su declaración de que todo los empleos están sujetos al mismo proceso taylorista, pasa por alto la significación social de las definiciones de los empleos, (...) son una parte de la realidad contemporánea igual que los empleos a los que refiere”

Como decíamos, ahora se requieren competencias profesionales. Estas son definidas por Guerrero (2004: 72) como:

La capacidad real de aplicar con iniciativa, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, los conocimientos prácticos y aplicados, las actitudes y las destrezas adquiridos en procesos educativos formales y reglados o mediante la experiencia profesional, tanto al realizar las actividades de un puesto de trabajo, como al realizar las actividades de las nuevas situaciones que pudieran aparecer dentro de un área profesional y ocupaciones afines.

Vinculado al concepto de “competencias” está el de “empleabilidad”, “revestida bajo la forma de adaptabilidad a las condiciones cambiantes del trabajo” (2004: 77). La cuestión es que, como escribe Sara Morgenstern (2005: 28): “las políticas que vinculan la formación con el empleo son generalmente difusas y, en muchos casos, sorprenden por su desconexión con las duras realidades del mundo del trabajo”. Políticas estas, asentadas en la creencia de que “estamos ante una sociedad de servicios (...) con una organización del trabajo que ha dejado atrás las estructuras burocráticas y jerárquicas” (2005: 29). Esto es una forma de obviar la realidad: “el deterioro de las condiciones de trabajo” (2005: 30) y que, “el concepto mismo de cualificación se degrada junto con la degradación del trabajo” (BRAVERMAN, 1994: 294). La proclamación de las competencias como cualificación efectiva, desde un punto de vista crítico, exige, escribe Sara Morgenstern, que se haga una homologación y se conceda reconocimiento a formas “no tradicionales” y, con ello, “articular la formación inicial y la permanente, la formal y la informal, compatibilizar lo local con lo global”. Esto implica la necesidad de responsabilidad política, pues el mercado no puede dar cuenta de estas exigencias.

Para Sara Morgenstern, la empleabilidad vinculada a la nueva política educativa de las competencias es “una falacia”, en el sentido de que “la empleabilidad depende del mercado de trabajo, y no de las cualidades del individuo” y, por lo

tanto, es absurdo responsabilizar “al individuo de gestionar su carrera y acceso al empleo” (2005: 30).

Mermar la importancia de conocimientos concretos, en aras de la valoración de cualidades carismáticas sitúa el debate en un punto –por decirlo de algún modo– artificial. Pues, alegar que se puede suplir el “desinstitucionalizado, flexibilizado e individualizado” (ALONSO, 2007: 43) uso del trabajo con unas supuestas cualidades psicológicas, es tanto como decir que es lícito y deseable que prime la economía sobre lo social. Este “recurso a la *inteligencia emocional*” es solo una vuelta de tuerca más del discurso managerialista que, eso sí legítima y desea, el imperio de la economía. Pero, desde un punto de vista crítico, argüir que se ha de vaciar de contenidos concretos los proyectos formativos, es, a todas luces, cuanto menos, una pérdida de capacidad reflexiva por parte de quien lo defienda.

No diremos que lo emocional no es importante, decimos que el sentido managerialista de “emocional” casa con “la evaluación de *competencias* absolutamente individualizadas y desformalizadas: pues son las habilidades emocionales, las destrezas sociales y la motivación por el logro lo que pasa a ser central” y, con su máxima del “todo vale”. Esto es, dado que no hay ningún criterio válido de evaluación de competencias, valen todos. Entonces, como expone Alonso (2007: 43-44), “queda abierta la puerta para que se construyan abanicos salariales individualizados y dependientes de la graciabilidad y arbitrariedad del reconecedor de estos requerimientos tan variopintos y volátiles”.

A todo este argumento de las políticas educativas subyace el error de partida de considerar la Sociedad del Conocimiento y, por lo tanto, la organización del trabajo ligada a ella, como un hecho. No hay que olvidar que imperan modelos organizativos del trabajo fordistas y tayloristas, eso sí, el contexto sí se puede tildar de poskeynesianista (por la destrucción del Estado del bienestar).

Es en el contexto poskeynesianista en el que educación y trabajo pierden el sentido que habían conquistado, en aras de la “promoción de la opción privada” (Hargreaves, 2007: 20). Así, se les exige a los/las trabajadores/as y educandos

que se amolden a las competencias -abstractas y cambiantes-, que estén en perpetuo estado de disponibilidad -flexibilidad- y, que renuncien a cualquier tipo de seguridad. La volatilidad del mercado del trabajo, es causa eficiente del actual estado de incertidumbre. Ya no hay suelo firme sobre el que pisar, el sustrato keynesiano de seguridad -eso sí, para algunos/as- acaba por desmoronarse “poniendo en peligro muchas de nuestras instituciones públicas, educación pública incluida” (Hargreaves, 2003: 20) y, la ciudadanía laboral con sus derechos.

Según Giménez (2003:159), “la juventud no es un hecho universal e inmutable”, no es una realidad igual para todo tiempo y todo lugar, es una “condición social, que existe en tanto que es socialmente construida y que muta históricamente, en la medida que la sociedad es cambiante”.

Además, el concepto “tiempo libre” está ligado también a la sociedad actual y a la juventud que vive en ella. Area (2012:18), advierte que:

Distintos estudios han puesto de manifiesto que esta generación pasa o invierte gran parte de su tiempo de ocio en el uso de máquinas o recursos tecnológicos de diverso tipo: televisión, videojuegos, teléfonos, equipos multimedia, ordenadores, etc., en detrimento de actividades de interacción social con otros seres humanos (...) las distintas máquinas (televisión, videojuegos, teléfono y ordenador) se convierten en el «amigo» con quien jugar en el hogar.

Siguiendo a Caride (2012: 307), asumiremos que es un concepto también problemático, pues ha sufrido una transformación cualitativa. Si desde los 80 hasta los inicios del siglo XXI era “un factor potencial de emancipación y equidad”, un derecho conquistado por la ciudadanía laboral, se ha

transformado hasta el punto de “convertir al ocio en uno de los sectores económicos más importantes”. Constituye, además, un indicador de estatus social, y manifiesta el incremento de la desigualdad derivada de la contradicción posmoderna, según la cual, el trabajador precario no dispone “de mayor renta para acceder [al]²² consumo que requiere el ocio actual”.

Así, tenemos, por un lado un concepto de juventud contextual, que ha de adecuarse a la sociedad de la que se trate, y un concepto de tiempo libre también cambiante y contextual. Si en otras generaciones el tiempo libre . Por lo tanto, hemos de caracterizar las políticas de juventud teniendo estas cuestiones como referencia. Pasemos, pues, a ver en qué consisten las políticas de juventud dentro de su contexto: la Sociedad de la Información.

En un primer momento, explica Sergio Balardini (1999: 6-7), las “ políticas de juventud (...) fueron entendidas como un apoyo a la integración y adaptación de la sociedad. También como un espacio de compensación de déficits”. Será en los años veinte cuando surjan en Europa “toda una serie de instituciones que proponen trabajar con jóvenes en circunstancias de vulnerabilidad”, con los objetivos de:

- Educar para “compensar privaciones e insuficiencias sociales”.
- Controlar y disciplinar.

Más adelante surgirían instituciones socializadoras, que “procuran dar respuesta a realidades tales como el fracaso escolar, el abandono, la delincuencia, etc. “. Una vez que éstas lograron la integración de la juventud en el mundo adulto, tras la inclusión en el sistema educativo, surgió el problema del tiempo que pasaban los jóvenes fuera de éste. Se hizo necesario atajarlo procurando a los/as jóvenes: “un “buen uso” del denominado “tiempo libre” (...) se buscaba evitar que los jóvenes “cayeran” en conductas reprochables desde la visión adultocéntrica, como el

²² Utilizaremos corchetes para introducir palabras nuestras en citas.

consumo de drogas, o el ejercicio irresponsable de conductas sexuales, entre otras”.

Pero en la sociedad occidental, tras la industrialización y el periclitar del Estado del Bienestar, se producen cambios a nivel estructural que dan lugar a rupturas sociales que afectan a toda la población, también a la juventud. Según Laura Giménez (2003: 64), experta en juventud, “este aumento de la complejidad social se acompaña de un aumento de la capacidad de respuesta de las administraciones”, y se configura “una nueva cultura del bienestar, en la que las demandas se hacen más personales y comunitarias, articulándose en torno a la vida cotidiana”, siendo los ciudadanos y ciudadanas los/as que “toman la iniciativa en la definición de las prestaciones del bienestar”.

A partir de los años ochenta, seguimos con a Laura Giménez (2003.166), los gobiernos pasan a adoptar un rol más estratégico a la hora de dar respuesta a las demandas de la ciudadanía, enfrentándose al reto fomentando, entre otros: políticas de dinamización de la cultura y del tiempo libre. Surgen las políticas de juventud y consolidaron “su existencia (...) forjando un espacio para las políticas dirigidas hacia la gente joven (...) con más trabas que facilidades, pero en definitiva con un carácter incuestionable”. Se reconocía así un espacio propio para las políticas de juventud, durante mucho tiempo consideradas políticas menores o marginales respecto a políticas dirigidas a otros colectivos.

Lo importante, es que la sociedad y los/as políticos/as empezaron a tomar conciencia de la necesidad de la aplicación de políticas expresamente dirigidas hacia la juventud como colectivo. Pero la cuestión, advierte la experta en juventud (2003: 166), es que “las políticas dirigidas al colectivo joven deberían ser políticas de definición y construcción de ciudadanía (...) a través de las cuales se proporcionen capacidades (...) para elaborar su proyecto de vida”. Solo así se podrá contribuir a la formación de ciudadanos/as críticos/as, autónomos/as y responsables en el ejercicio de su ciudadanía.

En el mismo sentido, Elizalde y Gómez (2009: 254-262) defienden que el tiempo libre contemporáneo “surge como un supuesto tiempo de libertad, de liberación de las amarras, obligaciones y contradicciones presentes en el mundo del trabajo”. Dentro de la ordenación de los tiempos sociales, que son vinculados por el tiempo artificial del reloj, “el principal sentido de tiempo libre prevalece como un tiempo de no trabajo”. Pero el tiempo libre puede convertirse en un tiempo de “alienación y consumismo”, en el que se prolongan las cadenas impuestas sutilmente por el sistema capitalista, que, en su afán perpetuador, crea necesidades, marca ritmos y organiza el tiempo de ocio para que se convierta en una pieza más de su engranaje. Por el contrario, el tiempo libre puede “representar una posibilidad de libertad y dignificación de la condición humana”, desarrollando un ocio “relacionado con la humanización de la vida social por medio de la ampliación del pensamiento crítico y creativo sobre todas las dimensiones de la vida “, considerando el tiempo libre “como una necesidad humana fundamental y como un derecho humano universal, constituyente de ciudadanía. “Como vemos, seguimos a Caride (1995):

Los objetivos generales de las políticas de juventud se han visto sometidas a una progresiva reformulación (...) son modificaciones que pretenden pasar de un enfoque restringido, limitado a la oferta de actividades para el tiempo libre y al desarrollo de acciones benéfico-asistenciales dirigidas a los grupos desfavorecidos y marginales (...), a un enfoque integral, al servicio de todos los jóvenes, con la expectativa de su inserción y participación en la sociedad.

Pero las políticas de juventud han seguido evolucionando, no se han quedado en el enfoque integral, sino que se replantean, defienden Casanovas, Coll y Montes (2002: 1-2), como “políticas afirmativas”, al constatar que el paradigma anterior ya no es válido, debido a:

1. Cambios en la condición juvenil.
2. Imposibilidad de conseguir los objetivos perseguidos.

La problematicidad de la esencia contextual del concepto “juventud”, hace que se dé una metamorfosis constante del mismo que hace imposible desligar la definición de un espacio y de un tiempo determinado, que impide que podamos dar una definición unívoca para todo tiempo y todo lugar. Por lo tanto, y esto es fundamental en nuestro trabajo como diseñadores de acciones educativas en el TL, es fundamental tener presente el contexto del micro y del macro universo juvenil a la hora de plantear nuestros proyectos educativos. Hemos asistido, seguimos con nuestros autores, Coll y Montes (2002: 3), no hace tanto a la ruptura de la denominada “condición juvenil”, pues:

Estamos frente a una recomposición general de los ciclos vitales, caracterizado notablemente por el alargamiento general de la esperanza de vida y el recorte del tiempo laboral en relación al conjunto de la vida (...) Es a partir de esta mutación global que hay que preguntarse nuevamente sobre el significado de la juventud.

La nueva condición juvenil (2002: 4-5), supone el paso de:

| MODELO DE TRANSICIÓN PROPIO DE LA SOCIEDAD INDUSTRIAL AVANZADA  | MODELO DE CAPITALISMO INFORMACIONAL PROPIO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN |
|---|--|
| Condición juvenil definida por: <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de las expectativas entre la formación y el trabajo. • Sincronía entre vida laboral y emancipación. • Autonomía limitada a la consecución del status adulto. • Instantaneidad del paso de la juventud a la vida adulta. | Condición juvenil definida por: <ul style="list-style-type: none"> • Ajuste progresivo de expectativas profesionales respecto de la formación recibida, "aproximación sucesiva". • Desconexión entre la vida laboral y la emancipación familiar. • Ganancia sustancial de autonomía y libertad individual (individualismo democrático). • Prolongación de la juventud como etapa de la vida. |

Tabla inspirada en el texto de referencia

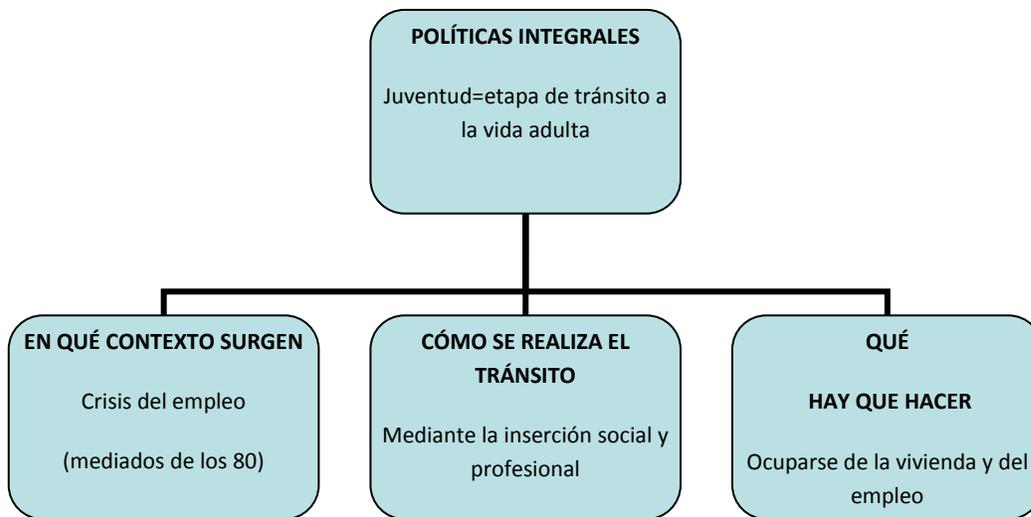
En suma, se da:

1. Aumento de la autonomía de los jóvenes, incluso en las etapas más tempranas.
2. Mayor complejidad de las transiciones profesionales.
3. Retraso de la emancipación familiar

4. Prolongación de la etapa juvenil: precocidad en su inicio (cambios socioculturales) y retraso en completar la transición a la vida adulta. Todo ello conlleva el cambio del modelo de entrada: la transición se dilata en el tiempo, se asiste a un ajuste progresivo de expectativas y se produce una desconexión entre los umbrales públicos (escuela-trabajo) y privados (emancipación familiar).

