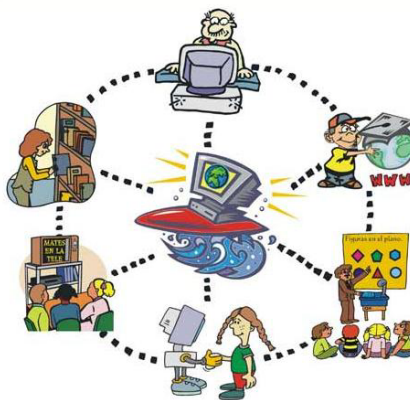


La escuela, los medios e Internet*

Francisco Albarello



La escuela en contexto

La escuela como institución se relaciona desde sus comienzos con la revolución industrial del siglo XIX y la posterior formación de los ciudadanos de la modernidad a lo largo del siglo XX. Con respecto a la revolución industrial, podemos decir que la escuela heredó muchas de las características de la fábrica: *"el diseño arquitectónico de los espacios de aprendizaje no difería demasiado del que era habitual en las usinas, fábricas y almacenes. Los exteriores eran muy semejantes y en el interior las aulas amplias y frías que recibían a decenas de alumnos, sentados en fila, parecían reproducir las cadenas de montaje de la época. Un maestro "al frente de la clase", como el capataz a cargo del taller, uniformes o delantales para todos, timbres y sirenas para marcar el ingreso, la salida y los tiempos libres"* (Battro, Denham , 1997: 43) La escuela cumplió entonces una función social determinada: disciplinar a los sujetos sociales desde la lógica de producción industrial: esto es, un mismo maestro para muchos alumnos con la intención de **homogeneizar** las diferencias sociales. De hecho, en su obra *"Educación popular"*, Domingo Faustino Sarmiento deja clara esta posición estratégica de la escuela, que debe habilitar al sujeto para el trabajo. Al erigirse como institución hegemónica en su función educativa, **la escuela ha combatido desde siempre contra otros modos de educación provenientes de otras formas culturales**.(Huergo, 2001: 41) Esto se comprueba en la tradicional relación de la escuela con los medios de comunicación: al cimentarse en la *lógica escritural* (Huergo, 2001: 40) centrada en el texto o en el libro, la escuela ha desdeñado desde siempre otras formas de comunicación y producción de cultura (por ejemplo, los medios audiovisuales). En resumen, si la fábrica fue desde el plano económico la institución sobre la que se

1

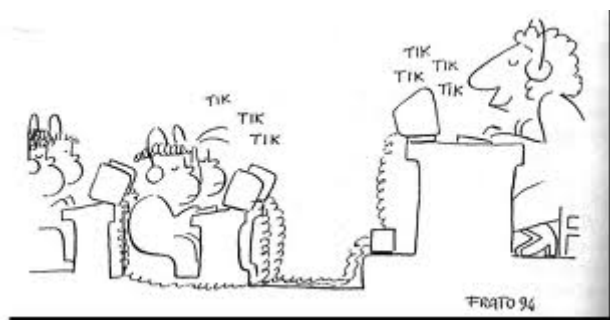
moldeó la revolución industrial con su lógica de la división del trabajo, la escuela ha sido desde el punto de vista cultural la institución sobre la que se gestó el **modelo de ciudadano de la modernidad**, desde una lógica basada en el texto escrito como forma de conservación y transmisión del saber. En este sentido, no es un dato menor que justamente fuera el libro (con la invención de la imprenta de Gutenberg en 1450), el primer objeto producido en serie con una lógica industrial.

