

Tecnología Educativa y Didáctica de la Lengua y la Literatura: trayectorias, convergencias y propuestas¹



Esp. Alejo Ezequiel González López Ledesma
(UNGS-CONICET)

Resumen

El objetivo de este trabajo es exhibir los aportes que el campo de la Tecnología Educativa puede realizarle a la Didáctica de la Lengua y la Literatura en lo referido a la inclusión de nuevas tecnologías en la enseñanza. A lo largo del mismo abordaremos, en primer lugar, los puntos en que las búsquedas programáticas de ambos campos se intersectan y dialogan en torno a la enseñanza y el sentido del conocimiento escolar. Luego, indagaremos los desafíos que suponen para la enseñanza de la Lengua y la Literatura las nuevas formas culturales que atraviesan los entornos digitales. Para ello, expondremos el enfoque de las alfabetizaciones en medios digitales y en función de sus aportes, exploraremos los modos en que este enfoque y, de modo más general, la reflexión en torno a las formas que adopta la inclusión de nuevas tecnologías en la escuela, pueden servir a los fines de reinventar la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Palabras clave

*tecnología educativa
didáctica específica
lengua
literatura
nuevas tecnologías*

Abstract

This article aims to present the contributions that the field of Educational Technology can make to the field of Language and Literature sociocultural Didactics regarding the use of ICT in teaching. In first place, we will address the points that both fields have in common regarding teaching and the meaning of school knowledge. Afterwards, we look into the challenges posed to the subject Language and Literature by the new cultural forms that belong to the new digital environments. In order to do this, we will discuss the Digital media literacies approach and explore the form in which this approach and the understanding of the characteristics adopted by the integration of ICT in teaching can help rethink the way Language and Literature are currently taught.

Key words

*educational technology
didactics
language
literature
ICT*

Introducción

El objetivo de este ensayo es explorar los aportes que el campo de la Tecnología Educativa² puede realizarle a la Didáctica de la Lengua y la Literatura³ en lo referido a

1. Este ensayo es producto de una adaptación del trabajo final de integración realizado en el marco de la Especialización en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires, dirigida por la Mg. Mariana Maggio.
2. De ahora en adelante, TE.
3. De ahora en adelante, DLyL.

la inclusión de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la enseñanza. Para llevar adelante esta indagación, revisaremos algunos de los planteos epistemológicos, teóricos y metodológicos que intersectan las búsquedas de ambas disciplinas y que nos habilitan a delinear un arco de problemáticas compartidas de cara a los desafíos que suponen los entornos tecnológicos y las producciones culturales contemporáneas para el campo educativo.

Como punto de partida, retomaremos algunas de las reflexiones formuladas por Edith Litwin y otros referentes teóricos en torno al lugar que ocupa la Didáctica en el campo vernáculo de la TE. Luego, abordaremos el concepto de inclusión genuina, formulado por Mariana Maggio, que nos servirá para establecer un canal de diálogo entre las apuestas programáticas de la TE y la línea histórica y sociocultural de la DLyL. Por último, con el propósito de ilustrar los aportes que puede significar la incorporación de nuevas formas culturales a las discusiones en torno a la enseñanza y el conocimiento escolar de la Lengua y la Literatura, presentaremos algunos ejes del enfoque de la Alfabetizaciones en medios digitales, desarrollado por David Buckingham y destinado al uso de tecnologías digitales en el ámbito educativo.

El campo de la Tecnología Educativa: la pregunta por la enseñanza

Atravesado por la voluntad de articular sus desarrollos con los campos de la psicología y la comunicación, la TE encuentra como objetivo desde sus inicios –que ubicamos en los años cincuenta– la búsqueda de soluciones para problemas prácticos en el ámbito de la educación. De aquí que en su etapa embrionaria, este campo haya concebido a la tecnología como el medio más eficaz para lograr la conducta deseada en el alumno; un sesgo fuertemente artefactual que, como veremos, acompañará a este campo en el transcurso de su historia, marcándolo de forma indeleble (Maggio, 1995).

En las décadas posteriores al nacimiento del campo –más precisamente, a principios de los 60 y en los años 70–, Díaz Barriga (1994) reconoce dos grandes visiones que atraviesan la TE y que significan una continuidad de este sesgo fundante del campo, aunque con variantes. Por un lado, el autor detecta una visión restringida de la TE que entiende que su objetivo es modernizar las escuelas en su funcionamiento, a través de la dotación de aparatos técnicos. Desde una visión ampliada, en cambio, la TE es caracterizada como una serie de procedimientos, principios y lógicas destinados a atender los problemas relativos a la educación, sin que por ello intervenga una conceptualización clara de esos problemas ni una discusión sobre la cuestión de los fines y los objetivos perseguidos por la TE.

De la mano de estas visiones, cobra fuerza un presupuesto que ha logrado arraigarse en los discursos sobre la incorporación de las tecnologías digitales en la educación. Según este presupuesto, el uso de tecnologías se traducirá directamente en una mejora en la eficiencia y la eficacia de los sistemas educativos (ILCE, 1993). Esta idea-fuerza se sostiene a partir de una concepción de la educación como dispositivo de transmisión de información y, en definitiva, encuentra su explicación en la vacancia que se genera cuando el lugar central y necesario de la teorización sobre la enseñanza queda desierto o, en su defecto –como sucedió con la TE–, cuando es ocupado de forma confluyente por disciplinas cuyas preguntas corren por un carril paralelo al de la didáctica; disciplinas tales como la teoría de la comunicación, la psicología del aprendizaje y la teoría sistémica (Maggio, 1995).