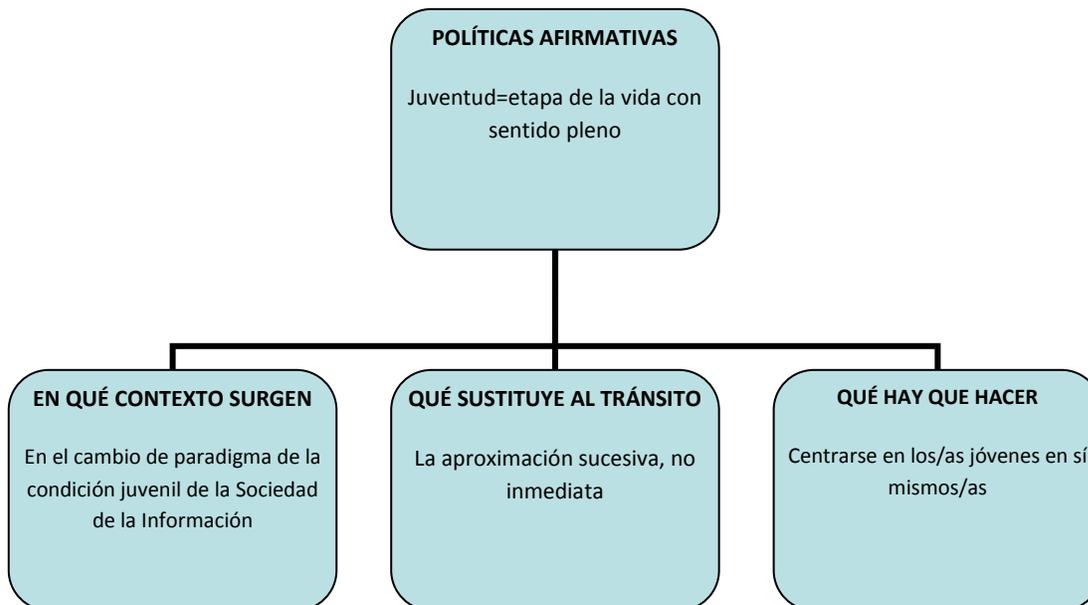
Pero, este cambio en la condición juvenil ¿es negativa? Para nuestros autores Coll y Montes (2002: 6-10), los jóvenes de la Sociedad de la Información se enfrentan a una paradoja: son adultos para unas cosas “y siguen siendo enormemente dependientes”. Lo que sucede, es que se puede vivir esta contradicción de forma positiva o negativa, dependiendo “del papel que jueguen la familia y de la existencia o no de amplia batería de políticas sociales”.

Así, “una juventud prolongada puede ser sentida con angustia si no existen políticas a favor de la igualdad de oportunidades que trabajen aquellos aspectos centrales del paso final a la edad adulta, como son la vivienda y el empleo”. Pero de esto han de dar cuenta las políticas de estado, no las políticas de juventud. El empleo o la vivienda no son cuestiones específicas de las políticas de juventud, y no es que el empleo o la vivienda sean problemas que no afecten a la juventud, pero no son problemas específicos del colectivo. Caractericemos, de forma esquemática las políticas integrales:



Elaboración propia

Para las políticas afirmativas el esquema cambia, al darse un cambio de paradigma respecto a la condición juvenil:



Elaboración propia

El modelo de aproximación sucesiva se caracterizaría por ser una modalidad definida por altas expectativas de mejora social y profesional. Este modelo significa una larga escolarización e la acumulación de experiencias laborales previas, a menudo en la precariedad. Esta nueva modalidad de acceso al mundo laboral también repercute en el proyecto de vida personal. Por un lado, se retarda la consecución de una carrera profesional y la emancipación familiar. Por otro lado, han aumentado las posibilidades de elegir el modo en el que se desea vivir este proceso de aproximación en todos los ámbitos: en la vida sexual, en la elección de estudios, de amigos, de viajes, de diversión, de consumo o de participación. Globalmente, se produce un aumento sustancial de la autonomía relativa respecto a la familia.

Veamos un ejemplo para aclarar qué significa que las políticas afirmativas se centran en los/as jóvenes. A priori, podríamos pensar que una ley de educación es una política de juventud, pues el colectivo al que más afecta es a la juventud. Pero no es el caso, una ley de educación es un asunto de estado, del que no ha de ocuparse la política de juventud. Sin embargo, la dinamización de la vida estudiantil sí es terreno de las políticas de juventud. Es decir, las políticas afirmativas dejan de lado todo lo que no sea específicamente juvenil, acercándose a su mundo, acotando su campo de acción y valorando la etapa en sí misma, no ya como un tránsito cuyo sentido es lo que viene después –la adultez-. Las políticas afirmativas son específicamente políticas de juventud, “ a favor de la autonomía y la calidad de vida de los jóvenes en tanto que son jóvenes”. Mientras que una política de estado es una:

Política General. Aquella que por un lado incide en el proceso de reproducción y cambio social (los contenidos de la política educativa, por ejemplo), y, por otro lado, afecta directa o indirectamente a la manera y el modo cómo se realiza la transición final a la vida adulta (la política laboral o de vivienda pública).

Laura Giménez (2003:177-178), también apuesta por la consideración de los/as jóvenes como actores sociales y como ciudadanos/as de pleno derecho. Para ello es necesario vertebrar la evolución de las políticas de juventud con base a cuatro ejes fundamentales:

La acción estratégica: han de analizarse las tendencias del entorno teniendo en cuenta la naturaleza cambiante de la realidad, especialmente en la Sociedad de la Información, perfilando, además, escenarios de un futuro posible, pues “son (...) políticas de diseño de la sociedad del futuro”. Habrá que definir, entonces, objetivos estratégicos y se tendrán que adoptar “líneas concretas de actuación, conjugando la dirección política con la concertación pluralista y el rigor técnico”.

A. **La repolitización:** consiste en la “recuperación de las ideas, los valores y los paradigmas como elementos centrales del proceso de toma de decisiones”. Para ello será preciso que se defina un modelo social liderado por la administración, y que se pongan en marcha mecanismos para la deliberación social pluralista.

B. **La integración del conflicto:** puesto que nuestra sociedad está caracterizada por la diversidad –a nivel material, cognitivo, y simbólico, entre otros- es lógico que existan contradicciones –sociales, territoriales y generacionales- que, como no, afectan a la juventud. Por lo tanto, una política de juventud acorde al contexto ha de posibilitar la asunción de esos conflictos y contradicciones, invitando que se acepte la complejidad de la sociedad. ¿Cómo se puede lograr esto? Giménez, defiende que es necesario proporcionar “espacios participativos de gestión cívica de conflictos (...) y la valorización de la discrepancia como oportunidad y fuente de creatividad social”. Solo asumiendo la diferencia y gestionando el conflicto se podrá vehicular lo social en el contexto de esta sociedad en permanente cambio.

C. La orientación hacia el aprendizaje social: la nuestra es una sociedad en la que destaca la centralidad del conocimiento y la rapidez del ritmo de los cambios. Así, es necesario que las políticas de juventud sean innovadoras y que puedan “definirse por medio de procesos de aprendizaje social, experimentación y negociación”, dando voz a los/as jóvenes, reconociéndolos como “interlocutores y actores de un proceso de aprendizaje social multidireccional”. Solo de este modo se podrá construir un conocimiento social válido.

Como hemos defendido, el tiempo libre ha de ser concebido como un tiempo de aprendizaje, en el que educar para el ejercicio de la ciudadanía responsable y crítica. Es un tiempo para experimentar, crear y participar. Abordemos, pues los conceptos de socialización, participación y educación en valores en el tiempo libre.

Aristóteles definía al ser humano como un ser eminentemente social, afirmando que aquel ser humano que no viviese en sociedad solo podía ser una bestia. Es tan cierto nuestro carácter social, que necesitamos, más que ninguna otra criatura, de nuestros congéneres para poder hacernos con las características propiamente humanas. El ser humano, en su camino hacia la socialización, va evolucionando desde el individualismo del infante hacia una conducta dirigida hacia los demás, incorporándose a un grupo social.

Una vez que los/as niños/as asisten a la escuela, se insertan en un ambiente de juego que tiende a propiciar la socialización con otros/as niños/as. Más adelante, se establecerá una relación de colaboración entre compañeros/as, pues se fomenta el trabajo en equipo como herramienta metodológica importante, tanto en la vida académica como en los deportes o los juegos. De este modo, de forma gradual, el/la niño/a va haciéndose un miembro de un grupo social definido, asumiendo una conciencia de grupo. Esta conciencia se agudizará en la adolescencia, en la que el grupo cobrará la máxima importancia.

Desde nuestra concepción, la educación va más allá de la mera transmisión de un corpus de conocimiento acumulado que pasa de unas generaciones a otras.

Aunque aceptamos la doble misión de la educación en cuanto a la socialización de los nuevos miembros de la comunidad mediante la transmisión de conocimientos que sustentan a la sociedad, diremos que, nos decantamos por un concepto de educación que traspasa los límites de la mera supervivencia y conservación de lo establecido.

Nuestra idea de educación se ancla en la concepción de la educación como proceso indispensable para el desarrollo integral de la persona. Rechazamos de partida la educación concebida al modo positivista-tecnicista. Defendemos, a favor de la consecución de nuestro *telos* –desarrollo integral de la persona- una concepción crítica de la educación.

En nuestra sociedad se ha acentuado la adquisición de aprendizajes conceptuales, dejando de lado la educación tomada holísticamente –en el sentido de educación de personas formadas de modo que se puedan comportar como ciudadanos/as críticos/as, autónomos/as, responsables, libres, solidarios/as, etc.- para la cual es fundamental la educación para la ciudadanía y los contenidos en valores. Estos, no son:

El resultado de una comprensión y, mucho menos de una información pasiva, ni tampoco de actitudes conducidas sin significación propia para el sujeto. Es algo más complejo y multilateral pues se trata de la relación entre la realidad objetiva y los componentes de la personalidad, lo que se expresa a través de conductas y comportamientos, por lo tanto solo se puede educar en valores a través de conocimientos, habilidades de valoración, reflexión en la actividad práctica con un significado asumido. Se trata de alcanzar comportamientos como resultado de aprendizajes conscientes y significativos en lo racional y lo emocional (Arana y Batista (2009) (2009)

Por lo tanto, esta educación en valores, potenciará la reflexión sobre la acción humana –propia y ajena- y el peso que tiene la participación como medio para ejercer la libertad y la responsabilidad en las sociedades democráticas. Además, la educación en valores ha de alertar sobre los peligros de no ejercer esa responsabilidad para el futuro de la sociedad en la que se encuentran situados. Asimismo, uno de nuestros objetivos es que reflexionen sobre la acción para así saber valorar las propias acciones y la de los otros.

En este recorrido socializador, de participación y de educación en valores será fundamental el papel ejercido por la educación en el tiempo libre, pues, como hemos venido defendiendo, una de las bases de ésta en la actualidad es la de guiar a los educandos hacia el ejercicio de una ciudadanía responsable. Y será, el tiempo libre, un marco privilegiado para que esta educación se dé de hecho.

De lo expuesto por Trilla, de la mano de Mendiá (1991: 34), podemos extraer las características del tiempo libre educativo. Este, desde una perspectiva integral, educa centrándose en la persona, de “ahí que el acento se ponga en el grupo y las relaciones interpersonales”, en la recuperación de lo propiamente humano: la sociabilidad. El tiempo libre educativo, a diferencia de “otro tipo de ofertas sociales”, las funciones del tiempo libre pasan por ofrecer la posibilidad, entre otras, de crear, expresar, convivir, conocerse, crear comunidad y disfrutar.

Oponiéndolo a aquello que no es, Mencia (1991) caracteriza el tiempo libre:

| Qué es tiempo libre educativo | Qué no es tiempo libre educativo |
|--|---|
| Libertad, autonomía e Independencia | Alienación, manipulación y dependencia |
| Felicidad. Placer. Diversión | Aburrimiento. Tedio |
| Autotelismo (el tiempo libre tiene valor en sí mismo). Conocimiento desinteresado | Ostentación, Ociosidad. Mercancía |
| Creatividad. Personalización. Diferencia | Consumismo. Masificación. Estandarización |
| Sociabilidad y comunicación | Aislamiento, Incomunicación, soledad negativa |
| Actividad y esfuerzo automotivado | Pasividad. Indolencia. Activismo frenético |
| Culturización | Banalización cultural |
| Valoración de lo cotidiano | Monotonía. Inercia |
| Valoración de lo extraordinario, de lo excepcional | Extravagancia |
| Solidaridad. Participación social. Política | Insolidaridad. Indiferencia |

Según Rafael Mencia (1991: 35), Rousseau y su nueva educación ha influido mucho en “el movimiento scout” y éste es un “movimiento que hizo en su momento aportaciones más significativas a la pedagogía del ocio. “ Esta nueva educación rousseauiana, del siglo XVIII, exalta lo natural a través de actividades educativas en el tiempo libre. Más tarde, a finales del XIX y principios del siglo XX, Decroly, toma la base de la nueva educación y elabora su método de proyectos, que consiste en poner en el centro del proceso de aprendizaje al educando y su mundo.

Esto permite tomar a los/las alumnos/as como un todo global, respetando sus intereses. Sus herramientas serán el trabajo del/la propio/a alumno/a, respetando su ritmo y dejándolo/la desarrollarse libre y autónomamente.

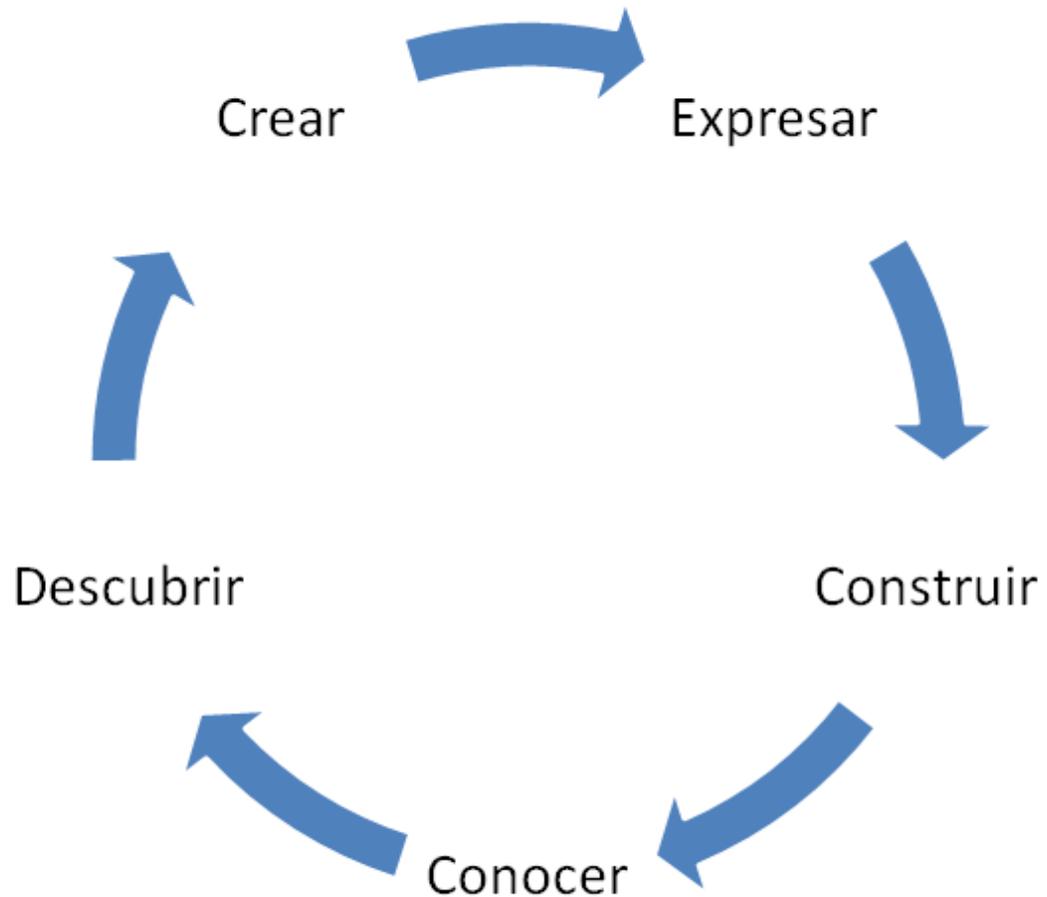


Elaboración propia

Ferrière, contemporáneo de Decroly, sintetizará (1991: 36), en el “Congreso de Escuelas Nuevas de Calais, en 1921”, enunciará los principios de las Escuelas Nuevas:

- Democracia en la escuela: se eligen los cargos y los jefes.

- Autoeducación y paidocentrismo mediante la actividad: se respeta el ritmo, expectativas y motivaciones de los/as alumnos/as para aprender, en un ambiente en contacto con la naturaleza. Actividades, individuales y en grupo, centradas en:



- Vitalismo y socialización: la educación tiene como fin conservar y mejorar la vida. Como seres sociales, la nuestra ha de ser una vida compartida y, por lo tanto, también hemos de compartir con la colectividad el proceso de aprendizaje.
- Globalización: el/la niño/a tiene su propio mundo, un todo que conoce sin imponer límites programados.

Estos principios, iniciados con Rousseau, continuados por Decroly y enunciados por Ferrière “han configurado durante muchos años el marco de referencia de los procesos educativos en el tiempo libre”.

El modelo educativo defendido por Freire no es ajeno a la conceptualización del ser humano, pues de esta surge la base de toda pedagogía. Para Freire, “el ser humano es un ser inacabado, en constante construcción” y en constante transformación.