Establecida esta relación entre la escuela y la sociedad industrial, queda por determinar cuál será el rol de la escuela en la sociedad postindustrial. El proceso de globalización económica que comenzó a fin de siglo pasado en el marco de las políticas neoconservadoras iniciadas con Roland Reagan en EE.UU. y Margaret Thatcher en Gran Bretaña, ha sido acompañado, por un lado, por un crecimiento inusitado del sector de servicios (especialmente todo lo relacionado con la información) en detrimento del de la producción, y por otro lado, por un derrumbamiento progresivo de la noción de Estado nación sobre el cual se cimentó la modernidad. Desde el plano cultural, a este proceso se lo llamó **posmodernidad**, y muchos intelectuales hablan del nacimiento de la **Sociedad de la Información**. Este concepto se puede resumir así: si en el siglo XX se desarrollaron los transportes para trasladar productos físicos, en el siglo XXI el acento está puesto en las "autopistas de la información" sobre las que circularán bienes inmateriales. Justamente, Levis afirma que *"las redes telemáticas se han ido convirtiendo en la infraestructura tecnológica básica para la construcción de la sociedad del conocimiento"*. (Levis, Gutiérrez-Ferrer, 2000: 64) En este sentido, el sector información va escalando posiciones en el PBI de los países centrales, en tanto asistimos a un **desarrollo importantísimo de los medios de comunicación**, proceso que comenzó con las redes satelitales en la década de 1980 y que culminó con la aparición de Internet. Al decir de José Manuel Pérez Tornero, *"la escuela está encontrando competidores poderosísimos. Son los medios de comunicación -y las relaciones con las nuevas fuentes de saber cada vez más dispersas-, y no las escuelas ni los centros educativos tradicionales, los que se están convirtiendo en el ámbito privilegiado de la transmisión del saber actual y en los urdidores de esta nueva racionalidad social -que bebe, sin duda, de muchas fuentes, pero sobre todo de una: del nuevo entramado industrial financiero que impulsa el consumismo"*. (Pérez Tornero, 2000: 43) ¿Qué hace la escuela en este contexto? Si en la modernidad el rol de la institución escolar estaba claramente al servicio de un proyecto político-económico-social determinado, en la sociedad postindustrial, ese papel está por definirse.

La escuela y los medios

La incorporación de los medios de comunicación a la escuela es una deuda pendiente. Refugiada en la cultura del libro y habituada a monopolizar la transmisión del saber, **la institución escolar resiste en muchos ámbitos a la incorporación de otros lenguajes** (por ejemplo el audiovisual) por el simple hecho de que no los puede controlar. Si entendemos que la TV se ha establecido como el medio masivo por excelencia -gracias al cual, entre otras cosas, se ha desarrollado el capitalismo avanzado como sistema económico dominante (Pérez Tornero, 2000: 23) -resulta evidente la disociación que la escuela presenta con respecto al mundo real. Lo mismo sucede con las nuevas tecnologías: *"si la escuela tiende a ser refractaria a la incorporación de nuevas tecnologías y suele cerrarle sus puertas, éstas acaban entrando indirectamente por la ventana: quienes asisten a ella viven en un entorno cada vez más determinado por estas nuevas tecnologías"*(Pérez Tornero, 2000: 23). Como señala Roxana Morduchowicz (y otros) -citando a pablo Del Río- *"mientras la escuela prepara para ciertos contenidos y lenguajes, el resto lo deben adquirir los alumnos en el mercado libre (y de algún modo negro) de la cultura de masas"*.(Morduchowicz, 2003: 40) Se da de esta manera un proceso doble: por un lado, al ignorar, desconocer o resistirse a estos nuevos lenguajes y nuevos medios, la escuela pierde la oportunidad de formar en el uso de esos medios a las nuevas generaciones, que aprenden a utilizarlas fuera del ámbito escolar. Por otra parte, los maestros -sumadas las diferencias generacionales- no aprenden a usar esas tecnologías, y están en una posición de desventaja con respecto a sus propios alumnos. Entonces, **la crisis que sufre la escuela tiene que ver con este atraso en la incorporación de tecnología y la formación de sus docentes**. El maestro que conservaba la autoridad del saber propio de la modernidad, en este contexto pierde su legitimidad y se encuentra en igualdad o inferioridad de condiciones con respecto a sus alumnos. A esto hay que sumarle la facilidad que tienen las nuevas generaciones para incorporar los hábitos de uso de esas nuevas tecnologías. Si partimos del principio consensuado de que *"un nuevo medio en una sociedad condiciona la percepción, la sensibilidad y, en general, la cultura de una sociedad"*, (Pérez Tornero, 2000: 23) la **brecha entre la escuela y la sociedad se hace cada vez más profunda**.