Como respuesta a los enfoques artefactuales antes mencionados, resulta imprescindible retomar el aporte que significó a partir de la década de los años 90 la revisión crítica del campo de la TE realizada por Edith Litwin (1993, 1995) y su equipo de trabajo. La siguiente cita condensa el espíritu crítico de su programa:

En nuestro debate sobre la Tecnología Educativa cobran hoy fuerza las preocupaciones ideológico-políticas y ético-filosóficas como crítica y superación de la impronta tecnicista en el momento de su nacimiento. [...] Es por ello que la preocupación desde lo ideológico político resulta fundamental en el reconocimiento de los fines que subyacen a las diferentes propuestas de Tecnología Educativa. (Litwin, 1993: 5)

Esta valoración fundamental de la pregunta por los fines y por los contextos socio-históricos que les otorgan significación a esos fines constituye una apuesta por la reconfiguración de los ejes del campo -tal como se los entendía desde sus orígenes- posicionándolo en el terreno imprescindible de lo histórico, lo ideológico y lo político. A su vez, resulta fundamental señalar que esta búsqueda ideológico-política se traduce epistemológicamente en una revinculación de la TE con la Didáctica, la disciplina que tiene por objeto la enseñanza y que, por tanto, se vincula directamente con los fines de la educación; cuestión fundamental para una conceptualización de la TE crítica de los enfoques tecnocráticos que entendían la tecnología como medio generador de aprendizajes.

Por otro lado, tal como lo señala Mariana Maggio (1995), este interés por la enseñanza supone también una vinculación directa de la TE con los contenidos enseñados y, por tanto, con las didácticas específicas que se ocupan de ellos. Como veremos en el siguiente apartado, la necesidad de dotar de sentido a la tarea de la TE a través de este cruce disciplinario se tornará más clara en reflexiones que son posteriores a esta etapa embrionaria de la TE. Nuestro objetivo en lo que resta del ensayo será explorar los modos en que ese cruce que ha sido enunciado como una tarea pendiente, también puede dotar de sentido a las preguntas del campo de la DLyL en lo que refiere tanto a la enseñanza como a los conocimientos escolares.

Como testimonian los estudios nucleados en el volumen de *Tecnología educativa* (Litwin, 1995), las preguntas del campo en torno a sus fundamentos epistemológicos e históricos, su objeto de estudio y sus objetivos ya se encuentran presentes en los albores mismos de su desarrollo en nuestro país. Comprenden reflexiones que van desde los prejuicios y naturalizaciones en torno a la visión moderna de la tecnología y la educación, pasando por las problemáticas coyunturales e históricas de la innovación y la calidad educativa en los sistemas educativos, las concepciones filosóficas del hombre en su relación con la naturaleza y con la técnica, hasta las representaciones que los educadores albergan respecto de las posibilidades que abre la tecnología en el campo de sus prácticas. Al día de hoy, ese espectro de preguntas -de las cuales solo hemos mencionado algunas que encontramos en ese volumen de 1995- se ha ampliado, al igual que el campo que las enmarca.

Este hecho, que se verifica con claridad en la variedad de problemáticas abordadas en la maestría que inspiró la escritura este ensayo, cuenta también entre sus razones el crecimiento de la injerencia de las nuevas tecnologías tanto en el campo educativo como en todas las esferas de la vida humana. En nuestro país -así como en otros de la región- las políticas educativas de inclusión tecnológica llevadas adelante por los gobiernos de distintos niveles jurisdiccionales se han expandido de forma notable durante la última década. Este fenómeno ha ampliado aún más la batería de preguntas y desafíos de la TE, y ha intensificado los esfuerzos por generar una transformación a nivel pedagógico, vinculada al uso que los actores del campo educativo les dan a los recursos involucrados en las políticas de dotación tecnológica (Tedesco, 2012). En un marco como este y en una coyuntura sociopolítica como la actual, la pregunta por la enseñanza que hemos ido delineando en este apartado se torna aún más apremiante. Desligarnos de ella implicaría correr el riesgo de que, tal como vislumbró Edith Litwin en la década de los noventa, las políticas educativas y los ingresos de las nuevas

tecnologías a las escuelas pierdan la guía de una genuina reflexión sobre los fines de la educación en el ámbito local.

La Tecnología Educativa y la Didáctica específica de la Lengua y la Literatura

Dentro del mapa de reflexiones que en las últimas décadas ha trazado la TE, aquí nos abocaremos particularmente a una cuyos antecedentes podemos rastrear en algunos conceptos que ya hemos introducido y que dan cuenta de los cimientos de la TE. Retomemos las ideas enunciadas por Mariana Maggio a mediados de los años 90:

... es necesario advertir que la Didáctica es hoy campo de conformación a partir del trabajo realizado en investigaciones acerca de la enseñanza. De este modo, la referencia que entendemos debería ser imprescindible para los desarrollos de la Tecnología Educativa es una referencia en construcción, ampliación y revisión permanentes. Por otra parte, la Didáctica asume, a su vez, la necesaria vinculación con los contenidos que se enseñan y, por lo tanto, la producción se realiza no solo en el campo de la didáctica general, sino también en las denominadas didácticas especiales. (Maggio, 1995: 36)