Freire clasifica las pedagogías atendiendo a la idea de ser humano que defienden, por ejemplo:

| IDEA DE SER HUMANO | PEDAGOGÍA | OBJETIVOS |
|---|--|--|
| Ser adaptativo (no un habitante más, sino un dominador del mundo, en palabras de Adorno y Horkheimer) | Bancaria El/la educador/a: <ul style="list-style-type: none"> • Es el que sabe, los educandos no. • Es el que disciplina. • Es la autoridad. | <ul style="list-style-type: none"> • Mera transmisión de conocimientos. • Conservación de lo establecido • Domesticación. |
| Ser transformador y en construcción | Liberadora <ul style="list-style-type: none"> • Superación educador/a-educando. • Potenciación de la conciencia. • Aceptación del diálogo, confiando en el ser humano y en su capacidad creadora. • Problematización del entorno y del yo. | <ul style="list-style-type: none"> • Crear un mundo inacabado, en constante cambio. • Conseguir conciencias críticas. • Reflexionar sobre el mundo. • Estimular a la acción reflexiva y solidaria. |

iii. Periclitarse de la ciudadanía laboral

Es posible que estemos entrando en una sociedad de consumidores del siglo XXI con trabajadores del siglo XIX (Alonso, 1999b). Este triste futuro no está por ver, lo estamos viviendo ya.

(Prieto, 2000: 30)

Por ciudadanía laboral se entiende, escribe Alonso (2007: 34-35), una ciudadanía personificada en los “trabajadores normalizados por la relación salarial fordista”. Esta normalización regulará el “empleo masculino, estable y con retribución y trayectoria previsible” (Morgenstern, 2000: 121). En esta ciudadanía se aunará:

Por una parte, una ciudadanía política, basada fundamentalmente en el derecho al voto y la participación política indirecta; y por otra, de una ciudadanía social, basadas en los derechos de bienestar, materializados en la provisión o facilitación estatal de una larga serie de bienes y servicios públicos. (Alonso: 2007: 215).

Pero obviamente, no se pasó directamente de la concesión liberal a la constitución de la ciudadanía laboral. Es evidente que para que se diese está, la *conditio sine qua non* es esa concesión – o su conquista vía revolución. Si bien es cierto que se cedió a favor del intervencionismo, la sociedad moderna no renunció a ser una sociedad de mercado. Impera en esa sociedad, en palabras de Finkel (1994: 118) refiriéndose a la tesis weberiana, “la racionalidad económica”.

Esta racionalidad, según Weber, puede ser de dos tipos:

1. Formal: busca el beneficio, apuntando hacia la eficacia.
2. Sustantiva: “se refiere al grado de abastecimiento de bienes dentro de un grupo social, por medio de una acción social de carácter económico que está orientada por postulados de valor”.

La primera es temida por Weber, pues, “lo formalmente racional (...) puede ser sustantivamente irracional en términos de sus consecuencias sociales” (Prieto, 2007: 118). Aunque considera que es inevitable la burocratización de la sociedad moderna –y en concreto de la sociedad tecnológica- debido a que es la forma propia del proceso de racionalización moderno, pues, la burocracia “constituye el tipo ideal de organización en las sociedades de base racional-legal” (Guerrero, 2004: 67); adivina el peligro de asentar esa burocracia ineludible en la racionalidad formal o instrumental, basado en la adecuación de medios y fines.

Los temores explícitos en la tesis weberiana se concretan ante sus propios ojos, en el siglo XX -y sobreviven de forma más atroz en pleno siglo XXI- en una sociedad que se sitúa cada vez más lejos de la materialización de una burocracia asentada más en la racionalidad sustantiva que el la formal.

De este modo, es inevitable que la cuestión social sea pasada a un segundo plano- o incluso que no se la tenga en cuenta-, máxime si se concentran los esfuerzos en reforzar la tesis de Adam Smith, anteponiendo lo económico a lo social, relegando el papel del Estado al mero arbitraje en las transacciones económicas.

La tesis burocrática, seguimos aquí a Finkel (1994: 120), es compartida por Taylor, pero aplicada al ámbito de la empresa. Para Weber “la racionalización es el agente principal de la división del trabajo en la sociedad” (Guerrero, 67). Taylor va más allá de esto, busca ante todo la eficiencia, el aumento de productividad. Considera que la empresa, que estaba jerarquizada, debía organizarse de otro modo para ser más eficiente. La reorganización pasaba por establecer un control

centralizado y burocrático. Su pretensión era elevar la eficacia y, para ello, era preciso “acabar con las formas existentes de control” (1994: 119). La organización que proponía para lograr la eficacia consistía en la “drástica separación entre quienes ejecutan y quienes diseñan el trabajo” (1994: 121).

Su proyecto consistía en:

Ciencia en lugar de empirismo. Armonía en lugar de discordia. Cooperación en lugar de individualismo. Máxima producción en lugar de producción limitada. La formación de cada hombre para que alcance su grado más alto de eficiencia y prosperidad (TAYLOR en FINKEL, 1994: 120)

Partía de la idea de que, empleados y patronos “tenían intereses coincidentes, ya que ambos perseguían la máxima prosperidad” (1994: 120). Este fin común dependía de “la productividad y la nueva ciencia estaba destinada a buscar los medios más eficaces para aumentar la riqueza común, neutralizando así los conflictos potenciales” (1994: 121).

La nueva organización –basada en el “rendimiento individual” (1994: 127)- que implicaba la materialización del proyecto racionalizador taylorista, entre otras cosas, exigía: 1) racionalizar el trabajo desde los parámetros que dictaba la ciencia -esto se conoce como “Organización Científica del Trabajo (OCT)” (1994: 122)-; 2) “fragmentación y especialización de las tareas” (1994: 121), 3) regulación salarial individual en función del rendimiento – y la consecuente “desaparición del trabajo en equipo” (1994: 121)-, 4) rigurosa selección de trabajadores, 5) “elaboración de instrucciones detalladas” (1994: 122).

Aunque, escribe Finkel (1994: 122), la OCT no tuvo éxito en vida de Taylor, acabará por implantarse: en Estados Unidos “durante la Primera Guerra Mundial”

(1994: 123), en la antigua Unión soviética es “adoptada oficialmente” (1994: 124) por Lenin, más tarde se implanta en Europa central y, en España se consolida “recién estrenada la etapa desarrollista de los años sesenta” (1994: 123).

El Taylorismo, sigue Finkel (1994: 126), es ampliamente criticado. Las críticas se centran en: la “conceptualización utilitarias de la naturaleza humana”, el aumento de la explotación o, la puesta en práctica de “nuevas formas de control”.

El acento desde la perspectiva taylorista recaía, como hemos dicho, en aumentar la eficacia mediante formas burocratizadas de control del rendimiento individual y de la aplicación de la nueva ciencia a la industria. Pero, escribe Finkel (1994: 126), se pierde de vista el “problema de la venta de excedente de producción”.

Esta cuestión será tomada será abordada por Henri Ford, quien concebirá un tipo de organización que posibilite la siguiente ecuación:

$$+ \text{producción} - \text{precio} = + \text{consumo}$$

Para ello aplica un sistema diametralmente opuesto al de Taylor, si este primaba la individualización, Ford socializa la productividad, “en el sentido de que todos están sometido al ritmo de la cadena”, llevándose “a un límite extremo la parcelación de las tareas”, mediante “la introducción de las máquinas especializadas” (1994: 127).

Esta organización del trabajo fue rápidamente adoptada en los Estados Unidos, pero no fue tan rápida la asimilación en Europa. Gramsci arguye que esto se debe a que Estados Unidos:

No tenía grandes tradiciones culturales que preservar, este mismo hecho creaba las condiciones para desarrollar una cultura del pionero, del esfuerzo, de la “vocación por el trabajo”, que a la larga condujo a la innovación productiva y a un mejor nivel de vida de las clases populares” (FINKEL, 1994: 129)

En Europa, por el contrario, las “clases parasitarias que provenían de formas precapitalistas de producción” (1994: 129), veían en el sistema fordista, un peligro para la hegemonía de su clase. Sigue Finkel (1994: 130), refiriéndose a la concepción Gramsciana, la reorganización fordista originó un nuevo modelo social, que construyó una nueva hegemonía de clase “con una particular y específica combinación de consenso y coerción”.

El fordismo se implantó en Estados Unidos de forma consensuada, mientras que en Europa, se implanta “por medio de la coerción más extrema” (1994: 130). Sea por consenso o coerción, la materialización del fordismo, dice Gramsci en el texto de Finkel (1994: 131), implica:

El control de la vida privada de los trabajadores, en aspectos tales como la monogamia y la prohibición del alcohol (...) se trata de preservar fuera de la esfera del trabajo un equilibrio psico-físico que evite el colapso del obrero, exhausto por los nuevos métodos aplicados

Se trata de “crear un nuevo tipo de hombre” (1994: 131). De este modo, la consolidación del fordismo implica que se interioricen ciertos comportamientos. Esto solo fue posible mediante formas institucionales de regulación, es decir, “procedimientos y hábitos que coaccionan o persuaden a los agentes sociales a aceptar sus premisas” (1994: 132). El modo de regulación fordista es de corte monopolista:

Basado en el control de la dirección científica, en un sistema oligopólico de precios y en el establecimiento de la relación salarial a través de la negociación colectiva entre sindicatos, organizaciones empresariales y el Estado, por lo que se regula socialmente el modo de consumo.

Además combina la regulación monopolista con la acumulación intensiva - generando un plusvalor que posibilita “un aumento de la productividad y el consumo en masas” (1994: 132)-. De este modo se cumple el objetivo de la ecuación fordista: el aumento del consumo. Se resuelve, en principio, el problema obviado por Taylor. Y con ello:

Por primera vez en la historia se invierten los modos de vida tradicionales, en los que el proceso de consumo o no estaba estructurado en absoluto o se organizaba dentro del marco de la familia: Con el fordismo se reestructura el tiempo dedicado al consumo que está cada vez más dedicado a un uso individual de mercancías y se empobrece en todo lo que refiere a las relaciones personales no mercantilizadas (Finkel, 1994: 134)

La materialización de la ecuación fordista no hubiese propiciado el surgimiento de una verdadera “ciudadanía laboral” si no se le hubiese asociado el Keynesianismo. Este, escribe Alonso (2007: 215), “se encargaba de suministrar bienes públicos, que servían de base para la reproducción de la mercancía trabajo –a la vez que como infraestructura colectiva de los consumos privados, y como activadores anticíclicos de los estrangulamientos de la demanda efectiva (...) la ciudadanía, a partir de la Segunda Guerra Mundial se ensanchaba (...) y empezaba a tener características de *ciudadanía total*”.

El keynesianismo posibilitó la emergencia de un Estado del bienestar en el que el consumo de masas se combinaba con “un robusto código de derechos de suministro de bienes públicos” (2007: 216), de los cuales se hacía cargo la esfera pública. Esto supuso, “la aceptación, por parte de las ciudadanías occidentales (y especialmente europeas), de la racionalidad básica del sistema de producción –el beneficio” (2007: 218).

Por fin, la cuestión social parecía encajarse en el entramado política-economía-sociedad, encarnándose en la condición laboral la base de la ciudadanía –convirtiéndose el trabajo “en el centro mismo de centro de la codificación de la ciudadanía”-, manteniéndose, de este modo, “en niveles tolerables de invisibilidad y/o manejabilidad” (2007: 222) el conflicto social.

Pero la etapa keynesiana solo duró apenas tres décadas que van desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta finales de la década de los 60 del siglo pasado, en la que, “el modelo vertebrado en torno al pacto keynesiano comenzó a mostrar los primeros síntomas de crisis” (Morgenstern, 2000: 117). La palabra “crisis”, tan presente en los últimos tiempos en todos los medios de comunicación, como vemos, no es nueva.

El Estado de bienestar entra en crisis cuando deja de cuadrar la ecuación fordista: el consumo ya no aumenta, disminuye. Y con este, disminuye la producción y el empleo. Desde la perspectiva de los teóricos de “la economía de la oferta”, esa crisis es fruto de:

Las políticas keynesianas de pleno empleo y gastos sociales que terminaron minando los mecanismos del crecimiento económico, en la medida en que la presión sindical condujo a la rigidez del mercado de trabajo y, eventualmente, a la reducción acumulativa de los beneficios que acabó desalentando la inversión” (Morgenstern, 2000: 119).

Intuimos aquí el discurso managerialista del que hablábamos en el primer punto de esta reflexión. Adivinamos en esas palabras, la excusa perfecta para dejar sin referente la cuestión social, que había sido “planteada de manera nacional, distributiva, laboral e igualitaria” (ALONSO, 2007: 230).

En palabras de Alonso (2007: 231) “de las políticas desmercantilizadoras, redistributivas y asistenciales se ha pasado a un Estado de la productividad” en el que, la “eficiencia económica y la rentabilidad mercantil han pasado a considerarse el centro absoluto de todos los discursos de legitimación social”. Así, el trabajo es relegado a “un valor secundario y subsidiario, que debe adaptarse a las exigencias tecnológicas para favorecer el crecimiento económico”. Asimilar Estado con productividad es tan grave como decir que el Estado deja de serlo para delegar sus funciones en el voraz mercado, dejando en dique seco la concesión liberal de antaño.

Todo ello, encuadrado en el contexto de la Sociedad de la Información en la que, siguiendo la batuta de la economía globalizada, el “capitalismo se estructura en una Red multinacional, dispersa, volátil y deslocalizada” (2007: 230).

Hemos visto, que el concepto “trabajo” no es unívoco a lo largo de la historia de la humanidad, fue precisa su conquista, al modo que hemos descrito. Del mismo modo, no es algo estático, asistimos *in situ* a su metamorfosis. Pero lo alarmante de esta metamorfosis, que después retomaremos en el apartado dedicado a la educación, es que se va perdiendo de vista la cuestión social.

Ahora tienen sentido las palabras de Prieto que encabezaban el inicio del presente apartado. Estamos, ahora, en presente, asistiendo a un retorno al reinado del todopoderoso mercado, como en la época precedente a la concesión liberal. Se está caminando de nuevo, hacia los pretéritos tiempos del “hombre premoderno”.

iv. Conquista de la ciudadanía digital a través de la accesibilidad y de la inclusión digital

Lo digital es líquido y, en consecuencia, requiere nuevas alfabetizaciones a los ciudadanos del siglo xxi que les capaciten para actuar como sujetos autónomos, críticos y cultos en el ciberespacio.

(Area, 2012: 21)

Si bien es cierto que los contenidos científicos son importantes en la formación de los educandos, éstos carecen de sentido si no van acompañados de un aprendizaje de contenidos en valores. Así, más que dar prioridad a los contenidos científicos o conceptuales –privilegiados por los enfoques positivistas- , aquí defendemos lo afirmado por Einstein respecto a la relevancia que cobra para la vida de los seres humanos su desarrollo armonioso, al que contribuyen de forma especialísima los valores interiorizados:

No basta con enseñar a un hombre una especialidad. Aunque esto pueda convertirle en una especie de máquina útil, no tendrá una personalidad armoniosamente desarrollada (...) De otro modo, con la especialización de sus conocimientos más parecerá un perro bien adiestrado que una persona armoniosamente desarrollada (Einstein, 1942).

No es suficiente, como explican Arana y Batista (2009) (2009), con exponerse pasivamente a los contenidos en valores. Es *conditio sine qua non* que el educando cuente con unos conocimientos, que tenga unas destrezas, que

muestre una actitud determinada y que esté capacitado para reflexionar críticamente sobre tales o cuales valores. Este “hacerse con” no supone un mera adquisición, sino una interiorización. Para que esta interiorización se dé es preciso contar con un criterio propio -que los educandos lleguen a construirlo es, en parte, responsabilidad de los/as docentes- fruto de un aprendizaje verdaderamente significativo en el que se ponen en juego los miembros de la siguiente suma:

Conocimientos + Destrezas (o habilidades)+ Actitud+ Reflexión

Solo unos valores críticamente aceptados -y no acríticamente adquiridos- pueden contribuir a esa vida armoniosa de la que habla Einstein. Explicitemos esto un poco más de la mano de Arana y Batista (2009) (2009).

Dado que el valor posee “un significado en la realidad (...) que debe saberse interpretar y comprender [a través] del conocimiento científico y cotidiano [entonces] en ese sentido el valor también es conocimiento”. Además, de ser conocimiento -y, por ende, susceptible de ser enseñado y aprendido- los contenidos en valores suben a la palestra otra dimensión: la procedimental, es decir, aquella que refiere a una serie de acciones orientadas a la consecución de una meta. Serían las destrezas, técnicas y estrategias; en suma, un “saber hacer”. Entre estas habilidades podríamos destacar: debatir, discutir, argumentar, etc. El tercer miembro de nuestra suma -actitud- implica la creación de unas tendencias de actuación (dialogante, no dogmática, etc.) que abren la posibilidad de que se dé el último de los miembros antedichos: la reflexión²³. Solo teniendo una actitud

²³ Entendemos reflexión no como procedimiento sino como resultado de poner en marcha conocimiento y procedimientos, con la guía de una actitud determinada que privilegie una postura dialogante y no aquella dogmática en la uno/a se aferre a sus creencias o intereses. Si bien podría considerarse la reflexión como una destreza, para nosotros, es algo más que un mero procedimiento. Es el componente de nuestra suma que si bien, necesita de los otros tres, se convierte en sí mismo en el elemento que proporciona el elemento crítico que arma a los educandos con un criterio que los capacita para discernir. Ser capaz de reflexionar proporcionará a los educandos la forma para poner en suspenso su juicio hasta que no cuenten con los

determinada se podrán poner en juego los conocimientos y las destrezas aprendidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA). De ahí que los contenidos en valores tengan un carácter integral y, por lo tanto, contribuyan de forma determinante al desarrollo pleno de la persona.