La perspectiva tecnicista



Uno de los errores que ha cometido la escuela en la incorporación de los medios tiene que ver con una perspectiva que hace hincapié en el **aspecto técnico**. Esta perspectiva se evidencia con la *reducción de la comunicación a los medios*. (Huergo, 2001: 30) Este "**mediacentrismo**" suele ignorar el papel de las audiencias como sujetos de comunicación y se centra en los medios como "aparato", "contenido" o "mensaje", **dejando de lado las prácticas y procesos culturales que también resultan educativos**. Un ejemplo de esta tendencia se refleja en el hecho de que cuando se habla de comunicación, se piensa solamente en los medios (particularmente los masivos) y no en otro tipo de prácticas (los tipos de comunicación en el aula, por poner un caso).

Pero el aspecto más notable de esta perspectiva técnica tiene que ver con la preponderancia de cierta "**racionalidad tecnológica**". (Huergo, 2001: 30) Daniel Prieto Castillo afirma que "*de la mano de la tecnología educativa, los medios audiovisuales aparecieron en la década del 60 como la **solución a todos los problemas de la educación**. Gracias a ellos quedarían atrás el verbalismo y las viejas prácticas de la educación. No fue así, por supuesto, pero el reclamo para su incorporación crece año a año. Ni los medios ni los materiales son útiles de manera automática para promover y acompañar el aprendizaje*". (Prieto-Castillo, 1999: 87) En un libro de reciente aparición, Débora Nakache y Daniel Mundo analizan el **discurso pedagógico** que la escuela desarrolló en los inicios de la televisión en Argentina, y afirman que en la década de los sesenta, "*la televisión era considerada como la herramienta que iba a solucionar el problema de la masividad de la matrícula*". (Carli, 2003: 101)

Esta racionalidad tecnológica tiene su origen en el racionalismo positivista propio de la modernidad, que **relega en los medios técnicos la evolución de la sociedad**. Este pensamiento -denominado por Levis "*positivismo tecnológico*"(Levis, Gutiérrez-Ferrer, 2000: 18)- aparece actualizado por autores contemporáneos como Antonio Battro y Percival Denham, quienes aseguran con optimismo que "*la nueva sociedad del conocimiento pasará por encima de todas estas barreras (se refiere a los programas curriculares de los ministerios), será una sociedad digital, mundial y libre*".(Battro, Denham, 1997: 27) El autor aparece claramente influenciado por el director del laboratorio de medios del MIT (Instituto Tecnológico de Massachussets), Nicholas Negroponte, quien afirma que Internet es la democracia perfecta (Negroponte, 1999), dejando de lado los amplios sectores de la población mundial que ni siquiera han llegado a incorporar la tecnología básica de la energía eléctrica. Sin embargo, Battro, coincide con los autores antes mencionados en que "*el fracaso de tanta tecnología incorporada en la educación se debe sencillamente al hecho de seguir haciendo con las computadoras lo mismo que se hacía con el pizarrón*." (Battro, Denham, 1997: 68) Es decir, **se cambia de tecnología pero persiste la lógica escritural**.