Para empezar, podemos arriesgar que si en la actualidad esta reflexión nos interpela de lleno es, precisamente, porque, tal como lo entendemos, varios años después de su formulación, encontramos aún una vacancia en torno al estudio de la inclusión de TIC en la enseñanza de la Lengua y la Literatura –objeto de nuestra indagación–.⁴ Y, entonces, ante esto, surge la siguiente pregunta: ¿por qué debería la DLyL –aunque también podemos hacer un planteo extensivo a otras didácticas– sentirse interpelada por el campo de la TE y su batería de problemas? ¿Por qué debería hacerlo si la TE aborda dimensiones ligadas a la enseñanza que parecen tan lejanas a las tramas de construcción del conocimiento específico de las disciplinas? Más aun siendo que estas últimas presentan sus propias problemáticas, sus tradiciones teóricas, sus planteos epistemológicos y formas ya legitimadas de construcción del conocimiento.

Podemos hallar los primeros indicios de una posible respuesta a esta incógnita en los estudios dedicados a conceptualizar las diferentes formas de inclusión que se han desarrollado a partir del ingreso de las nuevas tecnologías en la escuela. Con este fin, nos interesa retomar particularmente dos categorías desarrolladas por Mariana Maggio (2012): la inclusión efectiva y la inclusión genuina. La primera responde a aquellas situaciones en que la incorporación de nuevas tecnologías se produce por razones que son ajenas a los propios docentes, quienes las incorporan a su práctica sin reconocer su valor específico para la enseñanza. Se trata de casos en los que el docente se ve impulsado a sumar la tecnología a sus clases debido a que será juzgado positiva o negativamente en función de que lo haga o deje de hacerlo, traduciéndose esto en un uso superficial de las TIC. Esta operación puede deberse a diferentes factores, que abarcan desde la necesidad de dar un aura de pretendida modernidad a la institución escolar, pasando por el sentido de obligatoriedad que la disponibilidad de tecnología genera sobre los docentes a la hora de pensar la integración, hasta algo tan simple como la voluntad de perseguir una moda.

La inclusión genuina, en cambio, describe un proceso de integración de TIC distinto, de orden epistemológico, que “reconoce el complejo entramado de la tecnología en la construcción del conocimiento en modos específicos por campo disciplinar y emula ese entramado en el plano de la práctica de la enseñanza” (Maggio, 2012: 21). De modo que, en lugar de ocupar el lugar superficial de agregado o complemento, aquí los desarrollos tecnológicos pasan a formar parte del cuerpo de los conocimientos escolares del área en la que han sido incluidos. Por eso mismo, la inclusión genuina se desarrolla cuando los docentes son expertos en sus campos disciplinares y, entonces, al percibir los cambios que esos desarrollos representan para sus prácticas profesionales

4. Algunas de las reflexiones y propuestas metodológicas más interesantes en torno a la inclusión de TIC en la enseñanza de la Lengua y la Literatura han sido desarrolladas por Cecilia Magadán. Su libro Enseñar Lengua y Literatura con las TIC (2013) constituye en este sentido un aporte sumamente valioso para el campo de la Didáctica específica de la Lengua y la Literatura.

o de investigación, optan por incorporarlos a su enseñanza. A su vez, en algunos casos existe también la posibilidad de que el docente prescindiera de una inclusión de los desarrollos tecnológicos en las tramas de construcción del conocimiento disciplinar; lo que resultaría a la larga en la tergiversación y el empobrecimiento de los propósitos de la enseñanza, puesto que esto implicaría “el retorno a un momento del campo que ya perdió vigencia” (Maggio, 2012: 21).

El segundo desafío que la TE le ofrece a la DLyL también se vincula a un problema abordado en la conceptualización de la inclusión genuina. Con esto nos referimos a la necesidad señalada por Maggio de comprender que las prácticas cotidianas de los alumnos –leer y escribir en redes sociales, jugar a los videojuegos, chatear, diseñar blogs, entre otras-, a pesar de las omisiones y estigmatizaciones de las que son objeto, se desarrollan en el marco de entornos tecnológicos y representan prácticas culturales legítimas. El desdén o la prescindencia de este reconocimiento en cada uno de nuestros campos específicos nos conduce a una negación de los alumnos en tanto que sujetos culturales.

Tanto el primer como el segundo desafío han sido retomados por algunas de los trabajos más relevantes de la DLyL, los cuales, si bien no comparten las inquietudes “tecnológicas” propias de los planteos provenientes de la TE, sí, en cambio, se intersectan en otro plano con las búsquedas programáticas de algunas de las propuestas de inclusión tecnológica de este campo. En este sentido, los trabajos socioculturales e históricos de la DLyL (Bixio, 2003; Bombini, 2006b; Bombini & Cuesta, 2006; Cuesta, 2006; Negrín, 2008, entre otros) se han volcado, por un lado, a la reflexión en torno a las implicancias epistemológicas que las producciones culturales contemporáneas tienen para el sentido del conocimiento escolar de la lengua y la literatura. Por otro lado, también han planteado la necesidad de repensar el lugar del alumno en tanto que sujeto cultural, con una identidad y prácticas que han pasado a formar parte del entramado de preguntas acerca de cómo y qué enseñar en el área disciplinar de Lengua y Literatura.

