

# LA TAREA ESCOLAR CON MEDIOS DIGITALES COMO ZONA DE CONTACTO. VIDEOS ESCOLARES DE ARGENTINA Y MÉXICO

**BLANCA FLOR TRUJILLO REYES**  
**INÉS DUSSEL**  
DIE-CINVESTAV

**TEMÁTICA GENERAL:** TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN  
(TIC) EN EDUCACIÓN

## RESUMEN

¿Cómo se transforma la escuela con la introducción de medios digitales? A través de dos tareas escolares encontradas en dos investigaciones distintas, una realizada en Argentina y otra en México, proponemos acercarnos a analizar cómo se está transformando lo que cuenta como conocimiento escolar y los vínculos entre el adentro y el afuera de la escuela. Usando la noción de zona de contacto (Pratt, 1992), queremos problematizar la identificación de fronteras rígidas escolares, e indagar las formas variadas en las que se están usando los medios digitales en las escuelas. Como se muestra en el análisis de estas dos tareas, si bien la zona de contacto parece inclinarse hacia la cultura visual digital y los medios de comunicación masiva, también hay muestras de que persiste un marco regulatorio típicamente escolar sobre qué cuenta como conocimiento y cómo se opera con el saber en la realización de las tareas.

**Palabras clave:** tarea escolar, medios digitales, zona de contacto, Argentina, México

## Introducción

Las tareas escolares definen un conjunto de prácticas que tienen el propósito de afirmar y legitimar un modo de operar con los saberes que es propio de la escuela. Sin ignorar las críticas que se le hacen por colonizar el tiempo no escolar y por su carácter repetitivo, queremos postular que las tareas son “modos de hacer” o dispositivos relevantes para indagar las transformaciones de las prácticas escolares con la extensión del uso de los medios digitales en las aulas (Trujillo, 2016).

Los casos que se analizan forman parte de investigaciones más amplias en Argentina y México sobre esas transformaciones. Quisiéramos presentar, a través de estos dos ejemplos, un análisis que permita enfocarse en la tarea escolar como un conjunto de prácticas específicas, basadas en producir una cierta ejercitación pero que además extienden el tiempo de trabajo escolar al afuera y al después del horario escolar. Por ese motivo, y también por la mezcla de lenguajes y géneros que introducen los medios digitales, proponemos analizarla como “zona de contacto” (Pratt, 1992) entre el adentro y el afuera, entre el tiempo escolar y el no escolar, entre las reglas escolares de producción de los textos y las de los medios digitales audiovisuales. La intención de esta ponencia no es establecer una comparación entre dos sistemas escolares, sino partir de estos casos para problematizar cómo se define la tarea con medios digitales, y cómo se redefinen los vínculos entre el adentro y el afuera escolar en estos casos analizados.

## La tarea escolar con medios digitales como zona de contacto

Con la introducción de tecnologías digitales hoy se habla del aprendizaje ubicuo, de la desaparición de las fronteras entre el afuera y el adentro de la escuela, de la circulación ‘seamless’, sin costuras o fricciones, del conocimiento a través de la red. Sin embargo, el atravesamiento y las continuidades entre lo escolar y lo no escolar, no son nuevas; siguiendo a Nespor (1997, p. xiii) la escuela fue y “es una intersección en un espacio social, un nudo en una red de prácticas que se expande en sistemas complejos que empiezan y terminan afuera de la escuela”. Pero ese espacio no es homogéneo ni armonioso; el lenguaje de la pedagogía ubicua opaca los nodos, ‘pasos obligatorios’ (Latour, 2005), jerarquías y desigualdades que operan en la relación con ese conocimiento, los modos de operar con él y con otros saberes que se ponen en juego en el espacio escolar, y también en los medios digitales (véase Manovich, 2005; Gitelman, 2008, entre muchos otros).