Otra de las pruebas de la supervivencia de esta racionalidad tecnológica tiene que ver con el hecho de que la **incorporación de tecnología en las escuelas es llevada adelante por personal técnico** (en muchos casos la misma gente que instala los equipos), que no está debidamente preparado para formar a los alumnos en el aprovechamiento de esas tecnologías para usos educativos. "*Estos técnicos -afirman Battro y Denham- que ignoran los procesos educativos más básicos son, con frecuencia, los encargados de recomendar el "contenido" de los soportes tecnológicos*". (Battro, Denham, 1997: 68)

La incorporación de tecnología en la escuela

Battro y Denham afirman que "*la escuela concentraba no sólo el conocimiento sino también las "herramientas pedagógicas", es decir, le tecnología imprescindible para impartir la enseñanza: pupitres, libros, lápices, tinteros, tinta, cuadernos, pizarrones, tizas, mapas. En las casas estos instrumentos eran escasos o insuficientes*". (Battro,



Denham, 1997: 46) Con la revolución tecnológica que acompaña a buena parte del

siglo pasado y con el abaratamiento en los precios de los productos, se hicieron cada vez más evidentes las diferencias en equipamientos entre la escuela y el hogar. **En las casas hay más tecnología de punta que en la escuela**, y esto ha acentuado el atraso de la institución escolar respecto de la incorporación de tecnología. Es por eso que las **nuevas generaciones realizan otros aprendizajes fuera del aula**, aprendizajes que tienen que ver con el uso de esos nuevos medios. Sin embargo, hay que decir que el tipo de uso que hacen las nuevas generaciones de esa tecnología que se le escapa a la escuela, es un tipo de **uso más cercano al consumo que al aprovechamiento formativo o educativo**. Prieto Castillo afirma que *"la característica más difundida con respecto a la tecnología es la de un consumo de productos tecnológicos y no de una comprensión, apropiación y uso de sus posibilidades"*. (Prieto Castillo, 1999: 92) Este tipo de uso de la tecnología, más cercano al consumo constante que a la reflexión de los procesos de incorporación y aprovechamiento de la tecnología, se hace evidente en la actualización de los equipamientos. Como si se tratara de una carrera sin descanso, se incorporan versiones más actualizadas, completas, potentes y complejas; sin que muchas veces sea realmente necesario (por ejemplo: las mentadas "actualizaciones de PC", que muchas veces se realizan sin necesitar realmente de microprocesadores más potentes). El tema de la **rápida obsolescencia y continua renovación** de los equipos de computación tiene que ver con un fenómeno conocido como la *ley de Moore*: los microchips -una de las industrias más prolíficas de los últimos años- son exponencialmente cada vez más chicos, cada vez más potentes y cada vez más baratos, y se van renovando cada 18 meses. (Kurzweil , 1992) Entonces, la actualización de los equipos -gracias a las bien orquestadas campañas publicitarias- se impone como un requisito para estar al día en la carrera tecnológica. Quien no tiene sus componentes al día, queda fuera de competencia.

Es importante alertar sobre cómo inciden estas tendencias sobre la escuela. Diego Levis estima que *"el mundo de la enseñanza es en sí mismo un mercado tentador para las industrias de la información y la cultura"* (Levis, Gutiérrez Ferrer, 2000: 36). La **industria de la información** -como dijimos- es uno de los sectores que más se ha desarrollado en los últimos años, con la ayuda de la revolución tecnológica de la que dábamos cuenta, y favorecida por la desregulación de los mercados. Ahora, **si la escuela como institución no reflexiona sobre la incorporación de tecnología, prevalecerá la lógica tecnicista** que busca el rédito económico más que el aprovechamiento educativo de los nuevos medios, y

se impondrán las decisiones del mercado sobre las de las autoridades responsables de la formación de las nuevas generaciones. Sobran los ejemplos de proyectos de incorporación de tecnología por imposición -tanto de una empresa como de un gobierno- que han quedado en la nada. Uno de los casos más llamativos fue el fracaso del plan "Informática para todos", implementado en Francia por el gobierno de Mitterrand a principios de los ochenta.