Los trabajos nucleados en torno a este enfoque formulan repreguntas sobre los objetos de enseñanza, los materiales didácticos, las tradiciones y metodologías, los marcos de referencia y los contextos de trabajo en relación con la Lengua y la Literatura. A través de este ejercicio activo de repregunta, la DLyL ha podido dotar de densidad teórica y práctica la reflexión sobre las transformaciones políticas, sociales y educativas que hacen a la cultura escolar de nuestro sistema educativo, a la vez que ha logrado escapar a la categorización que en otro momento se le ha asignado de “Didáctica de” ciertos contenidos.

Este rasgo característico de apertura a discusiones sociales, históricas y culturales actuales ha llevado a que, al igual que el campo local de la TE, la DLyL desarrolle una postura crítica ya sea frente a la historia de sucesivas innovaciones de las últimas décadas como a la crisis de sentido que esas innovaciones han generado en el ámbito de las prácticas de enseñanza. A continuación, retomaremos las palabras de Gustavo Bombini (2006a) en torno a la crisis de sentido en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, a fin de poner en perspectiva sus implicancias para el conocimiento escolar que se imparte en el marco de esta disciplina:

todos los momentos históricos parecen reconocer sus crisis, sus abismos frente a cambios sociales y culturales complejos, sus vacilaciones en relación con un mandato que pierde eficacia, entra en un proceso de cuestionamiento y se transforma.

La pregunta por la crisis, la interrogación por el sentido de la tarea de enseñar, corre el riesgo de convertirse en mera retórica si se instala en el discurso de especialistas más o menos descreídos [...]; los modos de preguntarse por el sentido por parte de miles

de alumnos y de profesores que acuden a la ex escuela media son bien distintos a los que se hacen desde los lugares de poder y legitimidad. (Bombini, 2006a: 21)

La pregunta por la crisis de sentido que se desarrolla en el transcurso de las transformaciones sociales y culturales no se resuelve, entonces, desde el discurso ni las intervenciones de los especialistas ni a partir de una actualización académica de los contenidos de la disciplina. Tampoco puede ser resuelta desde la tradicional referencia a la psicología. Para dotar de sentido al conocimiento escolar y a la enseñanza, la vertiente sociocultural de la DLyL ha desarrollado un entramado complejo de reflexiones atravesado por una lógica multidisciplinar que se esfuerza por indagar tanto las disciplinas de referencia que hacen a los objetos de enseñanza como las problemáticas que hacen a la enseñanza misma y que dotan de autonomía a la DLyL como campo ante los especialistas. En este sentido, sus objetos de estudio comprenden, por un lado, los paradigmas propios de las ciencias del lenguaje y la teoría literaria y, por otro, un esquema multidisciplinario que busca abordar las prácticas de enseñanza mediante diversas herramientas metodológicas y teóricas que expanden permanentemente los alcances de su indagación sobre las prácticas de enseñanza (Bombini & Cuesta, 2006).

Tal como lo entendemos, este carácter multidisciplinar que asume la búsqueda de la DLyL, y que le ha permitido darle un contorno epistemológico pleno de sentido a su disciplina nos habilita a tender un puente con el concepto de inclusión genuina y con el aporte que una reflexión en torno a la inclusión tecnológica en la enseñanza puede significar para sus objetos de indagación.

Antes de desarrollar -como haremos más adelante- el planteo de las propuestas específicas del campo de la TE que pueden resultar significativas para la enseñanza de la Lengua y la Literatura, cabe aquí señalar que, tal como las concebimos, las TIC no constituyen únicamente soportes artefactuales para lograr una enseñanza y aprendizajes más eficientes, tal como ha sido postulado a partir de los enfoques instrumentales de la historia TE que hemos repasado en apartados anteriores. En las propuestas que expondremos, las TIC no solo son instrumentos de uso para concretar cualquier fin, sino que también nos usan, en la medida en que permiten realizar ciertas acciones y no otras, y en tanto que están atravesadas por configuraciones que forman parte de los condicionantes que moldean nuestras formas de construir conocimiento y comunicarnos (Burbules & Callister, 2001). Así, las TIC configuran entornos y soportes a través de los cuales se despliegan diversas prácticas culturales con características específicas que si bien han sido estudiadas en relación con sus desafíos para la cultura escolar (Dussel, 2011), en muchos casos aún continúan inexploradas en sus implicancias para la Lengua y Literatura. Tal es el caso de los estudios sobre los nuevos medios digitales y las características que atraviesan las prácticas que se desarrollan en entornos digitales.

En síntesis, lo que planteamos aquí es que si, como hemos señalado, la DLyL se ha propuesto reflexionar sobre los cambios en las producciones culturales contemporáneas a fin de dotar de sentido el conocimiento escolar, entonces, resulta fundamental incorporar una discusión sobre las implicancias que las TIC tienen para las producciones culturales contemporáneas y las prácticas que se desarrollan en los entornos digitales a fin de darle un sentido ampliado a ese conocimiento escolar.