Desde nuestra perspectiva, en la introducción de las tecnologías digitales a las escuelas es importante estudiar las intersecciones, traducciones o adaptaciones que se están realizando. ¿Son las escuelas lugares donde ya no importan las paredes o formas de interacción específicas de lo que conocíamos como el modo escolar? ¿Pesa más lo que se sabe o se trae del vínculo con las tecnologías del afuera, que lo que las escuelas proponen y promueven? Esas son las preguntas que nos interesa indagar en esta ponencia.

Un argumento del que queremos distanciarnos es el de que la escolarización de las tecnologías es algo paralizante y negativo por sí mismo. Sostenemos, por el contrario, que la intersección entre varias redes y dinámicas probó ser eficiente para producir ciertas subjetividades, jerarquías de conocimiento, lenguajes y comportamientos. En este sentido, subrayamos que la tarea escolar ha sido un objeto o dispositivo importante para conectar con el afuera (la familia y el hogar) y para diseminar una idea del trabajo escolar y de un modo escolar de saber con sus ejercicios, su disciplina, sus reglas. De acuerdo con Netter (2015), la tarea implica un tráfico del par estudiante-

prescripción y los distintos entornos por los que éste pasa; sostenemos que ahí se produce una *zona de contacto* donde se mezclan géneros, repertorios visuales y reglas de enunciación (Pratt, 1992). La noción de zona de contacto nos permite indagar sobre los vínculos y negociaciones entre lo que se reconoce como conocimiento escolar y las prácticas de saber fuera de las escuelas, y atender a la confluencia entre espacios aparentemente enfrentados o desconectados.

## Tareas escolares en Argentina y México

Presentamos muy brevemente el contexto más amplio de indagación. La investigación argentina se llevó a cabo como parte de un estudio sobre un programa 1:1 en escuelas secundarias entre 2011 y 2012 para analizar las operaciones que hacen las escuelas con los medios digitales (Dussel et al, 2015). La segunda se realiza en una escuela de educación media superior en México y busca, a través de las tareas escolares, analizar las tensiones en los modos de operar con el saber considerados característicos en ese bachillerato particular, mediados por el uso de nuevos medios digitales (Trujillo, 2016). Las dos investigaciones recuperan aportes de la Teoría del Actor Red (TAR), que propone considerar a las instituciones o los actores como configuraciones que se arman y desarman en la historia (Latour, 2005), con “canales profundamente transitados” (Nespor, 1994, p. 15). El marco común en las dos investigaciones es el de considerar a la escolarización como **ensamble o ensamblaje**, esto es, la articulación u organización de artefactos y sujetos dispares; es una perspectiva que se interesa por las conexiones, las asociaciones, las traducciones y transformaciones entre los actores. El ensamblaje se compone de artefactos, discursos, de carácter heterogéneo, presentes en ámbitos y ubicaciones dispares. Observar y analizar una práctica social, en este caso la tarea escolar, como un ensamblaje, requiere ponerla en relación con otros espacios y tiempos de las acciones que se observa directamente y hacerle lugar a la contingencia (Feldman, 2011).

Los dos videos que se analizan se seleccionaron de un corpus mayor de tareas y documentos escolares con un criterio no representativo sino como una muestra intencionada, definida teóricamente. De acuerdo con Albert (2009), un muestreo intencional también es dinámico, dirigido por la información y el análisis que se va obteniendo en el curso de la investigación, que indica los casos o registros que son relevantes dentro del problema de indagación.

Consideramos que las tareas presentadas aquí, y las que componen el corpus de cada una de las dos investigaciones, pueden ser prismas para profundizar en las dinámicas que hoy convergen en las tareas escolares con medios digitales y en las tensiones que plantean para el trabajo escolar.