Además, recalcaremos que los contenidos en valores que aquí defendemos contribuyen a la par a la vida armónica del individuo y de la sociedad:

Entender el valor como la significación socialmente positiva (Fabelo, 1989) es verlo contribuir al proceso social, al desarrollo humano. Esto quiere decir, que la significación socialmente positiva del valor está dada por el grado en que éste exprese un Redimensionamiento del hombre, de las relaciones en que vive y no de sujetos aislados, grupos o clases sociales particulares. Esta objetividad del valor trasciende los intereses particulares, para ubicar en el centro al hombre como género. Pero ello no es suficiente, pues su objetividad depende de la subjetividad y su carácter social, de la individualidad, y viceversa, quiere decir, que en el centro de la comprensión de los valores están las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo y entre lo individual y lo social (Arana y Batista, 2009).

El valor, entendido de este modo, contribuye a que el ser humano alcance ese “redimensionamiento” como ser eminentemente social. Por lo tanto, añadiremos de nuevo con Arana y Batista (2009) (2009), el valor “es algo más, es sentimiento y afectividad en el individuo”. Y esto debido a que lleva implícito el aprendizaje de emociones, de la empatía, de saber ponerse en el lugar del/a otro/a, etc., en fin, de entenderse como seres sociales necesitados y necesitando de otros/as.

elementos suficientes que les permitan examinar los valores que, tantas veces, se les presentan como buenos y aceptables. Con el ejercicio de la reflexión sabrán ponerlos en tela de juicio y no ya aceptarlo sin más, tomando como suyos solo aquellos valores que pasen la prueba de la razón y, cómo no, de la emoción.

Las TIC han propiciado una serie de herramientas digitales dialógicas²⁴ que facilitan el ejercicio de la e-ciudadanía, algunas de ellas son:

- **FOROS:** son herramientas de discusión asincrónica²⁵ que permiten el intercambio de mensajes. Pueden organizarse “cronológicamente, por categorías o temas de conversación” (Boneu, 2007: 41) y, posibilidad superar “las limitaciones del tiempo y el espacio” (Osuna, 2007: 31). Algunos permiten adjuntar archivos.
- **BLOGS:** herramientas asincrónicas que permiten hacer anotaciones en un diario digital. Como escribe Sara Osuna (2007: 38), ya no es preciso “utilizar un ordenador conectado a Internet” para “incorporar contenidos a un blog”. Los edublogs, según Boneu (2007:41), pueden ser de gran utilidad educativa y, pueden dividirse en:
 - ❖ “Blogs de asignaturas, “en las que el profesor va publicando noticias sobre la misma, pidiendo comentarios de sus alumnos a algún texto, propuesta de actividades, calendario, etc.”
 - ❖ “Weblogs individuales de alumnos en los que se les pide escribir entradas periódicas, a las que se les realiza un apoyo y seguimiento”.
 - ❖ “Weblogs grupales de alumnos en los que, de forma colectiva, (...) tendrán que publicar entradas”.
- **CORREO ELECTRÓNICO:** es también una herramienta asincrónica y, permite “leer y enviar mensajes desde dentro de un curso, o alternativamente habilitan la posibilidad de trabajar con direcciones de correo externas” (BONEU, 2007: 41).

²⁴ Se toma parte de lo expuesto del ensayo “Potencialidades de los EVA. Primera aproximación”, (2009), elaborado por la autora.

²⁵ “no requiere participación simultánea de los/las usuarios/as (...) permite disponer de tiempo para buscar información, intercambiar pareceres en grupo, etc. Antes de contestar o intervenir. “ (OSUNA, 2007: 14).

- **CHATS:** son herramientas de comunicación sincrónica²⁶ que permite el intercambio de mensajes, archivos, etc. entre los/as participantes. El uso académico pretende que el alumnado participe activamente “una clase virtual donde se tiene la posibilidad de consultar información en archivos o en Internet, simultáneamente al transcurso de dicha clase. Además, el chat asociado a otras herramientas digitales permite, por ejemplo, la formación de grupos de trabajo paralelos que volcarán sus conclusiones al chat general” (OSUNA, 2007: 18).
- **WIKI:** herramientas que permiten “la elaboración de documentos en línea de forma colaborativa” (BONEU, 2007: 42). Los/as usuarios/as pueden “crear, editar, borrar o modificar el contenido de una página web, de una forma interactiva, fácil y rápida (...) Al igual que en los blogs, para la realización de los Wiki no se necesitan conocimientos informáticos específicos” (OSUNA, 2007: 39).

²⁶ “se desarrolla en tiempo real (...) se realiza a partir de textos o sonidos que se producen dentro de situaciones cambiantes y que condicionan a l@s interlocutor@s para que elijan qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen” (OSUNA, 2007: 14).

F. ESTUDIOS Y ANÁLISIS

i. ESO²⁷

Los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información conforman un sistema educativo informal que actúa como escuela paralela a la convencional con sus propios códigos, lenguajes, normas y valores. La acción y los efectos de la escuela paralela se dan tanto de forma inmediata como a largo plazo, como ocurre con la educación convencional. (Aparici, 2005: 85).

Generalmente el alumnado se incorpora a la educación Secundaria Obligatoria (ESO) – proceso regulado en la Comunidad autónoma gallega por el Decreto 133/2007- “en el año natural en el que cumplan los doce años de edad”, salvo en los supuestos de haber permanecido un año más en la educación primaria, de “alumnado con altas capacidades”, de “alumnado con necesidades educativas especiales” o, “alumnado que se incorpore tardíamente al sistema educativo español”. En estos casos la incorporación y duración de la permanencia en la ESO se flexibilizará. Asimismo, “el alumnado tendrá derecho, con carácter general, a permanecer escolarizado en el régimen ordinario cursando esta etapa educativa hasta los dieciocho años cumplidos en el año en que termine el curso académico”. Por lo tanto, salvo en los casos de alumnado con altas capacidades intelectuales, los alumno/as de ESO tendrán una edad comprendida entre los doce y los dieciocho años. La mayoría de ellos/as estarán inmersos en la adolescencia o en procesos previos a esa etapa psicoevolutiva.

En cuanto al pensamiento en la adolescencia, se da un aumento de las capacidades cognitivas que permite a los/as adolescentes operar el tránsito desde el pensamiento concreto –característico de la infancia- al pensamiento formal.

²⁷Educación Secundaria Obligatoria. Parte de lo expuesto en esta caracterización de la adolescencia se ha tomado del texto de la autora: Programa de educación para la e-ciudadanía y los derechos humanos para alumnado de 2º de ESO del IES Lamas de Abade (Santiago de Compostela).

Este se caracteriza, siguiendo a Kimmel y Weiner (1998: 135-136), por la capacidad de pensar sobre posibilidades. Aunque sigan utilizando el pensamiento concreto, son capaces de “establecer conexiones entre varias alternativas posible e incluso de pensar sobre algo imposible” de modo que ya pueden enfrentarse a ideas abstractas. Otra de las características señaladas por los autores es la de poder pensar sobre hipótesis, “esta destreza cognitiva implica descartar hipótesis que resulten ser incorrectas, la aceptación de hipótesis confirmadas y el desarrollo de hipótesis adicionales que hay que verificar”, al modo del método científico. Además, “proporciona a los adolescentes la capacidad de hacer predicciones, de actuar en función de éstas y de modificar sus expectativas basándose en pruebas empíricas”. Por otro lado, el pensamiento formal se caracteriza por la capacidad de poder pensar en el futuro. Esto es: planificar, “la planificación incluye la capacidad cognitiva para pensar en todos los pasos necesarios y estudiarlos a fondo, secuencialmente y de modo abstracto, antes de iniciar la tarea”, asimismo, implica también ser capaz de ponerse en determinadas situaciones antes de que sucedan y, por lo tanto, planificar teniendo en cuenta las posibles consecuencias. La cuarta característica del pensamiento abstracto o formal es la de pensar sobre ideas, esto es, pensar sobre el pensamiento o sobre los sentimientos. Esto además de posibilitar la introspección, dota a los/as adolescentes de la “capacidad de pensar sobre la cognición” - metacognición- y les hace “tener conciencia del conocimiento”. El pensar sobre ideas también posibilita la “capacidad de realizar *operaciones sobre operaciones*”, es decir, les permite usar “la lógica para analizar la lógica, la formulación de reglas sobre reglas, y la comparación y el contraste de ideas mediante la utilización de ideas más abstractas, de orden superior”. Por último, la quinta característica, refiere al pensamiento innovador. Al superar el pensamiento concreto, que les limitaba a considerar las cosas simplemente como son, se abre ante los/as adolescentes de “poner en entredicho la realidad y el modo en el que se han considerado anteriormente cuestiones sociales, físicas y emocionales. Así, pueden evaluarse, ponerse en duda y debatirse los asuntos políticos, las creencias religiosas, los temas morales y las relaciones personales.”.

Por lo tanto, en principio, todas estas características que se engloban en lo que han denominado pensamiento formal, capacita a los educandos a enfrentarse a los contenidos de nuestra materia y, por ende, a alcanzar los objetivos propuestos. El problema es que no todos los educandos estarán en posesión de ese pensamiento formal que hemos descrito. González y de la Mata (1994: 85-87) advierten que el pensamiento formal, según Piaget, surge y se consolida “entre los 11-12 y los 14-15 años aproximadamente”. Es más, ni siquiera los adultos razonan mediante el pensamiento formal en toda ocasión, ya que, en muchos adultos “se observa que su forma de razonar está muy lejos de ser siempre formal y ajustada a los dictados de la lógica”.

De todos modos, la franja de edad de nuestros educandos se sitúa en el inicio de la adquisición de las capacidades del pensamiento formal. Aunque no podamos exigir que tengan este tipo de pensamiento plenamente desarrollado, nuestra tarea será contribuir a que lo desarrollen para que, entre otras cosas, no pertenezcan a ese tipo de adultos descritos por González y de la Mata.

La adolescencia es una etapa del desarrollo en la que los sujetos se centran en la construcción de la propia personalidad. Si en otras etapas del desarrollo se da una alternancia entre las orientaciones centrífugas (volcadas hacia el exterior, al descubrimiento de las leyes que rigen el entorno) y las centrípetas (el interés no se encuentra tanto en el exterior como en el interior, en la construcción del propio yo), la adolescencia se caracteriza por tener una orientación eminentemente centrípeta. Esta inmersión en sí mismos/as se da en un contexto cambiante debido a:

1. las transformaciones que se dan en el propio cuerpo.
2. las nuevas demandas cognoscitivas que se les plantean.
3. el cambio continuo que define a la Sociedad de la Información en la que los/las adolescentes están situados.

En esta etapa de turbulencia, en la que tienen que enfrentarse a tantos cambios, los/las adolescentes tienen un pensamiento dotado de grandes dosis de autorreflexión, vehículo fundamental para la orientación centrípeta de esta etapa.

Los/las adolescentes “están bastante ocupados y preocupados por sí mismos/as, por adaptarse a los considerables cambios a los que están asistiendo, por saber quiénes son, cómo son y en qué quieren convertirse” ,González y de la Mata: 1994, 92.

Lo que sucede es que ésta no es una tarea sencilla, la sobreabundancia de información a la que están expuestos/as los/as adolescentes y la falta de competencias para tratar con ella, les invita a interiorizar la información de forma acrítica. Por ello es habitual que los/las adolescentes se dejen llevar por la sobreidentificación. Ésta les lleva a adoptar temporalmente la identidad de otro individuo al que admiran, por ejemplo un personaje famoso, sin reflexionar sobre ello. Además, suelen adoptar una identidad grupal “que les lleva a segregarse y, con frecuencia, a rechazar a los que no siguen los mismos códigos” (1994: 93).

La sobreidentificación y la identidad grupal son formas de “escapar a las tensiones derivadas de la indefinición” (1994: 93), ya que, construir una identidad coherente - con uno/a mismo/a y con el contexto- es una tarea ardua que requiere tomar decisiones respecto a lo que se quiere ser.

Además, en esta etapa de crisis-búsqueda de identidad, el /la adolescente se ve presionado/a por el entorno para que adopte una identidad determinada, insistiendo ciertos estándares demasiado para que se defina en determinado sentido. En resumidas cuentas, la Sociedad de la Información, con su constante bombardeo `teletecnomediático´ (en palabras de Derrida), acrecienta las tensiones que caracterizan la búsqueda de la identidad en el/la adolescente, identidad sobreexpuesta en las Redes sociales. Así, Area (2012: 15):

En un informe denominado *Generación 2.0*, elaborado por la Universidad Camilo José Cela (Sánchez y Fernández, 2010), para el que se encuestaron a casi 7.000 estudiantes de distintas comunidades autónomas de España, se constató que casi el 80% de los jóvenes decía conocer y usar las Redes sociales disponibles en Internet (...), siendo la más empleada Tuenti (80%) y, en mucha menor medida, Facebook (14%). Asimismo, interaccionar en las Redes sociales con sus amigos es la actividad que más realizan los adolescentes de los distintos servicios de Internet. A cierta distancia le sigue «descargar películas» y «comentar fotos y vídeos».

Como expone Bustamante (2010: 6), los/las adolescentes retransmiten “en tiempo real sus experiencias a través de *blogs*, *videoblogs*, bitácoras, *tweeter*”, tienen que “colgar” en la Red lo que hacen, tienen una necesidad de compartir su vida con otros/as. A la dificultad de hacerse con una identidad por parte de los/las adolescentes se une la metamorfosis de la condición juvenil, perdida en el abismo abierto por la Sociedad de la Información, que ha venido a descolocar –a cambiar todo de su cómodo orde de la modernidad- el concepto mismo de juventud. Ante este panorama de pérdida y necesidad de reconstrucción del Yo, nuestros/as jóvenes se encuentran abocados/as a vivir la Era de la Información y la nueva economía que esta ha dibujado: una sociedad mercantilizada, deshumanizada y desligada de las necesidades de sus ciudadanos/as.

ii. Proyecto Abalar

Tras este periclitarse del estado del bienestar y de la ciudadanía laboral, como hemos visto, se torna urgente la conquista de la ciudadanía digital, propiciada por las TIC. La cuestión que nos preocupa, como hemos indicado con anterioridad, es si los gobiernos están tomando conciencia de ello. Veamos el caso Europeo, para centrarnos después en el caso de la política española y, más concretamente, en el caso gallego, centrándonos en una iniciativa educativa, de la *Xunta de Galicia*, para introducir las TIC en las aulas gallegas: el Proyecto Abalar. Pero veamos de donde surge esta iniciativa.

Como hemos explicitado anteriormente, la *Declaración de Lisboa*²⁸, de octubre de 2000, sienta las bases de las líneas de acción que seguirá la Unión Europea desde su redacción hasta el momento. La *Declaración* –seguimos con Casacuberta (2007:197) “incluye entre sus objetivos estratégicos básicos la necesidad de formar a los europeos para que puedan trabajar y desenvolverse en la Sociedad de la Información”. En virtud de este objetivo, acordado por el Consejo que elaboró la *Declaración*, se concretó el “Plan de acción E-learning, entre cuyas acciones está la alfabetización digital”. Este plan toma los objetivos de la *Declaración*, y tiene competencia para ampliarlos, trazando objetivos más específicos, con el fin de alcanzar aquellos objetivos generales. Para ello pone en marcha diferentes programas que financian –de modo parcial o total- proyectos que se adapten a la consecución de sus objetivos.

En el plan estratégico de juventud, tenemos el [Proyecto Abalar](#):

²⁸ Nos referiremos a esta como *Declaración*.



Introducción

Equipamiento e Infraestructuras

Contenidos Educativos

Formación y Fomento de la Cultura Digital

Integración y Participación

Información del Proyecto Abalar

Introducción

Una estrategia global e integradora



El Proyecto Abalar tiene su origen en la palabra celta "Abal", que significa manzana, la fruta de la sabiduría, y en el término gallego "Abalar" para transmitir el mensaje de promover el movimiento, el cambio y la transformación en la educación.