Esto se torna aún más imperioso cuando vislumbramos un escenario sociopolítico como el actual, en cuyo marco el avance de políticas educativas de corte neoliberal cobra un ímpetu creciente, reavivando discusiones de décadas pasadas. En este sentido, vale la pena recordar que las TIC han sido el caballito de batalla de intentos concretos de vuelco hacia una educación de corte tecnocrático. Los antecedentes de este tipo alcanzan el ámbito nacional e internacional, e involucran propuestas “edutópicas” (Buckingham, 2012) de dotación de nuevas tecnologías -uno de los casos más cercanos,

el proyecto OLPC⁵— caracterizadas por imponer determinados usos de dispositivos sin considerar ninguna de las variables que hacen al contexto de uso. Estas propuestas, que se sustentan en el tono celebratorio de la tecnología per se y en posturas fuertemente deshistorizantes sobre la inclusión tecnológica, nos ponen sobre alerta ante potenciales futuros aplicacionismos. En este sentido, nos parece fundamental remarcar el hecho de que si no tendemos puentes que ayuden a comprender el sentido de las inclusiones de TIC y, específicamente, las implicancias de esas tecnologías para la enseñanza, estas no van a tener sentido para los docentes y contribuirán tanto al surgimiento de nuevos vacíos metodológicos como a la instrumentalización de la educación en pos de fines que poco tienen que ver con los principios de calidad e inclusión social que deben guiar nuestro trabajo como docentes en la escuela.

5. *One laptop per child* (Una computadora por niño).

La línea sociocultural e histórica de la DLyL y las TIC

Cuando señalamos que la inclusión genuina de tecnologías en la enseñanza implicaba un replanteo del conocimiento escolar en función de las características del nuevo escenario tecnológico y cultural, encontramos un cruce posible con las propuestas socioculturales e históricas de la DLyL. Esta convergencia de orden epistemológico se profundiza cuando retomamos la propuesta de inclusión genuina y, particularmente, la necesidad de revalorizar a los sujetos que habitan la escuela mediante el abordaje de sus prácticas culturales y sus formas de conocer el mundo, que incluyen los procesos de construcción del conocimiento en entornos tecnológicos.

En este sentido, la línea sociocultural e histórica de la DLyL ha hecho del abordaje de los alumnos como sujetos culturales una de las bases de su reinención. Tal es así que, guiada por la búsqueda de promover la inclusión social, ha incorporado la propuesta de revalorización de la otredad como principio de construcción de conocimiento escolar en su campo y como punto de partida para potenciales metodologías de enseñanza (Bombini & Cuesta, 2006).

Algunas de las apuestas metodológicas de corte sociocultural e histórico se han nutrido de la etnografía educativa (Rockwell, 2005, 2009), razón por la cual asumen como punto de partida que las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la cotidianeidad de la escuela y que suelen permanecer invisibilizadas en los documentos institucionales, no se dan en el vacío. Por el contrario, son fruto de construcciones sociales e históricas que les otorgan sus rasgos particulares.

El enfoque etnográfico no constituye solo una metodología (Rockwell, 2009), sino que representa una mirada empírica que habilita a los docentes a recuperar los modos de leer y escribir de comunidades reales, y no de lectores y escritores imaginarios e ideales—tal como plantean otros paradigmas de enseñanza de la DLyL—. De este modo, permite contribuir al objetivo de inclusión social de la escuela y lograr una genuina apropiación del conocimiento escolar. Se trata, en definitiva, de realizar una apuesta por comenzar por lo que los alumnos pueden imaginar (Egan, 1999), con el fin de que la clase de Lengua y Literatura se transforme en una usina de producción de lecturas y escrituras; un espacio en el que las identidades culturales de los alumnos encuentren su lugar de enunciación (Bombini, 2006a).

En este marco, resulta fundamental que la DLyL retome como parte de su cuerpo de reflexiones las producciones que se desarrollan en entornos digitales. Estas se encuentran estrechamente entramadas con las prácticas vernáculas de los jóvenes y sus identidades culturales y forman parte de los discursos que emergen en clase cuando los alumnos abordan, desde su experiencia, prácticas y objetos culturales que les son ajenos (Cassany & Hernández, 2012). En este sentido, producciones culturales contemporáneas como los videojuegos o las lecturas y escrituras multimodales en las

redes sociales también atraviesan las formas de conocer de los alumnos en la escuela. La necesidad de solidarizarse con esas formas de conocer es otro de los argumentos que esgrimimos a la hora de interpelar los conocimientos escolares de la Lengua y la Literatura desde la Tecnología Educativa.

Para profundizar esta línea de reflexión, a continuación, retomaremos uno de los enfoques del campo de la TE que indaga con mayor especificidad los objetos culturales propios de los entornos digitales y sus implicancias en el ámbito educativo. De este modo, podremos explorar en detalle los desafíos que supone para la enseñanza de la Lengua y la Literatura el ingreso de nuevos conocimientos vinculados a formas culturales contemporáneas.

Las Alfabetizaciones en medios digitales

Una de las líneas del campo de la TE que puede servir a los fines de interpelar el sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura es la propuesta de Alfabetizaciones en medios digitales, caracterizada por su creador, David Buckingham (2012), como un enfoque alternativo del uso de la tecnología en la educación. Para comprender cabalmente esta propuesta, hay que situarla en su marco de enunciación. Buckingham recupera y profundiza la operación llevada adelante a partir de los 1980 por la escuela de los New Literacy Studies (Gee, 2015), que retoma y critica el concepto de alfabetización clásico anglosajón, proveniente de los trabajos de Walter Ong, según el cual la lectura y la escritura son habilidades cognitivas individuales desvinculadas de los contextos socioculturales que les sirven de marco. Desde la propuesta de los New Literacy Studies se señala, en cambio, que la lectura y la escritura son prácticas de carácter eminentemente social e histórico y que deben ser entendidas en sus contextos culturales específicos. Desde esta perspectiva, la alfabetización, que ha servido a lo largo de la historia para valorar ciertas prácticas por encima de otras, menos legítimas, toma un nuevo rumbo y se constituye como una pluralidad de prácticas contextualizadas, razón por la cual, su denominación pasa del singular, “alfabetización”, al plural, “alfabetizaciones”.

