



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

¿Consumidores o sujetos de derecho? La educación, entre las TIC y las TEP
María Victoria Martín
Apuntes de comunicación, educación y discurso (N.º 2), e009, noviembre 2017
ISSN 2525-2046 | <https://doi.org/10.24215/25252046e009>
<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/apuntes>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

¿Consumidores o sujetos de derecho? La educación, entre las TIC y las TEP

Consumers or Subjects of Law?
Education, between ICTs and TEPs

María Victoria Martín

mvmartin@perio.unlp.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-6249-6935>

Instituto de Estudios Comunicacionales «Aníbal Ford» (INESCO)
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de Quilmes
Argentina

Resumen

En el artículo se revisa el lugar de las tecnologías en la mediación pedagógica y cultural. Se parte de explicar cómo las TIC han ingresado en las agendas políticas de la región, para recorrer algunas concepciones en torno a su inclusión en los procesos educativos. Luego, se presentan reflexiones para pensar si los medios y las tecnologías son, a su vez, mediados, ya que no es menos cierto que están mediando en las prácticas cotidianas y volviéndose estructurales. La penetración vertiginosa de TIC en la población desafía a la educación a convertir estos dispositivos en tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP).

Palabras clave

educación, TIC, mediaciones, empoderamiento

Abstract

This article reviews the place of technologies in pedagogical and cultural mediation. It starts by explaining how ICTs have entered the political agendas of the region, to explore some conceptions about their inclusion in educational processes. Then, we make some reflections that allow us to think that if the media and technologies are mediated, it is not less true that they are mediating in everyday practices and becoming structural. The vertiginous penetration of ICTs in the population challenges education to convert these devices into technologies of empowerment and participation (EPTS).

Keywords

education, ICTs, mediations, empowerment

¿Consumidores o sujetos de derecho?

La educación, entre las TIC y las TEP

Por María Victoria Martín

Las TIC en las agendas políticas

Con la irrupción de Internet, pero en especial de la web 2.0, se configura un nuevo escenario mundial caracterizado por la expansión y por la convergencia de las redes de equipos informáticos y de software, la interconexión mediante el lenguaje digital y la modificación de la manera de relacionarse y de utilizar el conocimiento y la información. Esta integración de la informática y de las telecomunicaciones produjo una revolución cualitativa con una fuerte y profunda transformación económica, social, política y cultural.

La preocupación desde la década de 1990 por integrar las TIC a los usos de la población general, y también para áreas administrativas de los diferentes Estados, atraviesa las agendas políticas de casi todos los países de América Latina, que impulsan planes de conectividad como el Plan Nacional Argentina Conectada (2010), la Agenda Digital Imagina Chile (2013), la Agenda Digital Uruguay (2011), el Plan Nacional de Telecomunicaciones, Informática y Servicios Postales de Venezuela (2007), el Plan Vive Digital de Colombia (2010), la Estrategia Digital Nacional de México (2013), entre otros. Estas políticas están destinadas a establecer o a mejorar la conectividad de la población en general, incluyendo el acceso a datos, la optimización del manejo de la información pública, y la creación de plataformas digitales de infraestructura y de servicios para el sector gubernamental.

Así, el avance exponencial de la conectividad a través de redes informáticas, el crecimiento de la presencia de las TIC en los ámbitos domésticos y profesionales, y la necesidad de las instituciones educativas tanto de dar cuenta de esta realidad como de equiparar las posibilidades entre los distintos grupos sociales, promovieron a fines del siglo pasado el proyecto «Una computadora por niño» (OLPC, por sus siglas en inglés). La iniciativa la impulsó Nicholas Negroponte quien, en el Foro Económico Mundial de Davos en 2006, propuso desarrollar una computadora de solo cien dólares de costo, lo que rápidamente contó con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

El OLPC, conocido entre los hispanoparlantes como «Modelo 1 a 1», busca entregar una computadora a cada estudiante para reducir las brechas en el acceso a Internet entre los segmentos más pobres y los más ricos de la población, y ha establecido los lineamientos generales de este tipo de políticas públicas en gran parte de América Latina. Como resultado, la penetración vertiginosa de equipos entre la población general fue acompañada por la necesidad de promover políticas educativas para incluir a los jóvenes a través de la tecnología y para superar distintos tipos de brechas, con el objetivo de promover usos educativos de estos dispositivos y no solo de distribuirlos.