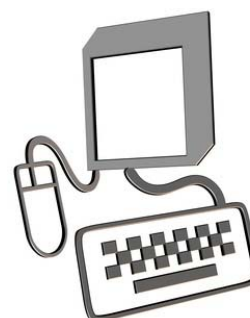
En síntesis, la incorporación de tecnología en la escuela por imposición -ya sea por parte de un proyecto de gobierno o por iniciativa de las empresas productoras de hardware o software- no es la mejor manera de resolver el problema de la relación entre la escuela y los nuevos medios. En este sentido, Levis afirma que "*es indispensable hacer de la técnica un instrumento para formar en el sentido amplio del término en el que sin olvidar el cómo se hace tenga prioridad el para qué se hace, dentro de un proyecto completo de educación*" (Levis, Gutiérrez Ferrer, 2000: 36). En definitiva, se trata de la idea de siempre: **que la tecnología sea un medio, no un fin**. Edith Litwin sintetiza: "*(se trata de) generar prácticas educativas de calidad a utilizar todos los medios que se encuentran al alcance de los docentes no como una mera respuesta tecnicista sino como una respuesta política y pedagógica*" (Litwin, 1995: 186).

La "máquina de enseñar" y el cognitismo

Según señala Jorge Huergo, uno de los principales propulsores de la Tecnología Educativa -influida por la corriente neoconductista- fue el psicólogo norteamericano Burrhus Frederich Skinner, cuyas teorías fueron conocidas en los años sesenta y setenta. Para Skinner, "*la conducta "respondiente" es producida por estímulos y está formada por reflejos, mientras que la conducta "operante" actúa sobre el medio ambiente. El aprendizaje de las conductas "operantes" se conoce como condicionamiento: las respuestas correctas se logran por aprendizaje gradual, donde las recompensas fortalecen las conexiones. En este interjuego del aprendizaje, lo clave es el refuerzo: si una respuesta es seguida por un refuerzo, aumenta la posibilidad de que la respuesta ocurra de nuevo. El reforzador es la recompensa, que aumenta el aprendizaje*" (Huergo, 2001: 44). Este modelo de claro corte conductista, donde se refuerza la respuesta correcta con una recompensa, se realiza a través de **máquinas de enseñar**. Surge así lo que se denominó "*enseñanza programada*", donde el componente fundamental es el

programa. Según Huergo, *"el interés de Skinner está puesto en la modernización de la enseñanza según una racionalidad marcadamente eficientista. En la base hay una teoría lineal que sigue el esquema emisor-receptor, considerando simétricamente la comunicación. Por otra parte, la educación, en este modelo, es transmisión de información."*(Huergo, 2001: 44).

El proyecto de las *"máquinas de enseñar"* se hace presente también en las ciencias cognitivas, cuyo objeto es "conocer el acto de conocer". De acuerdo a Armand y Michelle Mattelart, *"las ciencias cognitivas se formaron en los Estados Unidos (más precisamente en el MIT) en los años cuarenta, con el **movimiento cibernético**, contemporáneo del advenimiento de la **teoría de la información**, y el desarrollo de la lógica matemática para describir el funcionamiento del sistema nervioso y el razonamiento humano. Prosiguieron con la hipótesis cognitivista a partir de la segunda mitad de los años cincuenta, según la cual la inteligencia (incluida la inteligencia humana) se asemeja tanto a un ordenador que la cognición puede definirse como la computación de representaciones simbólicas."*(Mattelart, 1995: 110) Del modelo cognitivista se desprenden otras teorías: algunas refutan parte de sus supuestos, como es el caso de los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela;



y otras están siendo utilizadas frecuentemente en la Educación a Distancia a través de Internet. Pero aquí vamos a hacer mención a las tesis de Seymour Papert, investigador del MIT y antiguo colaborador de Jean Piaget, relacionado también con el cognitvismo. Desde el MIT -cuna de las ciencias cognitivas-, Papert creó en los años ochenta el Logo, un lenguaje de programación para niños que llegó a convertirse casi en sinónimo de la **enseñanza asistida por computadora**. Levis afirma que *"para Papert (...), el aprendizaje mejora cuando se produce en un medio activo en el que los chicos puedan participar en el proceso mediante la construcción de sus propios elementos.(...) La idea básica que sostiene Papert es que los niños adquieren "conocimiento" por el hecho de programar, identificando el aprender con el aprender a programar"*.(Levis, Gutiérrez Ferrer, 2000: 55)