Como parte de este fenómeno expansivo del término, se desarrolla la propuesta de David Buckingham, quien, a partir de las Alfabetizaciones en medios digitales, asume como punto de partida que las TIC no son artefactos, sino más bien formas culturales. Esta formulación, que ya hemos planteado antes en este mismo trabajo, es compartida por una parte importante de los teóricos dedicados a investigar las implicancias de la incorporación de TIC en el ámbito educativo (Buckingham, 2012; Burbules & Callister, 2001; Dussel, 2011):

Internet, los videojuegos, el video digital, los teléfonos celulares y otras tecnologías contemporáneas brindan nuevas formas de mediar y representar el mundo, así como nuevas formas de comunicarse. Fuera de la escuela, los niños se están relacionando con estos medios no como tecnologías, sino como formas culturales. (Buckingham, 2012: 187)

Desestimando las visiones edutópicas y por demás excesivas sobre las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes por fuera de la escuela, Buckingham entiende que el lugar de la institución escolar es central, por un lado, para enfrentar la segunda brecha digital (una brecha ya no en cuanto al acceso a dispositivos, sino en lo referido a la distancia entre los usos de TIC que los alumnos hacen en la escuela y fuera de ella) y, por otro, para garantizar el derecho educativo básico de que los alumnos tengan una relación a la vez crítica y creativa con las nuevas formas culturales.

A partir de la puesta en foco del carácter crítico y creativo que deben tener las alfabetizaciones en medios digitales, Buckingham busca distanciarse del sentido funcional

ligado a la adquisición de competencias que desde algunos enfoques se le ha asignado a la alfabetización. En cambio, la reasigna a una tarea democratizadora:

[la alfabetización en medios] Les proporciona a los jóvenes los recursos críticos que necesitan para interpretar, entender y (si fuera necesario) poner en cuestión los medios que permean su vida cotidiana, pero al mismo tiempo les ofrece la capacidad para producir sus propios medios, para convertirse en participantes activos en la cultura de los medios en lugar de ser meros consumidores. (Buckingham, 2012: 187)

Este repaso que realizamos de la propuesta de Buckingham no tiene por objetivo sumarse a una adhesión programática de todas sus líneas; menos aún fomentar su “aplicación” a la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Nuestra búsqueda se orienta, en cambio, a poner en valor las preguntas que un concepto ampliado de las prácticas de lectura y escritura pueden tener para nuestro campo de la didáctica específica.

En este sentido, entendemos que, a partir de la incorporación de los medios digitales contemporáneos, el planteo de Buckingham actúa interpelando los marcos de referencia de la Lengua y la Literatura. Los abre a nuevos objetos culturales que dotan de un sentido renovado a las prácticas de lectura y escritura, dado que las ponen en diálogo con nuevos rasgos de las formas de construcción del conocimiento, como por ejemplo, la multimodalidad (Cazden *et al.*, 1995; Buckingham, 2012). Este fenómeno, que involucra la creciente combinación de imagen, audio, textos gracias al uso de aplicaciones cada vez más asequibles para los usuarios, al mismo tiempo que representa una característica propia de las prácticas que frecuentemente llevamos adelante a través de los medios digitales, interpela de lleno las formas de leer y escribir en la escuela.

Esta apertura cobra aún más sentido para nuestra propuesta cuando nos ubicamos en la historia de continuidades y rupturas que configuran la historia reciente de la cultura disciplinar de la LyL y sus objetos de saber. Desde allí podemos ver que la incorporación de producciones culturales que exceden la cultura escrita -entendida en su acepción más restringida- no resulta un fenómeno en absoluto novedoso en la disciplina Lengua y Literatura. El ingreso del comic, el *graffiti*, las letras de rock y el cine, entre otros, en las clases de Lengua y Literatura data de más de dos décadas.

Ahora bien, su ingreso a las aulas trajo de la mano problemas similares a los de otras innovaciones que fueron fruto de operaciones aplicacionistas. En este sentido, vale la pena retomar los comentarios realizados por Bombini y Krickeberg (1995) en torno a las innovaciones introducidas por los libros de texto de Lengua y Literatura en los años 90, al momento de la reforma educativa. El siguiente fragmento refiere particularmente a los nuevos objetos que ingresan en los manuales de la disciplina en ese período:

Precisamente una característica de algunos de estos libros es que suelen trabajar con ‘los otros textos’ de manera fragmentaria: de una historieta se extrae una viñeta, del rock se lee una letra como si fuera una poesía y no se tiene en cuenta su carácter multimediático ni el complejo circuito de producción y circulación del género ni tampoco su historicidad. Una publicidad es considerada solo por tratarse de un texto con función apelativa. (Bombini & Krickeberg, 1995: 26)

De este modo, la innovación se rige por la “ley del usufructo” (Bombini, 1989), a partir de la cual la institución escolar rehúye de la incorporación de los rasgos específicos de los nuevos objetos culturales y selecciona únicamente los saberes que entiende son pertinentes para los contenidos ya recortados de antemano por la disciplina. El ejemplo paradigmático de esta operación, que pretende apelar a los intereses de los jóvenes y así “traficar” conocimientos de la disciplina, es el análisis sintáctico de las tiras de Mafalda.