Entre las principales políticas de inclusión de TIC en educación tuvieron lugar una serie de iniciativas a nivel regional entre las que se destacan el Plan Ceibal en Uruguay (desde 2007), Enlaces en Chile (1992), el Proyecto Huascarán en Perú (2001), el Programa Computadoras para Educar en Colombia (2001), el Programa integral Conéctate (2005) en El Salvador (2005) y el Plan de Inclusión Digital Educativa y Conectar Igualdad en la Argentina (2010).

Más allá de los distintos modelos que adopten (laboratorios o salas de computación, bibliotecas adaptadas en centros de recursos multimedia, aulas móviles, aulas rodantes), de los dispositivos que pongan a disposición (computadoras de escritorio, *netbooks*, *laptops*, *tablets*; televisores, pizarras electrónicas en todas sus variantes, proyectores, cámaras digitales, impresoras, escáners, etc.) y del alcance y los destinatarios que señalen, casi todos estos planes entienden a la educación como el lugar central de incorporación de las heterogeneidades y de disminución de la desigualdad, con una concepción de lo educativo ligada a lo político, en la que la inclusión digital reduciría las brechas sociales, formativas y tecnológicas. En palabras de Mario Brun (2011):

[...] se parte de la idea de que el control de dicha palanca en Latinoamérica no debe estar en manos del mercado sino del Estado, y que debe ser ejercido por medio de políticas públicas que respondan a las necesidades de desarrollo nacional y regional [...] (p. 15).

Como señala Ignacio Jara Valdivia (2008), existen razones económicas, sociales y pedagógicas que originan y que orientan en la región las políticas de inclusión de TIC en el ámbito de la educación. Los argumentos económicos sostienen que la introducción curricular del trabajo con TIC mejorará las habilidades de los estudiantes para su inserción en el mundo del trabajo y, como resultado, la competitividad de las empresas y la economía de los países. Los motivos sociales fundamentan que integrar estas tecnologías en los proyectos educativos garantizaría a los estudiantes de todos los sectores sociales las

competencias digitales y, de esta manera, lograr proyectos democráticos de inclusión y de justicia social. Desde los motivos pedagógicos se esgrime que las TIC contribuyen al mejoramiento de la educación mediante transformaciones en los modelos de enseñanza y de aprendizaje.

Un diagnóstico realizado por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2015), cuando los lineamientos políticos sobre el tema tenían otra dirección, señalaba que si bien los tiempos de institucionalización de estas políticas resultaban heterogéneos, los países latinoamericanos tendían a priorizar como objetivo nivelar las competencias digitales para lograr proyectos democráticos de inclusión y, una vez que se había logrado equipar a las instituciones y a los actores a través de diferentes modelos, se comenzaba a trabajar por poner a las tecnologías al servicio de procesos de innovación pedagógica o de mejora de la calidad de los aprendizajes.

En este sentido, los ámbitos de formación y de práctica docente se vuelven centrales, ya que los programas tienen un componente destinado a repensar la función de docentes y de directivos, el modelo pedagógico de interacción y la mediación pedagógica, con vistas a que las TIC se constituyan en una oportunidad de transformación y mejoren la calidad de los aprendizajes.

Posiciones sobre los usos de TIC en educación

La llegada acelerada y relativamente masiva de equipamiento que tuvo lugar en la región, sobre todo, a partir de 2010 y hasta 2015, con el cambio de orientación política desde la asunción de distintos gobiernos produjo, en un primer momento, que los datos de distribución eclipsaran sus potencialidades pedagógicas.

Manuel Area Moreira (2012) advierte que las políticas educativas de TIC caracterizadas por una visión tecnocéntrica o preocupadas por las inversiones que supone equipar a las escuelas, relegan otros ámbitos relevantes de esta transformación. Además, destaca que los cambios en educación son necesariamente lentos y desparejos, porque dependen de los ritmos de las personas y de los equipos de gobierno que los encaran. Por eso, independientemente de la inversión económica que se realice para dotar a las instituciones de tecnología y de las disposiciones oficiales, «los docentes necesitan tiempo y experiencia para asimilar, digerir y reinterpretar las nuevas exigencias que implican el uso educativo de las TIC» (Area Moreira, 2012, pp. 7-8).