De esta forma, **el niño aprende en la interacción con el ordenador**, de acuerdo a un ambiente artificial creado especialmente para él. Es importante destacar que los mismos principios que crearon el aprendizaje programado son los que desarrollaron el proyecto de la **Inteligencia Artificial**, según el cual *"la noción de*

representación induce una manera de comprender el funcionamiento del cerebro como dispositivo de tratamiento de información que reacciona de forma selectiva ante el entorno, ante la información que llega del mundo exterior".(Mattelart, 1995: 111) Esta programación de las respuestas del entorno significa una pérdida de contacto con el entorno real. Este hecho preocupa a Levis, quien alerta sobre los **posibles efectos negativos que ejerce la utilización excluyente de los entornos virtuales en la enseñanza**: "el estudiante atraído por la sencillez con que obtiene resultados, corre el riesgo de habituarse a pensar que su cometido consiste en individualizar el programa y la aplicación más adecuada para solicitar los datos que necesita o solucionar los problemas que se le plantean. De esta manera el espíritu crítico va cediendo terreno. Al no cuestionar las respuestas que le da la máquina, el usuario se adhiere a los modelos culturales transmitidos a través de los datos y las estructuras definidas por otros." (Levis, Gutiérrez Ferrer, 2000: 71). Sin ánimo de desestimar las posibilidades educativas de la tecnología digital, se trata de equilibrar su uso y encuadrarlo dentro de un programa educativo más amplio que tenga en cuenta la **interacción con el entorno real**.

La mediación pedagógica en Internet



El investigador de la Universidad Iberoamericana de México, Guillermo Orozco Gómez, plantea que "en el campo educativo el planteo es alfabetizarse en materia computacional; pero la introducción de la computadora en la escuela, ¿sigue una racionalidad pedagógica o una racionalidad tecnológica?".(Huerdo, 2001: 75) Por otra parte, Jesús Martín Barbero proponía en los años setenta pasar de los medios a las mediaciones (Barbero, 1987), es decir, **dejar de centrar el fenómeno de la comunicación en los medios, y otorgarle importancia a la relación de esos medios con la cultura, con el contexto social y especialmente con el acto de recepción**. En este sentido, Daniel Prieto Castillo propone "utilizar al medio como recurso educativo y mediarlo desde la educación" (Prieto Castillo, 1999: 90). Con respecto a los medios digitales, el autor citado establece cinco ámbitos de mediación, que se pueden resumir en dos: uno que tiene que ver con la búsqueda de información en las redes, y otro que se relaciona con la producción de información. Dice el autor: "no se trata sólo de extraer información, sino también, y fundamentalmente, de aportarla". (Prieto Castillo,

1999: 97) En definitiva, se trata del **paso de consumidor al de productor**. En un contexto económico en el que el conocimiento adquiere rasgos de producto de consumo masivo, la propuesta de la mediación pedagógica es la de utilizar ese producto, analizarlo en su contexto y en su relación con el entorno social y cultural. Pero sobre todo, la mediación pedagógica se trata de brindar las herramientas para poder producir información con el "valor agregado" que otorga la educación. Tal como señala Morduchowicz (y otros), *"el profesor (...) ya no será un transmisor de conocimiento sino, sobre todo, un mediador y un facilitador de la apropiación de saberes críticos por parte de sus alumnos."* (Morduchowicz, 2003: 53) Con respecto al primero de los ámbitos mencionados, el de la **búsqueda de información**, resulta fundamental la importancia de la escuela en la clasificación, jerarquización y valoración de la información que aparece en Internet. Gabriel Carron, coordinador del programa Senior del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la Unesco afirmaba en 1999: *"lo que podría aprender la escuela es quizás no cómo utilizar la computadora, pero desarrollar el análisis crítico de la información, y cómo sistematizarla. Ese es un problema que también tenemos los adultos: el problema de Internet es que podemos encontrar todo, pero todo al mismo nivel de importancia."*