Este breve pero significativo antecedente revela lo necesario de una tarea de reinención de la enseñanza de la Lengua y la Literatura que incorpore las producciones culturales contemporáneas previniendo posibles usufructos y “tráficos” de saberes. En este sentido, al explayarse sobre las decisiones metodológicas que se imponen cuando se aborda la inclusión de nuevas formas culturales como son los videojuegos en la educación, Buckingham (2013) realiza un aporte que también puede resultarnos útil en tanto que orientación metodológica.

El autor lleva adelante una comparación entre los videojuegos y otras formas culturales. Señala similitudes y diferencias que hacen a la especificidad del objeto abordado. Los juegos, explica, utilizan elementos que resultan análogos a los de otros medios. Es el caso de los juegos que presentan personajes que son susceptibles de análisis en términos de categorías literarias convencionales, tales como las de personajes “planos” y “redondos”. Otro ejemplo es el de los paradigmas estructuralistas, que nos invitan a pensar a los videojuegos a partir de las funciones del héroe, el ayudante, el villano, entre otros, detectados por Vladimir Propp.

Sin embargo, más adelante en su análisis, Buckingham detalla los rasgos que distinguen a los videojuegos de otros medios:

analizar los juegos solo en términos de esas dimensiones representacionales da como resultado, en el mejor de los casos, un cuadro parcial. [...] Así, muchos juegos incorporan relatos y dependen de ellos para generar motivación e interés, pero al mismo tiempo, los jugadores pueden desarrollar también sus propios relatos, aunque en maneras diversas según las circunstancias. Este hecho apunta a la necesaria interpenetración de las dimensiones representacional y lúdica de los videojuegos, es decir, los aspectos que los hacen jugables. (Buckingham, 2012: 203)

Según la propuesta metodológica del autor, tanto los elementos que distinguen a los videojuegos como los que los asimilan a otros medios deben formar parte de los conocimientos impartidos. Ni unos ni otros representan elementos que puedan ser aislados ni descartados, ya que funcionan de forma interdependiente y hacen a la complejidad de las formas culturales. En el caso del ejemplo que nos compete, esto se aplica, siguiendo al autor, a las dimensiones representacionales, que los juegos comparten con otras formas culturales, como la Literatura, y a las dimensiones lúdicas, que hacen a la especificidad del videojuego.

Ahora bien, si pretendemos ser respetuosos de los enunciados críticos antes volcados sobre las formas de innovación que entienden a la escuela como campo de experimentación y aplicación de nuevas teorías y metodologías descontextualizadas, no podemos limitarnos a señalar la necesidad de incorporar marcos de referencia que aborden los nuevos medios, sin más comentario que su posible agregado a diseños curriculares, materiales didácticos o trayectos de formación. Tal como lo entendemos, a fin de solidarizarse con los saberes docentes y, de este modo, evitar aplicacionismos, resulta prioritaria la tarea de tender puentes entre los saberes propios de la formación y la práctica de los docentes de Lengua y Literatura, y los nuevos saberes que podamos proponer. En este sentido, el enfoque etnográfico, con su puesta en valor de la cultura escolar, representa una posibilidad para trazar puentes entre los saberes de los docentes y las propuestas de ampliación de los objetos de conocimiento de Lengua y Literatura.

Así entendida, la innovación no supone la introducción de unos nuevos paradigmas teóricos -del orden que sean- como marcos superadores de los paradigmas existentes, ya que lejos de propiciar una inclusión genuina o la construcción de un sentido profundo del conocimiento escolar, hacer eso, tal como hemos visto suceder en el campo de la DLyL así como en el de la TE, favorece la inclusión de nuevas producciones culturales

ya sea como usufructo o, caso contrario, como ingreso irreflexivo, celebratorio y no pedagógicamente mediado de las TIC al aula, con todo el peligro que ya hemos señalado que esto supone en el contexto sociopolítico actual.

En lo que concierne a la apuesta etnográfica de interpelar a los sujetos culturales que constituyen nuestros alumnos, la ampliación de los objetos de estudio de la enseñanza de Lengua y Literatura resulta una oportunidad valiosa para traer a la mesa de discusión las prácticas vernáculas de los jóvenes y sus experiencias culturales en los entornos digitales (Cassany & Hernández, 2012): sus lecturas y escrituras de *Fanfic*,⁶ sus micro-escrituras en Twitter, sus posteos en Facebook, sus remix multimodales, sus participaciones en foros y comunidades, sus inmersiones en el mundo de los videojuegos, entre otras. Por un lado, todas estas prácticas forman parte de la experiencia de nuestros alumnos, configuran su mirada sobre el mundo y penetran los muros de la escuela, al margen de nuestra voluntad de acallarlas u otorgarles un lugar en el aula. Por otro, nuestro trabajo como docentes nos interpela a buscar modos de trazar puentes entre las prácticas de lectura y escritura de nuestros alumnos y los conocimientos a enseñar en Lengua y Literatura (Cuesta, 2006). Angenot (2003)⁷ aborda el ingreso de esos modos de leer en términos de una interdiscursividad que, tal como lo entendemos, no cesa de indicar que las prácticas de lectura y escritura en la clase de Lengua y Literatura tienen más de un camino de entrada.⁸ Tal como lo entendemos, más de uno de esos caminos está dado por las experiencias culturales de los jóvenes en el nuevo escenario tecnológico y cultural.