A comienzos de la década, y por los destiempos que supone redefinir estrategias de enseñanza que realicen una inclusión significativa, los usos de estos dispositivos aparecen reducidos a su dimensión instrumental o de almacenamiento y distribución de informaciones, y dejando en un segundo plano su capacidad comunicacional. Entendidos como aparatos, tales dispositivos quedan escindidos del «ecosistema comunicativo que constituye el entorno educacional *difuso y descentrado* en el que estamos inmersos» (Martín-Barbero, 1998, p. 215). Difuso, porque se constituye de la mezcla de lenguajes y de saberes en circulación; descentrado, por las transformaciones respecto de la escuela y los libros, que desde hace siglos anclaban, como territorio y como soporte, esos lenguajes y esos saberes de la modernidad.

Un modo de abordaje de las distintas comprensiones sobre la inclusión de TIC en educación es la que hace anclaje en el tipo de concepción que realizan sobre los medios en la enseñanza. Nos basamos en la tipología que realizan Wilfred Carr y Stephen Kemmis (citados en Bautista, 1989) para construir una analogía con las tecnologías, ya sea desde usos transmisores / reproductores (modelos técnicos o tecnológicos); prácticos / situacionales (modelos interpretativos) y de su capacidad crítica / transformadora (modelos críticos).

Los usos transmisores / reproductores se basan en la selección y en la organización de contenidos; la linealidad de su diseño, la separación entre teoría / planificación y la dinámica práctica / ejecución. Los medios y las tecnologías se utilizan para presentar informaciones, temas y mensajes; son soportes que llegan al aula por prescripción jerárquica (la escuela, el ministerio, etc.). Al estar controlados, difunden una cierta cultura y una determinada perspectiva del hombre y de la sociedad, acorde a los intereses de quienes seleccionan y organizan esos contenidos y de quienes los administran; lo mismo sucede con los momentos en los que se utilizan y con la finalidad. Este uso resulta apropiado cuando se busca un aprendizaje memorístico o la adquisición de rutinas cognitivas (realización de ejercicios, aplicación de fórmulas) que requieran un bajo nivel de ambigüedad. En general, tanto los profesores como los estudiantes permanecen ajenos a la reflexión y a la selección de contenidos tanto como a las estrategias utilizadas para su presentación. Según este modelo, el docente reproduce e implementa los lineamientos de la cartera educativa; por lo que se preocupa por lo observable y lo medible en términos de eficiencia.

Los usos práctico / situacionales persiguen el análisis y la interpretación de situaciones concretas, ya que se considera a los procesos de enseñanza y aprendizaje como únicos, multidimensionales e irrepetibles. De esta manera, las tecnologías son precedidas por el análisis y por la comprensión de los significados, contruidos por grupos singulares de

docentes y de alumnos a partir del cual se diseñan tareas que se viven como problemáticas o en los proyectos de trabajo. En esta implementación, las tecnologías son herramientas que utilizan los estudiantes para comprobar hipótesis, simular procesos, ejecutar planes, entre otros, con la finalidad de resolver problemas o de desarrollar proyectos, que luego pueden ser presentados en distintos formatos y lenguajes, a través de diferentes soportes. Estas estrategias propiciarían capacidades para aprender y para utilizar sistemas de representación que desarrollan el pensamiento y para interpretar, entender y relacionarse con el contexto social y cultural. Al poder resolverse de múltiples maneras, constituyen una oportunidad para identificar y para ser conscientes de los valores que se reproducen y de los intereses que se desarrollan. Los docentes son quienes organizan contenidos y diseñan tareas con diseños flexibles porque tienen presente las dimensiones contextuales de la enseñanza.