Uno de los problemas más importantes que representa **Internet es la clasificación de la información**. Si bien existen buscadores y organizaciones temáticas que organizan el conocimiento, resulta muy difícil elaborar criterios de jerarquización y orden de la información. Si, tal como afirma Carron, *"me parece que todo lo que se refiere a la computadora, hay un fortalecimiento del aprendizaje informal a través de la computadora"* (1), precisamente es la escuela la que puede brindar herramientas de análisis y valoración de lo que aparece en la red, teniendo en cuenta la tendencia de las empresas de información es al consumismo acrítico de productos, y no a la formación del conocimiento.

En lo referente al ámbito denominado por Prieto Castillo como de producción de información, **Internet ofrece muchas posibilidades para publicar** -incluso gratuitamente- contenidos de interés educativo. Pero no hay que perder de vista qué publicar, y no centrarse sólo en llenar páginas de contenidos de escasa utilidad o relevancia. Para desarrollar este punto, elegimos el análisis que Jorge Huergo hace de lo que Roberto Aparici denomina *"alfabetización audiovisual"*, (Aparici,

1995) y que consiste en dos etapas: la lectura de los medios y la producción de los medios. Huergo afirma que *"para estos autores, la alfabetización en los medios promueve la lectura de mensajes y la puesta en situación de producirlos, para estar en situación de comunicación; y esto es trabajar en la línea de una nueva educación democrática"* (Huergo, 2001: 78) Sin embargo, para Huergo, esta línea pedagógica es insuficiente: *"la propuesta antedicha queda apresada en el eje del código, del mensaje, dentro de una cierta semiótica informacional aplicada a la educación. En realidad, el problema es más profundo y aún por resolver desde el punto de vista estratégico(...)* Mc Laren propone alfabetizaciones posmodernas críticas, cuya finalidad es crear comunidades de resistencia, esferas enfrentadas con lo hegemónico; pedagogías de oposición capaces de desenmarcar el lazo político existente entre los nuevos modos de comunicación y las prácticas sociales que legitiman."(Huergo, 2001: 78) En consonancia con Huergo, Nakache y Mundo sostienen que *"el discurso educativo naturaliza, esencializa la Nueva Tecnología, negando u olvidando que también esta "concepción tecnologista" es hija y a la vez representante de la cosmovisión moderna"*.(Carli, 2003: 105) Es decir, al incorporarse la tecnología a la escuela en forma "automática", se corre el riesgo de desconocer el mecanismo interno que sustenta al sistema de medios -ligados al modelo hegemónico del consumo- y que tiende a permanecer oculto. Es imprescindible desenmascarar esos mecanismos. Entonces, **la alfabetización -en la era de Internet- no debe limitarse solamente a manejar los códigos y las lógicas de producción de información, sino que debe crear una conciencia crítica en la relación de esos medios con el contexto que les da origen y al cual sirven como instrumento:** en este caso, hablamos de la lógica del consumismo en el marco de la sociedad de la información. Nakache y Mundo así lo resumen: *"advertimos el peligro de reducir dicha alfabetización (tecnológica) a su expresión técnica: enseñar a usar los artefactos (...) insistimos en la preponderancia de alfabetizar críticamente, esto es, enseñar a deconstruir las condiciones de producción de dicho artefacto, analizar sus efectos de subjetivación y fundar mejores posibilidades de resistencia y transformación"* (Carli, 2003: 114).