Abalar es un proyecto que sustancia la estrategia para la **integración plena de las TIC en la práctica educativa de Galicia**, como una de las áreas de intervención de la Consellería de Educación e

Ordenación Universitaria.

Abalar incluye e integra **todas las iniciativas en el ámbito educativo**, juntando los esfuerzos de cara a la modernización y mejora de la educación como parte de la estrategia transversal del Gobierno gallego de promoción de las TIC a todos los sectores de actividad, recogida en el marco de la iniciativa de modernización **egobierno2013**.

Buscador

Buscar en este sitio:

Búsqueda avanzada >

Respuestas a las preguntas más frecuentes

Que ten que hacer un centro para formar parte da Rede Abalar no curso 2011/12?

Para incorporarse a la Red Abalar en el curso 2011/2012, se ha abierto un procedimiento para que los centros que lo deseen puedan solicitar ser centro Abalar.

Captura extraída de: <http://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/es/espazo/proxecto-abalar/introduccion>

Es una iniciativa de la Consejería de Cultura y Educación y Ordenación Universitaria, de la *Xunta de Galicia*, y es una concreción a nivel autonómico que busca alcanzar ciertos objetivos de la *Declaración*, concretando también el programa [Escuela 2.0](#), de ámbito nacional. Tiene como finalidad:

Educar para la sociedad del siglo XXI, mediante una estrategia educativa global e integradora enfocada hacia la mejora de las competencias de la ciudadanía, integrando las TIC en todos los ámbitos educativos. Se pretende dar un giro desde la escuela tradicional hacia un aprendizaje activo, interactivo, colaborativo y, eminentemente enfocada hacia la investigación.

([Proyecto Abalar](#))

El proyecto Abalar tiene entre sus objetivos promover el desarrollo de las TIC en el ámbito educativo.

iMit Iniciativas de Modernización e Innovación Tecnológica

XUNTA DE GALICIA

INICIO AMTEGA AGENDA DIGITAL **eADMINISTRACIÓN** CIUDADANÍA TELECOMUNICACIONES EMPRESAS

Presentación Servicios Públicos Digitales Colaboración AAPP Modernización Administración Seguridad Normativa Documentación

eAdministración / Servicios Públicos Digitales / Educación

buscar... Buscar

eADMINISTRACIÓN

Proyecto Abalar

Alcance y objetivos / Líneas actuación

El proyecto ABALAR, liderado por la **Consellería de Educación y Ordenación Universitaria**, que tiene como objetivo llegar a los centros sostenidos con fondos públicos de Galicia que imparten 5º y 6º de Primaria o 1º y 2º de ESO durante los próximos años, y para eso llevará a cabo un proceso de cambio en el que convergerán de forma coordinada y alineada los siguientes ejes sobre los que se desarrolla el proyecto:

- Equipación e infraestructuras.
- Contenidos educativos.
- Fomento de la cultura digital.
- Integración y participación.

1. Equipamiento e infraestructuras

2. Contenidos educativos

3. Fomento de la cultura digital

4. Integración e participación

Síguenos en

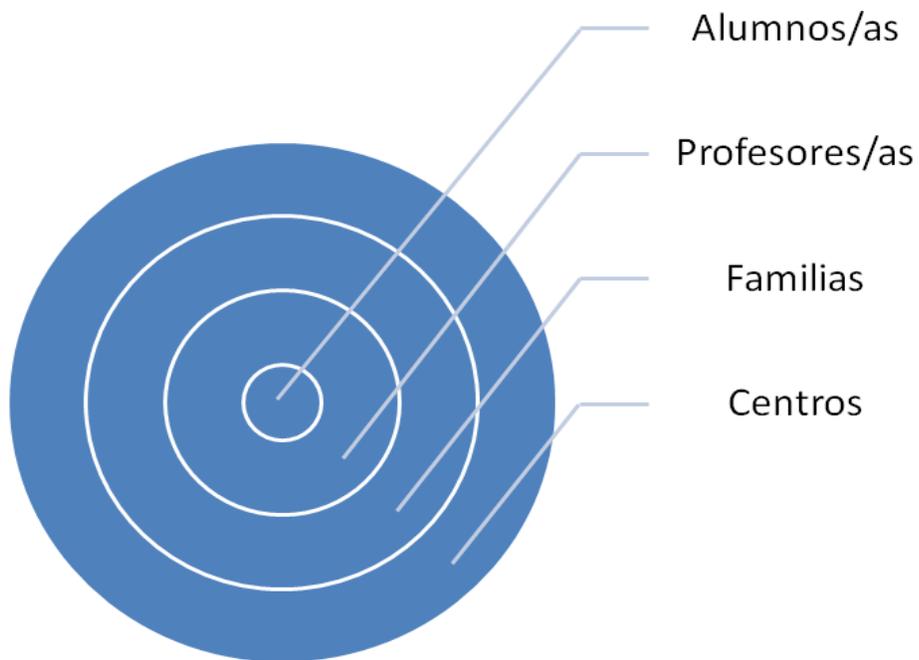
Temas relacionados

- ▶ Espacio Abalar
- ▶ Vídeo Navega con rumbo
- ▶ Recursos del Repositorio Abalar
- ▶ Contenidos orientados al alumnado y a las familias: Guías y tutoriales
- ▶ Contenidos orientados al profesorado y a los centros
- ▶ Contenidos orientados a la prensa

Captura extraída de:

http://imit.xunta.es/portal/desenvolvementoegoberno/servicios_publicos_dixitais/educacion/alcance_abalar.html?_locale=es

La meta es conseguir motivar a los educandos para que participen en el espacio Abalar –e-espacio de participación creado por los responsables del proyecto-, de forma que se pueda luchar contra el fracaso y abandono escolar, fomentando la colaboración entre:



Elaboración propia

Según lo expuesto en la página del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en sistemas no propietarios ([CEDED](#)), es fundamental tener en cuenta la cuestión de la obsolescencia de las herramientas tecnológicas, la novedad continua, a la que no es capaz de dar respuesta la escuela como institución. A nivel teórico e instrumental no se ha perdido de vista que:

Uno de los aspectos de mayor importancia a la hora de proponer un diseño tecnológico en educación, son las características de los recursos digitales que los docentes manejarán en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta decisión debe estar basada en criterios de accesibilidad, adaptabilidad, durabilidad y reutilización.

([CEDED](#))

A nivel técnico e instrumental, seguimos con la página del CEDED, el proyecto tendría una buena base, pues se basa en la filosofía del software libre –basada “en la construcción de herramientas informáticas, que pasan a estar disponibles para todos los usuarios que las necesiten, sin un coste añadido”. Este tipo de software tiene una enorme ventaja respecto al software propietario, más allá de la reducción de costes: perdura “con base a la dimensión de la comunidad que lo sustenta”. Son los/las usuarios/as los/las que definen funcionalidades y los/las que elaboran documentación, “y la comunidad de programadores que, de forma colaborativa escriben código, son la garantía más importante que puede tener una herramienta tecnológica”.

En cuanto a la dotación instrumental de los centros que participan en el Proyecto Abalar, cuentan con un portátil por alumno/a, con las siguientes características:

Equipamiento e Infraestructuras

Un ultraportátil para cada alumno



Los ultraportátiles para los alumnos son un equipo de tipo tablet PC y táctil, que cumple funciones de ordenador portátil y lector de documentos electrónicos.

Se trata del modelo INVES NOOBI 10, un equipo ligero, de tamaño reducido y con una pantalla TFT LCD rotatoria que evita que los niños tengan que forzar la vista o adoptar posturas inadecuadas. Además, incorpora un asa elástica que facilita su transporte.

| Características técnicas | |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| Tipo de procesador | Intel® Atom TM N450 1,66 Hz |
| Sistema operativo instalado | Basado en GNU-Linux |
| Peso | 1,45 Kg |
| Pantalla | Rotatoria TFT LCD 10,1 pulgadas |
| Dimensiones (Ancho x Profund. x Alto) | 265 x 195 x 30,5-38 mm |
| Memoria RAM | 1 GB |
| Almacenamiento | Disco duro 250 GB |
| Batería | 5,77 horas |



Captura tomada de: <http://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/es/espazo/proxecto-abalar/equipamiento-e-infraestructuras>

Además, cada docente tiene también su propio ordenador:

Un portátil por aula para el uso de los docentes

Para los docentes estará disponible un portátil HP PROBOOK 452S o un PROBOOK 4530S, ambos con unas características técnicas adaptadas a sus necesidades.

Los portátiles forman parte del aula digital, por lo que el docente tendrá que utilizar el portátil que le corresponda según el aula en la que esté impartiendo la clase.

| Características técnicas | |
|---------------------------------------|---|
| Tipo de procesador | Procesador Intel® Core i3-330M (2,13 GHz, 3 MB L3 de caché) |
| Sistema operativo | Basado en GNU-Linux |
| Peso | 2,58 Kg |
| Pantalla | 15,6 pulgadas |
| Dimensiones (Ancho x Profund. x Alto) | 2,8 (parte frontal) x 37 x 25 cm |
| Memoria de serie | SDRAM DDR3 de 2GB, 1333 MHz |
| Unidades internas | SATA de 320 GB |



Captura tomada de: <http://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/es/espazo/proxecto-abalar/equipamiento-e-infraestructuras>

Las aulas del Proyecto Abalar están dotadas con pizarras digitales con las siguientes características:

Una pizarra digital interactiva



El modelo de pizarra digital interactiva que se facilitará a los Centros, será la SMART Board 680V. Su superficie sensible al tacto permite manipular todas las aplicaciones del ordenador y la tinta digital se activa con un simple toque del marcador o con los dedos para hacer anotaciones sobre imágenes, textos, presentaciones o vídeos.

Además, su Software Interactivo SMART Notebook, permite la consulta de páginas web y animaciones.

| Características técnicas | |
|------------------------------|---|
| Dimensiones | 165,7cm x 125,7 cm x140 cm |
| Área de Pantalla Activa | 77" (195,6 cm) diagonal |
| Peso | 13,6 kg |
| Resolución | 4000 x 4000 |
| Conexión al ordenador | Cable USB (5 m) USB 2.9 |
| Tecnología de Digitalización | Analógica resistiva |
| Acabado de Marco | Plastificado |
| Fuente de Alimentación | USB consumo < a 1,5 watts (300mA a 5V) |
| Marcadores | Un marcador |
| Software | Software del Smart Board y Notebook versión 10.02 |

Captura tomada de: <http://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/es/espazo/proxecto-abalar/equipamiento-e-infraestructuras>

Además, el Proyecto Abalar estaría constituido por un conjunto de herramientas web 2.0 -“herramientas colaborativas para la participación directa de la comunidad educativa del centro”:

- Portal colaborativo web en el centro educativo: Drupal.
- Aula virtual –entorno virtual para enseñanza y aprendizaje- basada en Moodle.
- Galería de imágenes y vídeos: Coppermine.

A pesar de que el Proyecto cuente con una buena base tecnológica, la misma web llama la atención sobre un aspecto que consideramos fundamental: el éxito de Proyecto Abalar radica en una cuestión de elección por parte de los/las docentes: cómo usar la herramienta, ya sean libros impresos, fichas, o material didáctico en soporte digital.

En educación los usos tecnológicos dependen en parte de la propia herramienta tecnológica, pero sobre todo de las concepciones educativas de los profesionales educativos y, por extensión, de las prácticas educativas que diseñan en coherencia con las citadas concepciones.

[\(CEDED\)](#)

Desde nuestra perspectiva, el Proyecto Abalar, aun siendo un intento loable de fomentar la participación de la ciudadanía en el proceso educativo propio –por parte del alumnado- o de sus hijos/as –por parte de las familias-, no vemos unas

verdaderas bases para que esto se dé de hecho, más allá de la buena voluntad de los/las docentes.

Además, el papel de las familias se limita al ejercicio de una función de control de: absentismo, rendimiento académico, incidencias, avisos por parte de profesores/as... A los/as profesores/as les sirve como una herramienta de gestión de citas, avisos... con la familia. La plataforma también les permite recomendar enlaces o subir información de interés para los educandos. Además, cada centro cuenta con un espacio en el que colgar información de interés para la comunidad educativa. Todos los agentes implicados –centros, profesores/as, alumnos/as y familias- tienen “acceso a los materiales, y recursos para la actividad escolar en el centro educativo digital por medio del repositorio de contenidos digitales. “.

En ningún momento se destaca la posibilidad de creación de conocimiento a través de las TIC. Nos parece que se trata más bien de una perpetuación de lo establecido en la educación tradicional: material didáctico tradicional alojado en una plataforma educativa, confiando en que eso hará que los tediosos contenidos sean más “apetecibles” por envasarse en un soporte digital. Se jugaría con la desventaja de que, de partida, se impone el uso del libro digital.

La cuestión nuclear, en la que se asienta la no efectividad del proyecto, pensamos que responde a una confusión. Podemos verla expuesta en la [I Jornada de coordinadores Abalar](#), que tuvo lugar en Santiago de Compostela en 2013. A pesar de que la cuestión a nivel instrumental se domine -solo por parte de los/las docentes-, eso no basta para explotar de modo adecuado -contribuyendo a la construcción de la Sociedad del Conocimiento- las herramientas educativas proporcionadas por las TIC. Vemos en el vídeo de la jornada cómo se defiende, de forma implícita, que el uso del libro digital o de la plataforma educativa Moodle son medios suficientes para soltar el lastre del sistema tradicional.

Moodle es una plataforma de e-learning o LMS, totalmente gratuita, que tiene como objetivo principal organizar y administrar el contenido educativo de un curso,

es decir, es un sistema de gestión de aprendizaje que requiere conexión a Internet. Permite el seguimiento de los progresos de los/as alumnos/as usuarios/as del curso diseñado, así como la organización de grupos de trabajo. Dispone de algunas herramientas dialógicas como foros, chat o e-mail. Estas, junto a la herramienta de acceso y gestión de documentos, posibilitan la puesta en común del conocimiento. Pensada desde la concepción constructivista del aprendizaje, ha sido elegida por la “Consellería de Educación e Ordenación Universitaria” para ser utilizada por los centros educativos dependientes de la “Xunta de Galicia”, en apoyo al Plan TIC y al Proyecto Abalar.

En esa jornada de coordinadores/as Abalar, una de las ponentes defiende que ella no podría dejar de usar ordenadores en el aula, pues “No podría volver al método tradicional, de mirar todo en papel”. En qué difiere el libro digital del tradicional material impreso que está en la Red. Lo que se está perdiendo de vista es que el modelo tradicional no se basa solo en el tipo de soporte utilizado, sino el cómo se utiliza, qué grado de autonomía, creatividad, innovación y participación se permite a los educandos. La pregunta no es con cuántos ordenadores o cuántos libros digitales se cuenta, la pregunta que debemos hacer es: ¿Qué se hace con las herramientas? ¿Se construye conocimiento de forma colaborativa? Pensamos que lo único que está consiguiendo este proyecto es una alfabetización instrumental de los educandos, algo no demasiado novedoso ni necesario, debido a que, las nuevas generaciones tienen mayor competencia a este nivel que la mayoría de sus profesores/as.

The screenshot shows the 'espazoAbalar' website interface. At the top, there is a navigation bar with the logo 'espazoAbalar' and links for 'Le atendemos', 'Accesibilidad', and 'Mapa Web'. On the right, it indicates 'GALEGO' and 'CASTELLANO'. Below the navigation, there are three main sections: 'Contenidos orientados' with sub-sections for 'Alumnado y Familias', 'Centros y Profesorado', and 'Prensa'; 'Información del Proyecto Abalar'; and 'Contenidos Educativos'. The 'Contenidos Educativos' section includes a list of bullet points and a small image of a child. A search bar is located on the right side of the page.

Captura tomada de: <http://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/es/espazo/proxecto-abalar/contidos-educativos>

Los/las docentes siguen siendo los contenedores del saber, serán ellos/as los/las que elaboren contenidos –no se trata de construir conocimiento, más bien de compartir contenido didáctico-. La comunicación establecida en el viejo –o no tanto- sistema educativo sigue plenamente vigente en este proyecto, en el que, a modo de panóptico, se coloca a los educandos para su observación y control efectivo. Aquello de que la meta es “dar un giro desde la escuela tradicional hacia un aprendizaje activo, interactivo, colaborativo y, eminentemente enfocada hacia la investigación” queda muy bonito en papel, se vende muy bien en prensa y se justifica de forma excelente cuando toca dar cuentas del dinero que viene de Europa para dar cumplimiento a lo establecido en la *Declaración de Lisboa*.