Por último, los usos críticos / transformadores de las tecnologías tienen como objetivo defender la reflexión y la discusión crítica sobre la práctica, a la vez que buscan el desarrollo profesional del profesor, quien es considerado como un orientador, crítico y transformador. Estas características constituyen el fundamento para que las TIC sean consideradas como elementos de análisis y de reflexión, al mismo tiempo que se les atribuye la capacidad de transformar las prácticas. Tanto los alumnos como los docentes son considerados como seres analíticos, reflexivos, capaces de transformar prácticas e informaciones opuestas a valores deseados y a intereses legitimados.

Es en este último grupo de concepciones que la cultura cobra un lugar preponderante, porque supone que en las instituciones educativas se construye cultura, a partir de poner en relación lo que cada estudiante trae de su propio contexto, lejos de entender que en la escuela debe priorizarse la transmisión de determinados saberes y conocimientos o que la escuela debe enseñar a utilizar ciertas tecnologías situadas para luego interactuar con el contexto social y cultural.

Tecnófilos y tecnófobos

Respecto a la incorporación de tecnología en la enseñanza, podemos reconocer dos grandes posturas: una tecnófila, que encuentra en estas nuevas tecnologías la solución para los problemas de la educación; y otra tecnófoba, que rechaza su incorporación. En medio, emergen explicaciones que vuelven a situar a las tecnologías en educación como parte de la cultura.

La primera actitud, en su grado máximo de expresión, cree en exceso en el poder de las tecnologías, a punto tal que pone en el centro del diseño de las actividades a estos dispositivos y relega a un plano secundario tanto a los actores como al contexto o al tema a tratar. Esta idea se condice con el planteo acerca de los «nativos digitales» de Marc Prensky (2001), quien supone que los jóvenes se mueven como «peces en el agua» respecto de la tecnología, por lo que resulta innecesario enseñar a utilizarla. La introducción de las TIC, por sí mismas, produciría los cambios y las mejoras esperados.

Por su parte, los tecnófobos —arriesgaríamos, en vías de extinción— están en contra de incorporar estas tecnologías digitales en los procesos educativos, porque consideran que empobrecen los vínculos entre los sujetos y desplazan la capacidad de simbolizar, entre otros motivos.

En medio de ambas posturas, encontramos miradas que amplían la discusión sobre la relación entre los nuevos dispositivos digitales y la educación. Esta posición considera, entre otras cosas, el alto grado de alcance de las tecnologías en la vida cotidiana y pone de relieve cómo se han transformado nuestras relaciones, la forma de vincularnos con el conocimiento, los lenguajes y los formatos que introducen, las nuevas subjetividades que nos horadan y configuran como sociedad y como sujetos.

Por un lado, se considera que a través de estas tecnologías es posible establecer múltiples relaciones entre sujetos a partir de redes digitales, en especial lo que se refiere a la interacción y a la democratización del saber. Por otro, se resalta que las TIC permiten registrar, almacenar y hacer circular información de un volumen y con una rapidez jamás pensada hace unas décadas atrás, lo que obliga a una enseñanza orientada a que los estudiantes sean analistas críticos de la información que circula por la web.

Además, como señala Cristóbal Suárez Guerrero (2006):

[...] los instrumentos infovirtuales que participan en los procesos educativos no pueden distinguirse solo como simples artilugios tecnológicos u objetos impolutos culturalmente, sino que deben estimarse como auténticas *estructuras de acción* externa, pero, además, como modelos para la reconfiguración de los *marcos de pensamiento* del sujeto (p. 43).

Desde una perspectiva sociocultural, tanto el aprendizaje como el desarrollo se originan en la interacción social, entendida como la activación de procesos interpsicológicos; así, el interactuar nos permite reelaborar lo que sabemos y construir con otros el conocimiento, facilitando la toma de conciencia y la formalización de los pensamientos, en un proceso de autorregulación (lo que incluye, a su vez, capacidades emocionales básicas). Elena Martín

Ortega y Álvaro Marchesi Ullastres (2006) concluyen que «autogestionar los procesos de construcción del conocimiento, y desarrollar las competencias necesarias para sacar el máximo fruto de los otros como fuente de aprendizaje, son competencias esenciales» (p. 12), por eso los sistemas educativos deben ser capaces de atender ambas problemáticas.