Conclusión

A lo largo de este ensayo hemos intentado recorrer algunas líneas de reflexión que nos parecen importantes para darle un sentido histórico y contextualizado tanto a los procesos de inclusión de TIC en el ámbito educativo como a la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Para ello, hemos recurrido a las líneas de la TE y la DLyL que entendemos resultan más consecuentes con un trabajo contextualizado y respetuoso de las tradiciones y problemáticas que atraviesan la enseñanza en la escuela. A su vez, han quedado en el tintero diversas reflexiones que involucran la relación entre los objetos de enseñanza de la disciplina que nos compete y los diversos rasgos constitutivos de los nuevos entornos y medios digitales, tales como la multimodalidad, la hipertextualidad, la hipermodalidad, la interactividad, entre otros. Tal como lo entendemos, la posibilidad de desarrollo de innovaciones didácticas que puedan incorporar estas dimensiones de forma genuina al conocimiento escolar dependerá en gran medida de la posibilidad de tender puentes responsables entre saberes y actores del campo educativo.

Para poder desarrollar esta tarea, resulta imprescindible llevar adelante investigaciones de carácter etnográfico que den cuenta de los modos en que efectivamente los docentes incorporan las nuevas tecnologías a sus prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura. Esa tarea, largamente más ardua que la aquí realizada, es el objetivo que nos hemos fijado para futuros estudios.

6. El término *fanfic* refiere a relatos de ficción escritos por fans de una obra literaria o dramática.

7. En su tesis de doctorado, Carolina Cuesta (2013) retoma la noción de interdiscursividad de Angenot (2003) para plantear una conceptualización de los modos en que diferentes lenguajes y referencias culturales ingresan al aula como modos de leer Literatura y plantea la necesidad de evitar negar esos discursos no siempre legitimados que se presentan en el aula y que son productivos para la apropiación de la lectura de Literatura.

8. Las vías de lectura, desde la perspectiva sociocultural, no son infinitas, debido a que se desarrollan en un tiempo sociohistórico que configura el horizonte de lo pensable, pero sí son múltiples en la medida en que cabe la posibilidad de diferentes experiencias de lectura vinculadas a trayectorias individuales (Eagleton, 1988).

Bibliografía

- » Bixio, B. (2003). *Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado*. En: Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona, Octaedro, Año 1, Nro. 2, noviembre del 2003, pp. 24-38. En línea: <https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2011/09/bixio-pasos-hacia-una-didc3a1ctica-sociocultural-de-la-lengua-y-la-literatura.pdf> .
- » Bombini, G ([1989] 2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, El Lugar.
- » _____. (2006a). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del zorzal.
- » _____. (2006b). *Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural*. En *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas*. Santa Fe, Univ. del Litoral, pp. 27-44.
- » _____. (2008). *La trama de los textos*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- » Bombini, G. y Cuesta, C. (2006). *Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y Prácticas de enseñanza*. En Fioriti, G. [comp.]. *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila - Univ. de San Martín. En línea: <https://es.scribd.com/doc/95948253/Cuesta-Bombini-Campo-y-practicas> .
- » Bombini, G. y Krickeberg, G. (1995). *De texto los libros I*. En Bombini, G., *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 23-43). Rosario, Homo Sapiens.
- » Buckingham, D. (2012). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires, Manantial.
- » Burbules N. y Callister T. Jr. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Buenos Aires, Granica.
- » Cassany, D., & Hernández, M. D. (2012). *¿Internet: 1; Escuela: 0? CPU-e*. En Revista de Investigación Educativa, (14), 126-141. En línea: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/32> .
- » Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- » _____. (2012). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En línea: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf> .
- » Díaz Barriga, A. (1994). *Currículo y Tecnología Educativa*. Ponencia del Seminario Internacional de Tecnología Educativa en el Contexto Latinoamericano. Ciudad de México, ILCE. En línea: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2608&db=&ver> .
- » Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación; Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires, Fundación Santillana. En línea: <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf> .
- » Egan, K. (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Amorrortu.

- » Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- » Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.
- » Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona, Octaedro.
- » ILCE (1993). Tecnología educativa: apuntes sobre su campo de acción. En *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, ILCE, n°21.
- » Litwin, E. (1993). *Presentación*. En *Cuaderno de la Cátedra de Tecnología educativa*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Oficina de Publicaciones.
- » _____. (1995). *Tecnología Educativa*. Buenos Aires, Paidós.
- » Magadán, C. (2013). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires, Cengage Learning.
- » Maggio M. (1995). *Cuestiones y tendencias de la investigación*. En Litwin, E. (comp.) *Tecnología educativa*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- » Negrin, M. (2008). *Didáctica de la lengua y la literatura y prácticas de enseñanza*. En Menghini, R. y Negrin, M. [comps.]. *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca, Ediuns, pp. 149-157.
- » Rockwell, E. (2005). *La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares*. En *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, Año 3, N° 3, noviembre, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, pp. 12-31. En línea: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/download/27851/29623> .
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- » Tedesco, J.C. (2012). Una computadora por alumno. En *Especial RelPe*. En línea: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article10818> .
- » Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México, Ediciones Morata.

Alejo E. González López Ledesma

Licenciado en Letras (UBA) y Especialista en Tecnología Educativa (UBA) y en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). En la actualidad, lleva adelante una investigación de maestría dedicada a los materiales didácticos digitales de Lengua y Literatura del Portal Educ.ar y un estudio de doctorado financiado por el CONICET sobre la inclusión de TIC en las prácticas de enseñanza de docentes de Lengua y Literatura de escuelas secundarias. E-mail: alejogll@hotmail.com