El caso es que a veces, dependiendo de la buena voluntad y competencia del/la docente, el espazoAbalar se convierte en un verdadero espacio de aprendizaje y de construcción de conocimiento de forma colaborativa. Pero, como era el caso de la escuela tradicional, a veces había un/una docente que rompía con lo establecido y primaba el constructivismo y el aprendizaje significativo colaborativo sobre los modelos memorísticos fordistas y “castradores” de creatividad.

iii. Nuestros grupos²⁹ de ESO

a) Descripción

- Un grupo de 18 alumnos/as de ESO, de diferentes cursos, de un IES del interior de Galicia, al que denominaremos 'Centro A'. Compuesto por 4 alumnas de primer ciclo, 8 alumnos de primer ciclo; 4 alumnas de segundo ciclo y 2 alumnos de segundo ciclo de ESO. La variedad de edades va desde los 12 hasta los 18 años, 10 chicos y 8 chicas. Estatus económico bajo y medio, medio rural y semiurbano.
- Un grupo de 12 alumnos/as de ESO, de diferentes cursos, de un IES de la costa de Galicia, al que denominaremos 'Centro B'. Compuesto por 1 alumna de primer ciclo, 2 alumnos de primer ciclo; 2 alumnas de segundo ciclo y 7 alumnos de segundo ciclo de ESO. La variedad de edades va desde los 12 hasta los 18 años, 9 chicos y 3 chicas. Estatus económico bajo y medio, medio rural y semiurbano.

Los/as alumnos/as de primer ciclo participan en el Proyecto Abalar. En la tabla de la página siguiente sintetizamos los datos de la descripción, en la que se recoge:

- Número de alumnos y alumnas.
- Ciclo que cursan.
- Total

²⁹ No hemos dado datos concretos de los/as alumnos/as para respetar la Ley de protección de datos y su derecho a la intimidad. Por el mismo motivo, no hemos especificado lugar concreto de los centros.

| | PARTICIPANTES EN EL PROYECTO ABALAR | | NO PARTICIPANTES EN EL PROYECTO ABALAR | |
|-----------------|-------------------------------------|-----------|--|-----------|
| CENTRO A | Primer ciclo de ESO | | Segundo ciclo de ESO | |
| | 4 alumnas | 8 alumnos | 4 alumnas | 2 alumnos |
| | 12 alumnos/as | | 6 alumnos/as | |
| | Total: 18 alumnos/as | | | |
| CENTRO B | Primer ciclo de ESO | | Segundo ciclo de ESO | |
| | 1 alumna | 2 alumnos | 2 alumnas | 7 alumnos |
| | 3 alumnos/as | | 9 alumnos/as | |
| | 12 alumnos/as | | | |
| TOTAL | CENTRO A | | CENTRO B | |
| | 18 | | 12 | |
| | Total: 30 | | | |

Elaboración propia

b) Datos: instrumentos, presentación y análisis

- **Técnicas cuantitativas para averiguar la disponibilidad de TIC del alumnado fuera del centro escolar:** para recoger estos datos hemos diseñado la siguiente encuesta descriptiva, de respuesta cerrada, en la que los/las alumnos han de elegir entre dos de las respuestas dadas³⁰:

| Centro _____ | Fecha _____ |
|---|--|
| <p>1. ¿Dispones de conexión a Internet en casa?</p> <p><input type="radio"/> Si</p> <p><input type="radio"/> No</p> | <p>5. ¿Dispones de teléfono móvil?</p> <p><input type="radio"/> Si</p> <p><input type="radio"/> No</p> |
| <p>2. ¿Dispones de ordenador en casa?</p> <p><input type="radio"/> Si</p> <p><input type="radio"/> No</p> | <p>6. Si tienes teléfono móvil, ¿es Smartphone?</p> <p><input type="radio"/> Si</p> <p><input type="radio"/> No</p> |
| <p>3. ¿Dispones de impresora?</p> <p><input type="radio"/> Si</p> <p><input type="radio"/> No</p> <p><input type="radio"/></p> | <p>7. Si tienes teléfono móvil, ¿tienes Internet en el mismo?</p> <p><input type="radio"/> Si</p> <p><input type="radio"/> No</p> |
| <p>4. Si tienes impresora, ¿qué tipo de impresora es?</p> <p><input type="radio"/> Simple</p> <p><input type="radio"/> Multifunción</p> | <p>8. De tener Internet en el teléfono móvil, ¿cuándo dispones de esa conexión?</p> <p><input type="radio"/> Cuando me conecto a wifi</p> <p><input type="radio"/> Siempre, tengo tarifa de datos.</p> |

Elaboración propia

³⁰ Lo relativo a centro y fecha no tienen que cubrirlo los/las alumnos/as, sino la autora del presente trabajo, para organizar la información.

DATOS EXTRAÍDOS:

- ✓ 29/30 tienen conexión a Internet en sus casas, excepto uno de los niños, del centro B.
- ✓ 30/30 tienen ordenador/es en casa.
- ✓ 18/30- tienen impresora simple o impresora multifunción.
- ✓ 28/30 disponen de teléfono móvil.
- ✓ 20/28 tienen Internet en el teléfono móvil.
- ✓ 20/28 disponen de teléfono con sistema Smartphone.
- ✓ 10/28 pueden acceder a Internet cuando hay una Red wifi disponible.
- ✓ 10/28 tienen tarifa de datos.

- **Técnicas cualitativas:**

- ❖ **Observación participante:** se habilita un grupo en Facebook para fomentar el uso de las redes sociales como herramienta educativa. Se invita a trabajar los contenidos curriculares mediante la búsqueda de tutoriales, vídeos, documentales, material didáctico... en la Red, que luego compartirán en el grupo. Se observa:

- Visitas al grupo.
- Uso de los recursos didácticos colgados en el mismo.
- Uso como medio de comunicación de cuestiones académica.
- Uso como medio para construir y compartir conocimiento.



Captura de pantalla de la cuenta de Facebook de la autora

❖ **Grupos de discusión:**

| | | |
|---|---|---|
| Característica del grupo de discusión | <ul style="list-style-type: none"> • Conversación planeada no directiva, guiada. | |
| Fases del desarrollo de las conversaciones | <ul style="list-style-type: none"> • Inicio: se presentaron normas, tema y conceptos. • Desarrollo de la discusión, moderada solo por la autora del estudio. Se guía la discusión mediante preguntas abiertas. Se reformulaban conceptos y preguntas cuando no eran entendidos. • Cierre de la discusión: exposición de conclusiones. • Agradecimiento a los/las alumnos/as por la participación. | |
| Grupos homogéneos | <ul style="list-style-type: none"> • De niveles educativos similares (mismo ciclo). • Estilos de vida similares | |
| Componentes y fechas | PRIMER TRIMESTRE 2012/2013 | TERCER TRIMESTRE 2012/2013 |
| | Alumnos/as primer ciclo centro A | Alumnos/as primer ciclo centro A |
| | Alumnos/as primer ciclo centro B | Alumnos/as primer ciclo centro B |
| | Alumnos/as segundo ciclo centro A | Alumnos/as segundo ciclo centro A |
| | Alumnos/as segundo ciclo centro B | Alumnos/as segundo ciclo centro B |
| Lugar | Centro A | Centro B |
| | Aula del centro en el que estudian los/las alumnos/as. | Aula de usos múltiples del ayuntamiento costero al que pertenecen los/las alumnos/as. |
| Moderadora | Autora del estudio | Autora del estudio |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Complementar datos cuantitativos. • Obtener datos cualitativos respecto al problema. | |

| | | |
|---|---|---|
| Presentación o inicio de las sesiones | <ul style="list-style-type: none"> • Explicación de las normas: además de respeto, se estableció como condición necesaria para poder intervenir que se tuviese que repetir lo dicho por la persona que acababa de intervenir. Con esta dinámica grupal conseguimos que no se perdiese el hilo de la discusión, que no se dispersasen con facilidad y, sobre todo, que escuchasen de forma activa a los/las demás participantes. | |
| Tema | Uso de las TIC por parte de los/las adolescentes. | |
| Conceptos nucleares | <ul style="list-style-type: none"> • TIC. • Redes sociales. • Dependencia/uso de las TIC. • Proyecto Abalar. • Mensajería multiplataforma. • Uso educativo de las TIC. • Aprendizaje colaborativo. | |
| Preguntas guía | <ul style="list-style-type: none"> • Qué peso tienen las TIC en tu vida. • Cómo afectan las TIC a tu forma de relacionarte con los/las demás. • Cómo y cuánto usas las TIC de forma lúdica. • Cómo y cuándo usas las TIC de forma educativa. • Cuál es la principal red social que utilizas. • ¿Usas la mensajería multiplataforma? • ¿Piensas que la mensajería multiplataforma ha disminuido el uso de las redes sociales? | |
| | <table border="1"> <tr> <td data-bbox="457 1360 659 1577">Preguntas específicas para los grupos que participan en el Proyecto Abalar</td> <td data-bbox="659 1360 1435 1577"> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Piensas que tus profesores/as dominan las TIC? • ¿Las TIC que usáis en el aula facilitan tu aprendizaje? • Para qué crees que sirve el Proyecto Abalar. • ¿Aprendéis de forma colaborativa en el aula? </td> </tr> </table> | Preguntas específicas para los grupos que participan en el Proyecto Abalar |
| Preguntas específicas para los grupos que participan en el Proyecto Abalar | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Piensas que tus profesores/as dominan las TIC? • ¿Las TIC que usáis en el aula facilitan tu aprendizaje? • Para qué crees que sirve el Proyecto Abalar. • ¿Aprendéis de forma colaborativa en el aula? | |

Elaboración propia

DATOS EXTRAÍDOS:

- **Concepción de las TIC:** todas sus descripciones parten de una visión lúdica de las mismas. Uno de los conceptos compartidos es que son imprescindibles para comunicarse con sus amigos/as y para establecer nuevas amistades. En un segundo lugar estaría el carácter lúdico de las mismas.
- **Las relaciones establecidas mediante las TIC:** su concepción de los grupos de amigos/as está mediada por aquello que se considera amigo en las redes sociales. Consiste en un enfoque más utilitario, en el que se reflejan discursos en los que la pertenencia a un grupo de amigos/as en red es la base de la socialización, creación de identidad y posicionamiento social. Si no están en la red no están, aquello que no se cuelga no existe, hay que publicar todo lo que se vive.
- **Dependencia de las TIC:** en todos los rangos de edad se percibe un uso excesivo de las mismas. Restan tiempo a las relaciones y comunicaciones cara a cara para comunicarse a través de las TIC.
- **Aplicaciones de mensajería multiplataforma:** un dato curioso –o no tanto- es que, a partir del uso masivo de, en primer lugar – cronológicamente- , la aplicación [WhatsApp](#)³¹ , los miembros del grupo han pasado a basar el resto de la mayoría de sus comunicaciones en estas aplicaciones, que han conquistado el lugar que antes lideraba la red social “Tuenti”.

- **Uso académico de las TIC:**

- ❖ **Primer ciclo de ESO:** paradójicamente, en el primer ciclo de ESO - 1º y 2º-, en el que se está aplicando el Proyecto Abalar, no se percibe ningún interés por usar las TIC como apoyo al estudio,

³¹ Que permite de forma gratuita –o casi, hace un tiempo que hay que pagar una pequeña cuota por usar la aplicación-, la comunicación a través de mensajes de texto, voz, imágenes, vídeos, entre otros.

vehículo de comunicación entre compañeros/as, herramientas de creación colaborativa de conocimiento...No se interesan en absoluto por ello, o desconocen que eso sea uno de los usos posibles de las TIC. Vinculan ese uso de la TIC al control ejercido por sus familias respecto a las faltas de asistencia, avisos de mal comportamiento...Perciben que los ordenadores que tienen en el aula no facilitan su aprendizaje. De hecho, apenas los usan, el libro de texto impreso sigue siendo el protagonista en el aula. Además, perciben que sus profesores/as –salvo casos excepcionales- no saben manejar con fluidez las herramientas TIC del aula. Mayoritariamente³², piden ayuda a algún/alguna niño/a para usar alguna de esas herramientas. No participan apenas en un grupo de Facebook creado para fomentar el uso de las TIC como apoyo educativo. Facebook es calificado como “algo de mayores”, el grupo solo les interesa cuando tienen examen, para consultar tutoriales de las materias en cuestión.

❖ **Segundo ciclo de ESO:**

- ✓ Aumenta el interés por los usos educativos de las TIC.
- ✓ Utilizan las redes sociales, de forma habitual, para comunicar avisos de clase –exámenes, tareas...-, para pasarse material –apuntes, trabajos...-.
- ✓ En un número menor, solo 3 de las niñas, utiliza la Red para buscar tutoriales, documentales, películas...para apoyar el estudio. Estas niñas también han creado trabajos en formato digital: [blog de conmemoración de las Letras Gallegas](#), en el que exponen las actividades que ellas mismas organizaron en su centro³³, redacción de presentaciones en power point, realización

³² Los/as alumnos/as describen que 6 de cada 10 docentes –de media- solicitan ayuda de alumnos/as para conectar el proyector, utilizar la pizarra digital o acceder a programas o a la plataforma educativa.

³³ <http://letrasgalegaslamasabade.blogspot.com.es/>

de vídeos³⁴... Participan poco, aunque más que los/las de primer ciclo, en el grupo. Colaboran a veces en el grupo, colgando enlaces útiles para sus compañeros/as.

The screenshot shows a blog post with the following content:

Letras Galegas Roberto Vidal Bolaño Lamas de Abade

Blog realizado por tres alumnas e un alumno do IES [redacted] con motivo da xornada de homenaxe que tivo lugar o 7 de maio no IES, coa presenza de Roi Vidal, fillo do homenaxeado nas Letras Galegas deste de 2013

DOMINGO 16 XUÑO 2013

Entrevista a Roi Vidal IV

Nós: Que vos incitou a ti e a Laura Ponte, túa nai, resucitar a compañía de teatro Antroido? Este pasado 4 de maio foi o seu estreo ca obra Bailadelas, sobre os cinco personaxes femininos que creou teu pai ao longo da súa obra, hai máis proxectos á vista con esta compañía?

Roi: Por un lado, hai dous anos -cando se ía cumprir o décimo aniversario da morte de meu pai- tiñamos previsto realizarlle una homenaxe. Entón, miña nai, actriz de profesión, levaba tempo sen facer teatro e ocrreselle facerlle una homenaxe. Foi cando tivemos a idea de investigar sobre as personaxes femininas de Bolaño. Vimos de estreir a semana pasada "Bailadelas", na que actúa Laura Ponte nun monólogo no que fai de mulleres da obra de meu pai. Por outra banda, Teatro Antroido, nacida nunha época herdeira do maio do 68 e da loita contra Franco, era una compañía moi comprometida socialmente, moi combativa. A miña nai di que hoxe, como os tempos tornáronse difíciles. Aínda seguimos a ter problemas. Temos a crise non só económica, non temos o maio do 68, pero temos o 15 M. Para miña nai estes son tempos complicados, tempos de loita e é por iso que Antroido volve, para contribuír a esa loita. En canto aos proxectos, acabamos de estreir, pero si, a nosa idea é seguir.

PÁXINAS
A Real Academia Galega homenaxeaa ao maior dramaturgo galego. Biografía

ARQUIVO DE BLOGS
▼ 2013 (7)
▼ June (7)
A Real Academia Galega homenaxeaa ao maior dramatur...
7 de maio de 2013: Homenaxe a Vidal Bolaño no IES ...
Xuntanza e conclusións
Entrevista a Roi Vidal Ponte I
Entrevista a Roi Vidal II
Entrevista a Roi Vidal III
Entrevista a Roi Vidal IV

Captura³⁵ extraída de: <http://letrasgalegaslamasabade.blogspot.com.es/2013/06/a-real-academia-homenaxeaa-ao-maior.html>

³⁴ Estos trabajos han sido poco o nada valorados por los profesores titulares de las materias para los que se crearon, a pesar de que eran creaciones de calidad, y que se adecuaban a los objetivos de las programaciones didácticas de las materias.

³⁵ Se ha ocultado información que identifique a los/las alumnos/as. En sucesivas capturas con ocultación de información mediante la inserción de imágenes se entenderá la misma justificación.

iv. Comparativa con otros niveles educativos

Los grupos que nos servirán para establecer la comparativa, y los datos que cada uno de ellos aporta son:

- Grupo de 25 alumnos/as de curso destinado a la formación de personal de la una Administración pública. Se trataba de alumnos/as de un curso a distancia, con una sesión presencial previa. Contaban con una plataforma educativa –Moodle- organizada de forma que se posibilitaba la construcción colaborativa, mediante herramientas dialógicas. En las páginas siguientes mostramos capturas de pantalla del curso referido.



The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, there is a search bar and a user profile icon. The main content area is titled "Esquema de tema" and contains a section "Presentación do curso". The text in this section discusses the concept of planning and its application in education. To the left, there is a sidebar with various course management tools like "Activar edición", "Configuración", and "Asignar papeis". To the right, there is a calendar for September 2013. The course content includes several activities and forums, such as "Foro cafetería", "Foro de elección de temas a elaborar de xeito individual", and "TEMAS DE DEBATE. A DISCUSIÓN SOBRE EXCLUSIÓN SOCIAL CONTA PARA A NOTA DOS FOROS".