Las TIC hoy: mediaciones centrales

Para Jesús Martín-Barbero (1988) las mediaciones constituyen un modelo de abordaje comunicacional que contempla los intercambios materiales, inmateriales y accionales, y que resulta adecuado para analizar las prácticas en las que conciencia, conducta y bienes son interdependientes. Se trata de un modelo que analiza las *formas/instituciones* de la comunicación en cada formación social, de las *lógicas que configuran tanto los modos de mediación* entre el ámbito de los recursos (materiales y expresivos), como la organización del trabajo y la orientación política de la comunicación, y finalmente los *usos sociales* de los productos comunicativos.

Esta idea de mediación considera que se trata de una actividad directa y necesaria entre dos sistemas (el social y el de comunicación) autónomos pero interdependientes, ya que las transformaciones de cada uno afectan al otro, si bien la «iniciativa» del intercambio puede partir de cualquiera. En definitiva, se reflexiona sobre los modos de interacción y de intercambio en el proceso de comunicación; en particular, las formas de mediación entre las lógicas del sistema productivo y las lógicas de los usos sociales de los productos comunicativos.

En otras palabras, *los medios y las tecnologías son a su vez mediados* desde un contexto singular, una cultura específica y determinadas relaciones. Desde este último enfoque es que alentamos la inclusión de TIC en educación: desde sus múltiples mediaciones, dentro y fuera de las instituciones educativas, y con otros actores y fuentes de información.

Así, la comunicación inscripta en el espacio de la cultura asume un espesor que no puede reducirse a la mirada lineal, instrumental, tecnologicista; no puede ser entendida solo desde modelos eficientistas que tengan una fe ciega en las posibilidades de estas herramientas pero tampoco desde aquellas miradas que buscan las marcas de la dominación, de la mercantilización, de la alienación. Es necesario, entonces, enfocar el espacio de las prácticas, de las interacciones en cuya experiencia los sujetos se constituyen, se reconocen, se asumen y, a la vez, construyen su lugar en el mundo.

Desde esta premisa podemos pensar, a su vez, que tanto el proceso de comunicación como el de educación pueden concebirse como una articulación de prácticas de significación en un campo de fuerzas sociales. Por tanto, esas prácticas no son aleatorias sino que están enraizadas en un cuerpo de conocimientos y en las estructuras de sentido disponibles en una sociedad determinada o a través de reglas del quehacer profesional.

Más aún, parafraseando a María Cristina Mata (1997), cuando se refiere al lugar de los medios masivos de comunicación en la experiencia cultural, que se constituye en la intersección de ofertas y de expectativas, podemos sostener que la experiencia en escenarios de alta disposición tecnológica como el actual, el modo particular de reconocerse y de actuar en el campo de la producción y del consumo de bienes simbólicos tiene a *las tecnologías digitales y a las redes* en el centro por su creciente capacidad articuladora. Estos contextos se configuran, a partir de lo anterior, como heterogéneos, fragmentarios y desiguales respecto de la apropiación de los bienes simbólicos: no estaríamos frente a «un» eje articulador que posiciona a los actores colectivos en función de «intereses comunes» y que actúan bajo «una» lógica única. El conocimiento aparece diseminado (des-localización) y se dispersan los lugares y los tiempos legitimados socialmente tanto para su construcción como para su distribución (des-temporalización).

Las problemáticas y las consideraciones propias de cada lenguaje y las reflexiones culturales deberían ser abordadas en cada propuesta pedagógica porque los medios no son meros soportes sino uno de los espacios privilegiados de las prácticas contemporáneas y de las interacciones de los jóvenes. En este sentido, son un lugar de tensión en el que se expresa buena parte del poder simbólico de nuestra sociedad.

Gran parte de los diálogos y de los intercambios que se mantienen en la actualidad, y por ende, formas de estar en el mundo, se entretienen a partir de códigos y de lenguajes en común, multimediales e hipertextuales, que exceden en mucho la palabra. Aunque los códigos que confluyen en las tecnologías digitales (letras, números, imágenes, lenguaje oral, gráficos, sonidos, entre otros) ya existían desde antes, su integración en un mismo medio podría suponer una modificación cualitativa en los procesos intelectuales y cognitivos de quien interactúa con ellos simultáneamente.