El paso de la sociedad de la información a la **sociedad del conocimiento** reside justo en esa vinculación entre medios, educación y sociedad. Litwin lo expresa en estos términos: *"la escuela tiene una función mediadora entre la cultura hegemónica de la comunidad social y las exigencias educativas de promoción del pensamiento reflexivo"*.(Litwin, 1995: 188) Una verdadera **mediación pedagógica** deberá formar para producir información desde una lógica de la apropiación,

teniendo conciencia del medio en el que se la produce y de las lógicas internas que tiene ese medio. Entonces, se podrá **dirigir esa lógica hacia las necesidades y fines de la educación**, no quedando atrapados en un mero consumo acrítico de datos que -lejos de transformar la sociedad en un ámbito equitativo y democrático- perpetúa las brechas entre quienes tienen y quienes no tienen acceso a la información.

Conclusión

La escuela como institución-eje de la modernidad, se enfrenta a una crisis profunda a raíz del nuevo contexto creado por el advenimiento de la Sociedad de la Información, y motorizado por la revolución tecnológica de los medios de comunicación. Lejos de desentenderse de su rol de formadora de sujetos en un paisaje confuso y lleno de incertidumbre (definido por muchos como posmoderno), **la escuela necesita incorporar en su seno a los nuevos medios digitales** - especialmente Internet como síntesis integradora-, pero no para reproducir las lógicas que éstos entrañan, sino **para realizar una verdadera "mediación pedagógica" que se reapropie de los mensajes en sus contextos culturales correspondientes y -sobre todo- desde una perspectiva humanista y educadora**, que no se centre en la lógica consumista ni en la perspectiva determinista del racionalismo tecnológico, omnipresente en la sociedad de comienzo de siglo.

* Texto publicado en coautoría con Rubén Canella y Teresa Tsuji en el libro "Periodismo Escolar en Internet. Del aula al ciberespacio", (Buenos Aires), Ediciones La Crujía, 2008.

NOTAS

1- Entrevista realizada por el autor a Gabriel Carron, Coordinador del Programa Senior del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO, en París, diciembre de 1999

BIBLIOGRAFÍA

Battro, Antonio, Denham, Percival, *La educación digital*, (Buenos Aires), Emecé, 1997

- Carli, Sandra (Comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*, (Buenos Aires) Stella-La Crujía, 2003
- Huergo, Jorge (Editor), *Comunicación/Educación. Ámbitos, Prácticas y Perspectivas*, (La Plata), Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2001
- Levis, Diego, Gutiérrez Ferrer, María Luisa, *¿Hacia una herramienta educativa universal?. Enseñar y aprender en tiempos de Internet*, (Buenos Aires), Ediciones Ciccus La Crujía, 2000
- Litwin, Edith (Comp.), *Tecnología Educativa*, (Buenos Aires), Paidós, 1995
- Morduchowickz, Roxana, Calomarde, Rosa, Minzi, Viviana, Mórtola, Gustavo, Marcon, Atilio, *Internet en la Escuela. De la información al conocimiento*, (Buenos Aires), Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003
- Pérez Tornero, José Manuel (Compilador), *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, (Barcelona), Paidós, 2000
- Prieto Castillo, Daniel, *La Comunicación en la Educación*, (Buenos Aires), Ediciones Ciccus La Crujía, 1999
- Negroponte, Nicholas, *Ser digital*, (Buenos Aires), Atlántida, 1999. 1995
- Kurzweil, Ray, *La era de las máquinas espirituales*, (Barcelona), Planeta, 1999
- Mattelart, Armand y Michelle, *Historia de las teorías de la comunicación*, (Barcelona), Paidós, 1995
- Barbero, Jesús Martín, *De los medios a las mediaciones*, (Barcelona), G. Gilli, 1987.
- Aparici, Roberto (coord.), *Educación audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela*, (Buenos Aires), Novedades Educativas, 1995.