The screenshot shows a Moodle course interface. The main content area is titled "Esquema de tema" and contains the text "Presentación do curso". The text explains that planning involves creating a plan or program of action and that the course is designed to be participatory. It lists several activities: Cuestionario 1-5, Foro de novas, Wiki, and Chat. A calendar on the right shows the month of September 2013. Below the calendar is a "Clave de eventos" section with checkboxes for "Global", "Curso", "Grupo", and "Usuario". A "Mensaxes" section lists several messages from users like Begoña Lesende, Encarna Brage Ferraces, and others.

Wiki habilitada en la plataforma:

The screenshot shows a Moodle Wiki page titled "WIKI". The page contains a message in Spanish explaining the purpose of the wiki: "Esta é a wiki habilitada para o curso. Nela poderedes construír coñecemento de xeito colaborativo. Tamén é o espazo habilitado para elaborar de xeito individual un tema do temario que suscite o voso interese e que estexa vinculado cos obxectivos didácticos do curso. Esta wiki non esixe ter uns coñecementos informáticos específicos, seguro que rapidamente aprendedes a manexala. Non teñades medo e participade activamente na súa construción, a wiki é de todos/as vós, ánimo!". At the bottom of the page are buttons for "Ver", "Editar", "Ligazóns", and "Historial".

A pesar de contar con la plataforma y con herramientas dialógicas, la participación en la misma era baja:

- 5/25 participaban de forma habitual (una o dos veces por semana) en los foros.
- 2/25 participaron en la wiki habilitada en la plataforma³⁶.

³⁶ A pesar de que era una participación voluntaria, parte del alumnado mostró su rechazo explícito (vía mail) de la habilitación de la misma.

- Grupo de 18 alumnos/as de clases para la preparación de las pruebas libres para la obtención del título de ESO, costero de A Coruña: personas sin estudios –en algún caso casi no dominaban la lecto-escritura analógica-. Abrieron cuentas de correo y en Facebook –los/las que no tenían eran mayoría-, se habilitó un grupo en Facebook para que pudiesen comunicarse entre ellos/as y con la profesora. El uso del grupo fue sorprendente. Les sirvió para aprender – a través de los tutoriales, documentales... que colgaba la profesora y los/las alumnos/as- y para relacionarse tanto con los miembros como con otras personas que agregaron como “amigos” a su perfil.

The screenshot shows a Facebook profile for Begoña Lesende. On the left, there is a sidebar with 'FAVORITOS' (Noticias, Mensajes, Eventos, Fotos) and 'GRUPOS' (various educational groups). The main content area shows the group 'Porto do Son ESO 2012' with tabs for 'Información', 'Eventos', 'Fotos', and 'Archivos'. Below the group name, there are options to 'Publicar', 'Foto / video', 'Preguntar', and 'Archivo'. A text input field contains 'Escribe algo...'. Under 'PUBLICACIONES RECIENTES', a post by Begoña Lesende is visible, titled 'subió un archivo.' with the text 'Podedes repasar estes exercicios'. A PDF file named 'u-4.pdf' is attached to the post. Below the post, it says 'Me gusta · Comentar · Dejar de seguir la publicación · 2 de abril a la(s) 13:51'. A comment box is visible with the text 'Escribe un comentario...' and a camera icon.

Captura de la página de Facebook de a autora del estudio

- Grupo de 15 alumnas de un curso de Dirección y Coordinación de actividades de tiempo libre Infantil y Juvenil, AFD³⁷, subsistema de formación profesional para el empleo: todas con formación superior, Formación Profesional y/o universitaria, mostraban un sorprendente desconocimiento del uso de las TIC en educación –más sorprendente cuando algunas de ellas venían de carreras de educación-. Solo una de ellas tenía un blog. No todas tenían cuenta en Facebook. Al finalizar los módulos específicos del curso habían:

- ❖ Creado un grupo en Facebook de colaboración y contacto.



Captura de la página de Facebook de la autora

³⁷ Acciones Formativas para Desempleados/as.

- ❖ Creado un blog, cada una, con los trabajos, investigaciones y tareas del curso. Algunos de estos se recogen a continuación:

Capturas tomadas de los blogs creados por las alumnas del curso antedicho

Dirección y Coordinación de Actividades de Tiempo Libre

martes, 16 de julio de 2013

ficha actividad paula, patri y karina

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: "Travesía a Nado San Amaro 2013"

CENTRO: Asociación "Amigos do Deporte"

RESPONSABLES: Director/a y Coordinador/a de actividades de ocio y tiempo libre.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 16 (de 13-25 años).

OBJETIVOS OPERATIVOS:

Archivo del blog

- ▼ 2013 (17)
 - ▶ agosto (1)
 - ▼ julio (16)
 - ficha actividad paula, patri y karina
 - proyecto de participación juvenil paula y karina
 - Proxecto de Redución do Abandono Escolar
 - EMPRESAS DE TIEMPO LIBRE
 - TITULO DE UN PROYECTO
 - danzas del mundo
 - ¿Cómo pueden influir los roles de cada monitor/a e...

Dirección y coordinación T.L Sara

Seleccionar idioma ▼ Con la tecnología de [Google Traductor de Google](#)

jueves, 4 de julio de 2013

Xustificación do proxecto

O noso proxecto, dirixido aos mozos e mozas do concello de A Coruña, non é só oportuno a nivel social senón que tamén constitúe unha necesidade técnica para este concello xa que responde á convocatoria de programas de apoio á cultura e o deporte do ano 2013 (BOP N.239). A día de hoxe entre a nosa mocidade notase unha menor interese nas manifestacións culturais e de identidade propia de Galicia así como da recuperación do rico patrimonio que nos rodea .

Archivo del blog

- ▼ 2013 (12)
 - ▼ julio (12)
 - Resolución de conflitos Carmen, Sara, Marta, Alic...
 - Ficha de actividad "Trotamundos"
 - Xustificación do proxecto sobre abandono escolar A...
 - Titulo del proyecto
 - Olivia, Ana María, Sara, Idaz...

DIRECCION Y COORDINACION TL

martes, 23 de julio de 2013

Memoria evaluativa, "752 millas en 15 días"

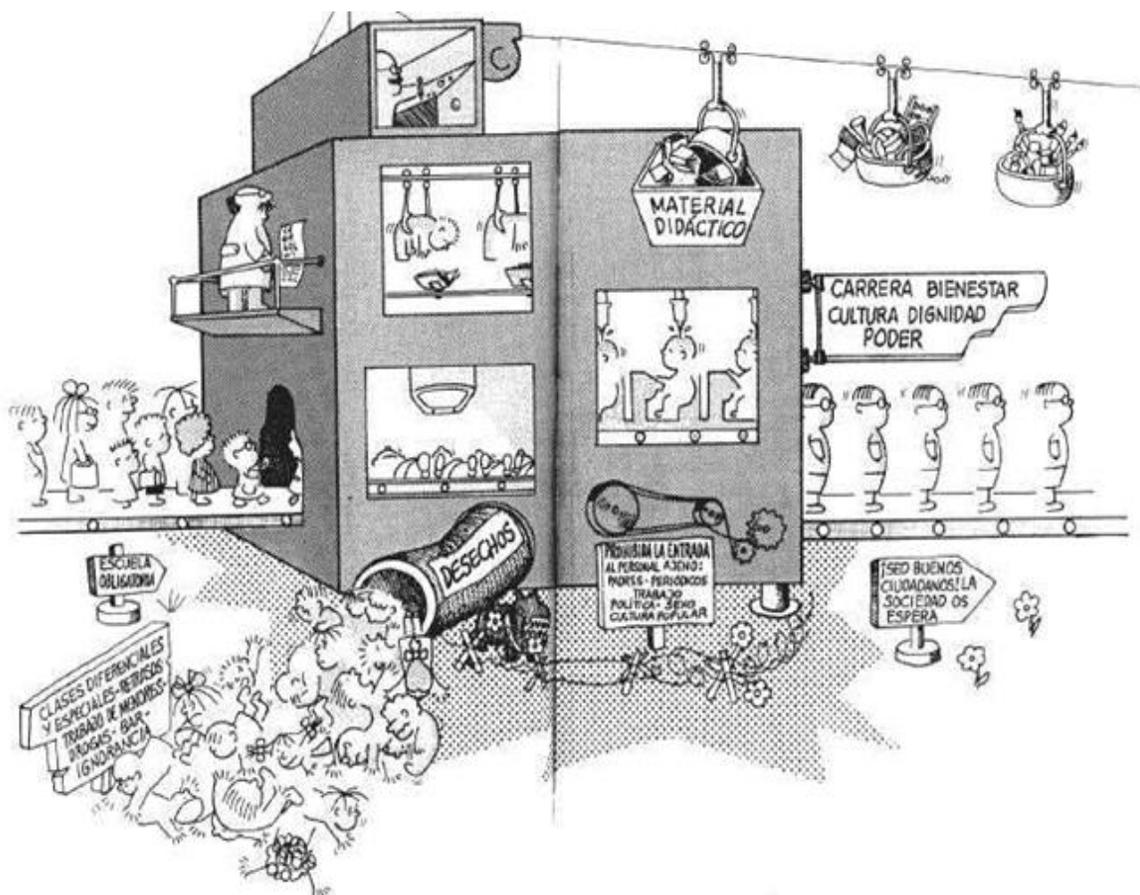
MEMORIA EVALUATIVA

ASOCIACIÓN "AMIGOS DO DEPORTE"

PROYECTO DE INTERCAMBIO JUVENIL "A CORUÑA-GÉNOVA"

"752 MILLAS EN 15 DÍAS"

G. REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS



La máquina de la escuela

Tonucci

Como hemos mostrado tanto a nivel teórico -en la primera fase de nuestra investigación- como en los estudios de caso, a pesar de que se cuente con las herramientas instrumentales para poder acceder a las TIC, esto no es condición suficiente para que se produzca una verdadera accesibilidad e inclusión digital. Si bien es cierto que `contar con herramientas` es necesario, desprovistas del sentido, de un `para qué` son vacías. Sirven meramente para proporcionar datos estadísticos que publicitan la “buena gestión” de políticos/as. Vale más, desde la

perspectiva en la que nos ha situado nuestro estudio, la inversión en concienciación y educación en valores que el despilfarro ornamental.

A veces, como hemos visto³⁸, teniendo menos -formación y recursos-, pero teniendo ganas de aprender, y de formarse en el uso crítico de las TIC. Es posible que se inicie su inclusión en la sociedad actual. De este modo se lograrían resultados cualitativamente mejores insistiendo en la concienciación respecto al 'para qué' de las TIC, que inundando las aulas de tecnología.

Hoy, con los recursos materiales que hay en las escuelas españolas, deberíamos haber ya acabado con la lacra del fracaso y abandono escolar, contra la que intenta luchar el Proyecto Abalar. Pero la nuestra sigue siendo la misma -o si cabe más cruel- sociedad neoliberal, inhumana y vacía que antes de que se inundase el mundo de las TIC.

La cuestión no tiene fácil solución. La solución que se nos ocurre pasaría por la reformulación total del sistema educativo. Y esto, habida cuenta de la nueva reforma educativa, solo será posible si cambiamos nuestro sistema económico, desde los cimientos. Dado que esto, desde el posmoderno y nihilista escenario que hemos descrito en nuestra investigación, no es un futurible -al menos- cercano. Solo quedará, a la luz de los hallazgos presentados, la opción de una educación fuera del sistema educativo: la educación en el tiempo libre. Esta educación estaría liberada del yugo de un sistema obsoleto y adoctrinador; pero estaría presa por la banalidad consumista. Dos caras de la misma moneda: fordismo y consumismo, dos lastres que combatir, una sola oportunidad: reconquistar el tiempo libre.

La escuela tradicional se ha estructurado según el modelo fordista, inspirado en el panóptico de colocación de las piezas humanas para que encajen en el puzle del sistema que ha de perpetuar: el neoliberal. Esta estructura tiene como objetivo conservar perpetuamente el statu quo. Lejos queda el *desiderátum* de una escuela

³⁸ En el caso de los/las alumnos/as que preparaban las pruebas libres de ESO.

transformadora de la sociedad. La escuela se convirtió en lo que expresa la viñeta de Tonucci³⁹: en un sistema de selección deshumanizado y cruel en el que son desechados los elementos que no cumplen con unos criterios estandarizados e irracionales, pero que contribuyen a generar el substrato necesario para que la Sociedad de la Información no pase de lo que hoy es. Las TIC se convierten en aliadas de esta perpetuación, ya que desenvuelve en paralelo a la Sociedad de la Información una sociedad de la vigilancia. Somos controlados en el ciberespacio, si cabe, de forma más efectiva que en el espacio físico, pues, como advertía Aparici años antes de que saltase el escándalo de que EEUU espía a los/as ciudadanos/as a través de Facebook:

Un servidor de Internet, por ejemplo, puede ser óptimo para identificar los gustos de un usuario a través de las búsquedas que realiza, se puede conocer sus hábitos por los horarios en que se conecta a la Red (...) Esta sociedad que nos provee de tanta información, utiliza también sistemas de información extremadamente sofisticados para el control social. No es necesario fuerza policial, ni cámaras de vídeo que permiten vigilar de alguna forma a los ciudadanos: hay formas invisibles de vigilancia y control a través de la tecnología que utilizamos

(APARICI, 1999: 60)

Así, las TIC -encorsetadas en sus usos comerciales, controladores y vacíos de un `para qué´ favorecerían la reproducción del sistema por parte de las nuevas generaciones: jóvenes arrojados a un mar de incertidumbre en el que se navega a la velocidad de la luz por el espacio-tiempo, pero en el que están abocados a permanecer en un estado cuasi adulto, al negárseles la oportunidad de alcanzar

³⁹ Dibujante y psicopedagogo italiano crítico con el sistema educativo tradicional, conocido como 'Frato'.

una verdadera autonomía, pues les han robado la conquista de las generaciones pasadas: la ciudadanía laboral, sacrificada en aras de la deshumanizada corrupción neoliberal, ciega, sorda y muda ante las injusticias sociales de un mundo al revés. El rumbo actual es dirigido por una economía al servicio del dinero. Esta globalización neoliberal emana de la ideología del pensamiento único. Este se sintetiza, como señala Aparici (2003: 410), “en el principio de que el mercado es el que gobierna y el gobierno es quien gestiona”. Por lo tanto, a la vista de lo que hemos expuesto hasta aquí, el ámbito académico no toma en consideración lo realmente importante: lo social.

Como expone Xavier Úcar (2004: 2), “lo social se ha quedado históricamente fuera” del marco del “marco formalizado” que representa la escuela. Esta “ha sido concebida como un espacio fuera de la sociedad; como una especie de “laboratorio” donde se formaba –*daba forma*- a los niños y niñas que posteriormente habrían de *ingresar* en lo social; esto es: en la vida adulta y en el mercado de trabajo.” Para nuestro autor, Úcar (2004: 5), la intervención socioeducativa en el tiempo libre es “una irrupción en una realidad con el ánimo de modificarla”. Y esta vendría determinada por una serie de modelos coherentes y adecuados a esa realidad social concreta. Estos modelos estarían definidos por las siguientes variables:

- Sociales: referirían a las “características de la sociedad” y a las relaciones establecidas entre “los miembros de las clases sociales o de las personas participantes”. Como toda variable, a nivel concreto se define según el contexto de la realidad del colectivo objeto de intervención. En nuestro caso, el colectivo sería el constituido por las nuevas generaciones, adolescentes y jóvenes, inmersos en la presente Sociedad de la Información.
- Culturales: serían las características de la cultura en la que se encuentran situados/as los/as destinatarios/as de la intervención. La globalización, propia de la Sociedad de la Información, ha propiciado una

homogeneización cultural y una pérdida de rasgos de identidad propios, pero también ha promocionado el entendimiento entre culturas. Dependiendo del contexto cultural de nuestros/as destinatarios/as, nos encontraremos con una u otra situación. Las variables culturales que definen la situación de nuestro colectivo se definen por la liquidez propiciada por las TIC, por el escenario líquido dibujado por la sociedad digital, de la que hablaba Area en páginas precedentes.

- Educativas: las carencias educativas en este campo hacen referencia, entre otros, a:
 - Participación y ciudadanía.
 - Convivencia y sociabilidad.
 - Habilidades sociales (escucha activa, asertividad, empatía...).
 - Solidaridad.

Como vemos, no se trata de carencias académicas, sino aquellas que tienen que ver con el aspecto social y afectivo, a los que deja de lado el sistema educativo.