Las TIC expanden nuestro universo vocabular y vuelven necesario adentrarse en los nuevos términos, pero también en los códigos y en los lenguajes no verbales que colman nuestro cotidiano si queremos establecer un verdadero diálogo con nuestros interlocutores. Sin embargo, no es en los dispositivos ni en sus características singulares que debemos buscar las claves para comprender su impacto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino en las actividades que se llevan adelante y que aprovechan —o no—

las posibilidades de búsqueda, intercambio, acceso, procesamiento, creación y difusión de la información que ofrecen. De igual modo que no debemos reducir ni confundir la comunicación con los medios o con las tecnologías, debemos evitar pensar a la educación solo en relación con sus métodos y sus técnicas.

¿Consumidores o sujetos de derecho?

Podemos sostener que con la vorágine tecnológica contemporánea en la que las TIC se constituyen como lugar preponderante de mediación, se origina un *despoder social* en torno al conocimiento y a la participación en procesos de producción de información, porque «la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber y de las figuras de la razón» (Martín-Barbero, 2002, p. 12), lo que en sociedades como las latinoamericanas se acrecienta geométricamente.

Si las mediaciones constituyen el lugar desde donde se otorga el sentido a la comunicación y se conforman las interacciones entre los actores sociales, en la actualidad el peso de la comunicación social en ese interjuego de sentidos se reconfigura en desmedro de mediaciones institucionales típicas de la modernidad como la escuela, la familia o el trabajo:

[...] en este interjuego, la tecnológica adquiere una importancia quizás desmedida, al tiempo que otras mediaciones casi desaparecen, o se atrincheran en fundamentalismos desde donde buscan tener alguna oportunidad de incidencia en el intercambio social en su conjunto [...] (Orozco Gómez, 2002, pp. 26-27).

Ahora bien, ¿qué hacen las audiencias en el online?, ¿desde dónde son interpeladas?

Según un relevamiento sobre la participación en categorías clave y en minutos mensuales online para América Latina (Gráfico 1), menos del 40% de los usuarios de Internet accede a sitios de educación y, en promedio, menos de 40 minutos mensuales. Como contraste, la categoría entretenimiento tiene una participación próxima al 85% de los internautas y una dedicación de alrededor de 400 minutos mensuales. En tanto, redes sociales tiene un alcance levemente superior y más de 300 minutos promedio de exposición.

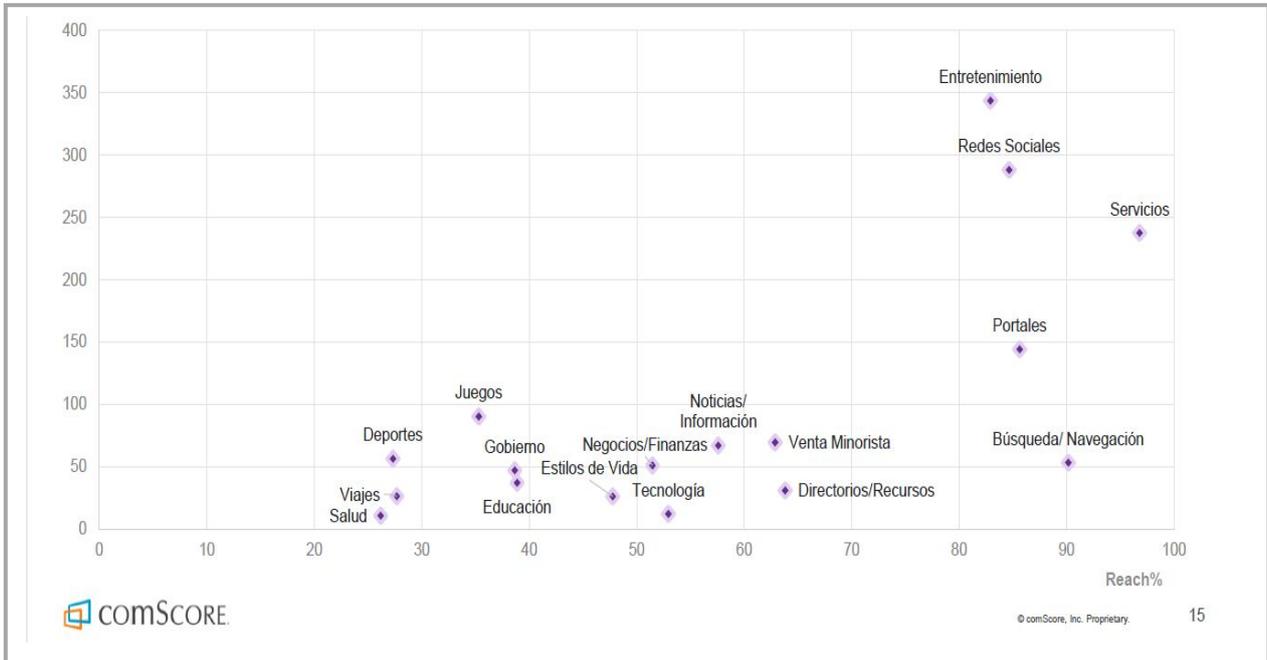


Gráfico 1 | Escala vs. Participación online para categorías clave en América Latina
(Fuente: ComScore, agosto 2017)

Estos datos dejan en evidencia que los mayores usos de estas tecnologías se vinculan con «Entretenimiento», «Redes sociales», «Servicios», «Portales», «Búsqueda / navegación», categorías distantes de aquellas actividades que promueven explícitamente la enseñanza y el aprendizaje. En términos de mediación cultural, son estas apropiaciones las que estarían jugando un papel preponderante en los contenidos pero también en las formas de recibir y de percibir la información y el conocimiento, en los modos de interactuar con ellos y de posicionarnos en el marco de otros actores sociales.

Aunque potencialmente el mundo de la web 2.0 invita a crear y a poner a circular nuestros propios discursos y materiales, resulta evidente que es más lo que consumimos de dicho mundo que lo que producimos: ¿cuántos videos de Youtube hemos visto?, ¿cuántos hemos realizado y compartido?; ¿cuántas infografías?, ¿cuántos textos?, etc., etc. Para cualquier de esas preguntas, la respuesta da cuenta de un abismo entre las instancias de consumo y de producción en el mundo digital.

Una primera lectura sobre este escenario es que, mediante estrategias de marketing millonarias, son las empresas las que llevan la delantera en la difusión y en la colocación de sus innovaciones y de sus dispositivos; y, por ende, los sujetos somos mayormente interpelados como consumidores, desde el atravesamiento de tecnologías, de contenidos,

de lenguajes y de gramáticas en las que predominan el entretenimiento, el consumo de bienes, de servicios y de mensajes, y el interactuar «pasando el tiempo» con otros o con software. Las tecnologías digitales tienen en su centro la impronta del mercado, por lo que están mediando en sus contextos, en sus culturas, y en las relaciones y las prácticas sociales cotidianas desde esas lógicas mercantiles.

Una segunda observación consiste en que mayormente utilizamos estos dispositivos como TIC, de acuerdo a la clasificación que proponen Dolors Reig y Luis Vilchez (2013) sobre las apropiaciones de tecnologías digitales. Este nivel, tecnologías de la información y la comunicación, se relaciona con usos triviales como «pasar el tiempo», socializar, estar en redes sociales horizontales empleadas para conectarse, hacer circular información, interactuar con otros, etc.

Si antes habíamos afirmado que *los medios son a su vez mediados*, desde un contexto singular, una cultura específica y determinadas relaciones, podemos señalar que, simultáneamente, estas tecnologías están mediando en los contextos, en las culturas, y en las relaciones y prácticas sociales cotidianas en las que se insertan. Entonces, nos estarían configurando para pasar el tiempo, conectarnos, estar online, etc., a la vez que nos involucran en ciertas subjetividades, concepciones, representaciones, formas de relacionarnos, entre otras situaciones de interés. Como dice Suárez Guerrero (2006): «Desde una perspectiva pedagógica, hay que advertir que aprender dentro de los márgenes de virtualidad debe suponer, además, que esa virtualidad también nos conforma estructuralmente» (p. 55).