La escuela ha sido puesta al servicio del neoliberalismo, como hemos comprobado en nuestro recorrido conceptual. Este que se aferra a la manipulación y al adoctrinamiento para conseguir sus poco loables fines. Por ello, más allá del tiempo académico, habría que tener en cuenta también la educación para el tiempo libre, mediante el que la Educación No Formal en el tiempo libre contribuya a la accesibilidad e inclusión digital. Porque la Sociedad de la Información es, según Hargreaves (2003:11), “realmente una sociedad del aprendizaje”, en la que hay que aprender a lo largo de la vida, y en todos los contextos posibles. La nuestra, seguimos a Caride (2012: 310) es una sociedad en la que se multiplican “las posibilidades de aprender en cualquier escenario de la vida social y cultural, en el mundo de las asociaciones, del tejido productivo, de las familias, en las plazas y calles, en los centros cívicos...”. Pero para aprovechar las potencialidades educativas del tiempo libre en la Sociedad de la Información es preciso:

1. “Conquistar el tiempo en vez de padecerlo” y, por lo tanto, poder educar para la ciudadanía, despojando el tiempo libre de su tinte de ociosidad consumista.

2. Se construya “un ocio educador tanto en sus esencias como en sus evidencias, confiando a la pedagogía cívica mucho de lo que deben ser sus aportes al desarrollo de los pueblos, mejorando la autoformación y las opciones de humanización puestas al alcance de los sujetos sociales”, democratizando, por lo tanto, la vida en común.

Se trataría de una educación que construye presentes y futuros habitables – Sociedad del Conocimiento-, desde el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable –ciudadanía digital-. Se asistiría a una vuelta al tiempo griego, un tiempo humanizado y reflexivo, en medio del caos de la velocidad de vértigo característica de la Sociedad de la Información, carente del sentido que imprime el ‘para qué’.

La puerta queda abierta, los interrogantes aumentan y el trabajo queda por hacer. Hasta la próxima, queda mucho por construir.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- ALONSO, L., (1999), La juventud en el tercer sector. Redefinición del bienestar, redefinición de la ciudadanía, en: *Estudios de juventud* nº 45/99, disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista45-1.pdf> [Comprobación 18/06/2013]
- ALONSO, L., (2007), *La crisis de la ciudadanía laboral*, Barcelona, Anthropos Editorial.
- ALVES, P. y ESTEVES, R., (2005) “+Acceso – Ferramenta para análise da Acessibilidade em sitios Web”, en *Libro de actas I Congreso Tecnologías del software libre*, Tórculo.
- APARICI, R., (1999), Ensino, multimídia e globalização en *Comunicação & Educação* Vol. 5, Nº 14, pp. 56-67 en: <http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/viewFile/4416/4138> [Recuperado: 8/1/2010]
- APARICI, R., (2003), Educación para la comunicación en tiempos de neoliberalismo, en *Comunicación educativa en la Sociedad del Conocimiento*, Madrid, Editorial UNED.
- APARICI, R., 2005, “Medios de Comunicación y Educación”. UNED en: *Revista de Educación*, núm. 338, pp. 85-99, en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re338> [Recuperado: 20/08/2009]
- ARANA, M., BATISTA, N., (2009), “La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional”, disponible en: <http://www.campus-oie.org/salactsi/ispajae.htm> [Recuperado: 2/09/2009]
- AREA, M., (2012), La alfabetización en la sociedad digital, en: *Alfabetización digital y competencia informacional*, Ed. Ariel, pp. 3-40.
- ARROYO, P., “Aprendizaje, escuela y sociedad tecnológica”: <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/paloma2.htm> [Recuperado 12/01/2009]
- AVENDAÑO, F., (2007), *La cultura escrita ya no es lo que era. Lecturas, escrituras, tecnología y escuela*, Sevilla, Eduforma.
- BALARDINI, S., (1999), *Políticas de juventud: conceptos y la experiencia argentina*, Última Década.
- BAUMAN, Z. (2005) *Modernidad y ambivalencia*, Barcelona, Anthropos.
- BENEDICTO, J. y MORÁN, M., (2003), Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes, INJUVE, disponible en: http://xuventude.xunta.es/uploads/Aprendiendo_a_ser_ciudadanos._Experiencias_sociales_y_construccion_de_la_ciudadana_entre_los_jvenes.pdf#page=37 [Recuperado: 18/06/2013].
- BRAVERMAN, H., (1994) Trabajo y capital monopolista, [cap. 10 y 20: 285-294] en: FINKEL, *La organización social del trabajo*, Madrid, Editorial Pirámide.
- BUSTAMANTE, J., La cuarta generación de derechos humanos en las Redes digitales, en: *Revista TELOS*, pp. 1-10, disponible en: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/url-direct/pdf->

[generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2010110411480001&idioma=es](#)

[Recuperado: 2/3/2013]

- CALLEJO, J. (2008), *El esquema espaciotemporal en la sociedad digital*, Madrid, Editorial UNED.
- CALLEJO, J., VIEDMA, A., (2006), *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*, Ed. Mc GRAW-HILL.
- CARIDAD, M. y MARZAL, M., (2006) "Políticas de información y alfabetización en información como medios de inclusión social desde la óptica europea", en: *Inclusão Social, Brasília*, v. 1, n. 2, p. 31-43, abr./set. 2006, disponible en: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/24/40> [Recuperado: 10/07/2013].
- CARIDE, J., (1995), Jóvenes, políticas de juventud y educación social, en: *Pedagogía social: revista interuniversitaria*.
- CARIDE, J., (2012), Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social, en: *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* Vol. 188 - 754 marzo-abril, disponible en: <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDoQFjAB&url=http%3A%2F%2Farbor.revistas.csic.es%2Findex.php%2Farbor%2Farticle%2Fdownload%2F1464%2F1473&ei=ASLOUbXzGMnNOPuXgPgK&usq=AFQjCNGYwmRCesTXYG5tsyYmQch3xr7C4w&sig2=zB5ISpE0pdw23pd13KkpHQ&bvm=bv.48572450.d.ZWU> [Recuperado: 18/06/2013]
- CASACUBERTA, David, (2007), Metodologías de la Alfabetización tecnológica e informacional, en: ORTOLL, Eva (Coord.), en: *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*, Editorial UOC.
- CASANOVAS, J.; COLL, Joaquim y MONTES, Pep, (2002), Razones y tópicos de las políticas de juventud. Qué quieren ser las políticas afirmativas, en: *Estudios de juventud* nº 59/02, disponible en: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Razones%20y%20t%C3%B3picos%20de%20las%20pol%C3%ADticas%20de%20juventud.%20Qu%C3%A9%20quieren%20ser%20las%20pol%C3%ADticas%20afirmativas.pdf> [Recuperado: 18/06/2013]
- CASTELL, M. (2003) "Internet y la sociedad Red", en *Comunicación educativa en la Sociedad de la Información*, Madrid, Editorial UNED.
- CEDED, disponible en: <http://cedec.ite.educacion.es/es/kubyx/47-proyecto-abalar-y-el-software-libre>
- CHAPARRO, F., (2006), Una estrategia de Desarrollo Basado en el conocimiento para el Eje Cafetero: Reflexiones sobre su Potencialidad y Cómo Medirlo, documento en línea, disponible en: http://www.pnud.org.co/img_upload/9056f18133669868e1cc381983d50faa/Una_estrategia_de_desarrollo_basado_en_el_conocimeinto.pdf [Recuperado: 4/06/2013]

- COLL, C. y COLOMINA, R. (1990), "Interacción entre profesor-alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje", en *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2: Psicología de la educación. Madrid, Alianza.
- Competencias dicitais: Aula Abalar, disponible en: <http://competenciasdicitais.wordpress.com/category/competencias-dicitais/> [Recuperado: 3/08/2013]
- CONSEJO DE LA JUVENTUD DE ESPAÑA, (1991), Bases para una política de juventud, Consejo de la Juventud de España, Madrid.
- CUENCA, Manuel. (2000): *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DAVID y FORAY, (2002) "Una introducción a la economía y a la sociedad del saber": *Revista internacional de ciencias sociales*, nº 171.
- DÍAZ, C. (1995), *Valores del futuro que viene*, Móstoles, Nossa y Jara.
- ECHEVARRÍA, J., (2001): "Indicadores Educativos y Sociedad de la Información". OEI. Documento electrónico: <http://www.oei.es/salactsi/indicadores.htm>. [Recuperado: 22/01/2012]
- ECHEVARRÍA, J., (2003) *La revolución tecnocientífica*, Madrid, F.C.E.
- ECHEVARRÍA, J., (2005) "La revolución tecnocientífica", *Conferencias CONfines* : <http://confines.mty.itesm.mx/articulos2/EcheverriaJ.pdf> [Recuperado 7/01/2009]
- ELIZALDE, Rodrigo y GÓMES, Christianne, (2009), Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad: Contradicciones y desafíos, en: *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 8, Nº 22, pp. 249-266, disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v8n22/art15.pdf> [Recuperado: 18/06/2013].
- ESCUELA 2.0, disponible en: <http://www.ite.educacion.es/escuela-20>
- FERRÁN, (2000) "La adolescencia: retos para la investigación y para la sociedad europea de cara al siglo XXI", *Anuario de psicología*, Vol. 31, nº 2 (2000) 5-14: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61541/88396> [Recuperado: 22/12/2008].
- FINKEL, L., (1994), *La organización social del trabajo*, Madrid, Editorial Pirámide.
- FONT y POZO, (2001), *¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa*, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 298, enero, p. 50-55.
- FONTCUBERTA, M., (2000) "Medios, comunicación humana y Sociedad del Conocimiento", *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, nº 14 (2000): <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=278161> [Recuperado: 15/01/2012]
- GARCÍA, A. (2003) *Educomunicación en el siglo XXI*, en *Comunicación educativa en la Sociedad de la Información*, Madrid, Editorial UNED.

- GIMÉNEZ, Laura, (2003), Las políticas de Juventud: Hacia unas políticas emancipatorias, en: BENEDICTO, Jorge e MORÁN, María Luz, Aprendiendo a ser ciudadanos. *Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre la juventud*, Instituto de la Juventud, disponible en: <http://www.oei.es/valorsos2/ascportada.pdf> [Recuperado: 29/05/2010]
- GONZÁLEZ, L., (2008), La Sociedad de la Información en Europa, Madrid: Reus.
- GONZÁLEZ, M^a M. y DE LA MATA, M. (1994) "Caracterización del/la adolescente: aspectos cognitivos y socioafectivos", en *Materiales Didácticos. Didáctica General. Psicología de la Educación*, Sevilla, ICE. pp. 83-97.
- GUERRERO, A., (2004) "La oportunidad del Enfoque de Competencias y de la Desigual Competencia por las Oportunidades Escolares y Laborales", pp. 65-87. Documento electrónico: http://www.fundaciontripartita.org/almacenV/publicaciones/documentos/4419_4104102005132528.pdf. Fecha de acceso: 1/08/2013.
- GUTIÉRREZ, A., (2012), Formación del profesorado para la alfabetización múltiple, en: Alfabetización digital y competencias informacionales, Ed.: Fundación Telefónica, Arie y Planeta, pp. 43-95.
- HARGREAVES, A. 2003, *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*, Barcelona, Ediciones Octaedro.
- ITE, (2011), Indicadores y datos de las tecnologías de la información y comunicación en la educación en Europa, disponible en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/indicadores_y_datos_tic_europa_y_espa_a_09_10_ite_.pdf [Recuperado: 2/06/2013]
- JIMÉNEZ, S. y otros, "De las plataformas de Gobierno Electrónico a las prácticas de gobernanza y ciudadanía mediadas por Internet y la Web 2.0: Análisis de los procesos de inclusión ciudadana a través de las mediaciones digitales" en: *Ciudadanía e inclusión digital*, infografía, disponible en: <http://inclusion-digital.oui-iohe.org/> [Recuperado: 20/6/2013]
- KRÜGER, K. (2006): "El concepto de Sociedad del Conocimiento". Universidad de Barcelona. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, (XI. 683), disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm> [Recuperado: 12/06/2009]
- LESENDE, B., (2009), "Ciberespacio: qué hay de nuevo, qué hay de viejo".
- LESENDE, B., (2009), "Potencialidades de los EVA. Primera aproximación".
- LESENDE, B., (2009), "Principios de la Sociedad del Conocimiento, adolescencia y educación".
- LESENDE, B., (2009), "Programa de educación para la e-ciudadanía y los derechos humanos para alumnado de 2º de eso del IES Lamas de Abade (Santiago de Compostela)".
- LESENDE, B., (2009), "Y ahora qué: crónica del robo de un concepto y de un conflicto no resuelto".
- LESENDE, B., (2009), blog: Accesibilidad en la Web, disponible en: <http://accesibilidadweb2009.blogspot.com.es/>

- LEVIS, D., (2006), Alfabetos y saberes: la alfabetización digital, en: Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación, nº 26, p.p. 78-82, disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1258/b1528010x.pdf?sequence=1> [Recuperado: 10/08/2013]
- LÓPEZ, P., SAMEK, T., (2009), “Inclusión digital: un nuevo derecho humano”, Educación y Biblioteca, nº 172, julio/agosto 2009, pp. 114-118.
- LUGONES (Coord.), (2002), *Indicadores de la Sociedad del Conocimiento e indicadores de innovación. Vinculaciones e implicancias conceptuales y metodológicas*, Seminario Internacional “Redes, TICs y Desarrollo de Políticas Públicas”, Buenos Aires, 11, 12 y 13 de diciembre de 2002, disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/UNGS2Lugoneset.al.pdf> [Recuperado: 2/6/2012].
- MARTÍNEZ, M., (2011), De la brecha digital a la brecha cívica. Acceso a las tecnologías de la comunicación y participación ciudadana en la vida pública, en: *TELOS*, nº 86, enero-marzo, disponible en: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2011012708250001&idioma=es> [Recuperado: 2/04/2013].
- MENDIA, Rafael, (1991), Principios pedagógicos del tiempo libre. Corrientes de pensamiento, en: *Infancia y Sociedad*, nº 8, marzo-abril, pp.33-50, disponible en: http://rafaelmendia.net/mendia/Hemeroteca_files/IS19918343350.pdf [Recuperado: 18/06/2013]
- Ministerio de Ciencia y Tecnología, *La Sociedad de la Información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo. Buenas prácticas y lecciones aprendidas*, disponible en: <http://www.itu.int/wsis/stocktaking/docs/activities/1103547250/sociedad-informacion-sigloxxi-es.pdf> [Recuperado: 21/07/2013]
- MIRAS, M., (1993) Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En COLL, C.: *El constructivismo en el aula*. Barcelona, E. Grao.
- MORGENSTERN, S., (1991) “Antonio Gramsci: hegemonía y Educación”, en GONZÁLEZ, F., et. al.: *Socialismo y Sistemas Educativos*. Madrid, Uned.
- MORGENSTERN, S., (2000): “La crisis de la Sociedad Salarial y las Políticas de formación de la Fuerza de Trabajo”. *Revista Latinoamericana de Estudios del trabajo*, 6 (11): 117-148).
- MORGENSTERN, S., (2005): “La falacia de la Empleabilidad”. *Le monde diplomatique /el –dipló*, Año VII (78): 28-29.
- OROZCO, G. (2003) “Desordenamientos educativos en el ecosistema comunicacional”, en *Comunicación educativa en la Sociedad de la Información*, Madrid, Editorial UNED.
- OSUNA, S., (2007), *Configuración y Gestión de Plataformas Digitales*, UNED, Madrid.
- PISCITELLI, A., (2005), *Internet, la imprenta del siglo XXI*, Barcelona: Gedisa.

- PRIETO, C., (2000), Trabajo y orden social: de la nada a la sociedad de empleo (y su crisis), en *Política y Sociedad*, 34, pp. 19-32], Madrid.
- PRO, M., (2003). *Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- PROYECTO ABALAR, disponible en: <http://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/es/espazo/proyecto-abalar/introduccion> [Recuperado: 11/08/2013]
- ROSZAK, T., (2003), "Sobre ideas y datos", en *Comunicación educativa en la Sociedad del Conocimiento*, Madrid, Editorial UNED.
- TONUCCI, (1970), La máquina de la escuela.
- TREJO, R. (2003) "Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital", en *Comunicación educativa en la Sociedad de la Información*, Madrid, Editorial UNED.
- ÚCAR, X. (2004), De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo, en: *I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, Chile*, pp. 1-23.
- VIDAL, R., (1998) "Consideraciones en torno al pensamiento de Paul Virilio: la deslocalización cibernética de la comunidad democrática". Comunicación presentada en el *VIII Congreso Internacional de las AES, Granada, diciembre, 1998*: <http://www.cica.es/aliens/gittcus/virilio.html> [Recuperado 14/01/2012].
- WOOD, S., El debate sobre la descualificación, en: FINKEL, *La organización social del trabajo*, Madrid, Editorial Pirámide, pp. 295-309.