Cuando la mediación tecnológica «deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural», es necesario que se modifique el lugar de la educación sobre las tecnologías tal como afirma Martín-Barbero (2003, p. 80). No podemos quedar atrapados en usos transmisores o prácticos situacionales de las tecnologías, es imperioso pasar a usos críticos transformadores de aquello que nos atraviesa y nos configura como sociedad, no de dispositivos creados *ad hoc* para el campo de la educación.

En línea con la tipología propuesta por Reig y Vilchez (2013), es posible pasar a una internalización del uso de estos dispositivos para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), relacionados con formas más intensas y más productivas, tales como explorar y compartir intereses, buscar información online, experimentar. El nivel más complejo radicaría en apropiaciones que permitan el empoderamiento y la participación (TEP), en una mayor implicación para el involucramiento en el desarrollo económico, cultural, político, social y de otras áreas de la vida pública, generando formas auténticas de participación.

Para lograr el paso de TIC a TEP, es necesario reflexionar sobre nuestras prácticas docentes, pero también reconocer qué habilidades tecnológicas necesitamos desarrollar en este nuevo contexto y cuáles constituyen los nuevos comportamientos, las habilidades de pensamiento, las acciones y las oportunidades de aprendizaje que se configuran a medida que las TIC avanzan y se vuelven más omnipresentes (Churches, 2008).

Claro está que para esto se necesitan que sean las políticas públicas de equipamiento tecnológico y no el mercado las que guíen los usos de estas tecnologías en el campo de la educación. Asimismo, se requiere de una política pública coherente y comprometida con la formación docente sobre TIC que responda a las necesidades de las comunidades locales y que se orienten hacia estrategias pedagógicas potentes que, entre otras cosas, nos interpelen como sujetos de derecho y no como consumidores.

Referencias

AREA MOREIRA, D. (2012). Políticas educativas TIC en los sistemas escolares en Iberoamérica. Miradas desde las dos orillas. *Campus Virtuales*, 1(1), 7-9. Recuperado de <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/1/0.pdf>

BAUTISTA, A. (1989). El uso de los medios desde los modelos del currículum. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(3-4), 39-52.

BRUN, M. (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: Economic Commission for Latin American and the Caribbean (ECLAC), Naciones Unidas. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261637890_Las_tecnologias_de_la_informacion_y_las_comunicaciones_en_la_formacion_inicial_docente_de_America_Latina

CHURCHES, A. (2008). Taxonomía de Bloom para la era digital. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>

ComScore MMX (2017). *Futuro digital 2017: América Latina*. Miami, Estados Unidos. Recuperado de <http://www.comscore.com>

JARA VALDIVIA, I. (2008). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Santiago de Chile, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas.

MARTÍN BARBERO, J. (1988). Euforia tecnológica y malestar en la teoría. *Diálogos de la Comunicación*, (20), 8-16.

MARTÍN-BARBERO, J. (1998). «De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos». En AA.VV. *Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero* (pp. 215-134). Bogotá, Colombia: Siglo del hombre.

MARTÍN BARBERO, J. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de la Comunicación*, (64), 8-24.

MARTÍN ORTEGA, E. y MARCHESI ULLASTRES, Á. (2006). Propuestas de introducción en el curriculum de las competencias relacionadas con las TIC. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE), UNESCO y Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/2_propuestasdeintro_6.pdf

MATA, M. C. (1997). *Públicos y consumos culturales en Córdoba* [proyecto de investigación]. Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

OROZCO GÓMEZ, G. (2002). Pedagogía de la tele-e-videncia (una propuesta mexicana de educación de las audiencias). *Cuadernos Ininco* (1), La televisión, ¿enemiga o aliada? Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

PRENSKY, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales*. Recuperado de <http://goo.gl/WaTSC8>

REIG, D. y VILCHES, L. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad. Tendencias, claves y miradas*. Madrid, España: Fundación Telefónica.

SARTORI, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.

SITEAL (2015). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. IPE-UNESCO en Buenos Aires y la OEI. Recuperado de <http://bit.ly/1gid3Js>

SUÁREZ GUERRERO, C. (2006). Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación. *Investigación Educativa*, 10(18), 41-56.