La tarea registrada en la escuela argentina es un video que se realizó en la materia de Historia en una escuela secundaria pública de la provincia de Buenos Aires: un PowerPoint sobre la Guerra Fría, hecho en el cuarto año de la escuela secundaria (equivalente al segundo de preparatoria en

México). La profesora, entrevistada porque era considerada por sus colegas como una buena usuaria de las tecnologías, la facilitó como ejemplo de buen uso de los medios digitales en la enseñanza de la historia. La estudiante de 16 años que la produjo, usó texto e imagen sobre un fondo negro; es un video sencillo, de cerca de 3 minutos, realizado sobre el template del PowerPoint, que incluye algunas animaciones y efectos en el cambio de diapositivas, y musicalizado con la canción “Crying” de Aerosmith, de tono melancólico. El modelo parece ser el videoclip amateur de YouTube.

La selección de las imágenes no es la tradicional de los libros de texto sino que se nutre ante todo de la cultura *pop*, y eso le da un tono lúdico al video. La secuencia se abre con una foto de la película *Rocky IV* (Sylvester Stallone, Estados Unidos, 1985), que muestra la lucha de Rocky con el boxeador ruso. Hay muchas imágenes de cómics en la presentación, parte de las cuales parecen paródicas, como el vuelo de Superman sobre la Plaza Roja de Moscú. La perspectiva parece ser la estadounidense: los héroes son “gringos”, varios de ellos superhéroes de comics. Muchas imágenes tienen una ambivalencia problemática; por ejemplo, la que representa a la URSS está tomada de un sitio del ilustrador William Dees ([deesillustration.com](http://deesillustration.com)), y tiene matices antisemitas, como se ve en la representación exagerada de la estrella de David, además de la presentación de la URSS como el gran oso amenazante, estereotípico de la Guerra Fría. El hecho de que el mapa dice “Rusia” y no URSS no llama la atención de nadie; tampoco que la imagen que se refiere en el epígrafe como la crisis de Berlín de 1947, sea la del Muro de Berlín que fue construido recién en 1961. Esta falta de precisión histórica es un rasgo de otras producciones relevadas en la investigación mencionada, y parece preceder a la incorporación de los medios digitales en las escuelas, debido, al menos en parte, al desplazamiento de la didáctica de la historia hacia los procesos y al desprecio de la información fáctica como “enfoque memorista/memorizador” (Le Roux, 2004). A la caída del discurso historiográfico en la enseñanza de la historia se suma el desplazamiento de las imágenes tradicionales de los libros de texto por las que se encuentran en los buscadores, un desplazamiento que probablemente marque profundamente la memoria visual de las nuevas generaciones.

La tarea relevada en la escuela mexicana es un video realizado en el segundo año de un bachillerato público de la Ciudad de México. Sigue algunas pautas, de acuerdo con la profesora de la materia, de lo que puede considerarse un “video educativo”, y ella lo calificó como una de las mejores tareas. Fue realizado por un equipo de 6 estudiantes de 16 años en la asignatura de Biología sobre el tema Especies en peligro de extinción con el software Movie Maker. Comienza con una introducción musical acompañada de una plantilla obtenida de <https://flicxpress.com/>, que ofrece introducciones y plantillas para video a youtubers o para publicidad, gratuitas o pagas (1-2 dls). Sigue una introducción de 7 minutos, en la que un estudiante dibuja en un cuaderno las especies en peligro de extinción elegidas, mientras su voz grabada describe características de cada una (hábitat, causas del peligro de extinción, comparación con otras especies, datos adicionales). Después se presenta una breve

entrevista con la bióloga encargada del ajolotario en el Zoológico de Chapultepec; en el sonido se mezclan y confunden voces que vienen de los pasillos, la voz de la bióloga, la música de fondo elegida por el equipo –todas canciones de TobyMac, un cantante de hip-hop-. Un estudiante lista las “asociaciones que ayudan con la protección” y qué hacen; por momentos es evidente que lee, y de la misma manera que las demás voces que intervienen en el video, sostiene el tono de un animador de televisión; no concluye su exposición, se ve un corte abrupto y se despliega en la pantalla “Conclusion” (sic) a cargo de dos estudiantes que describen algunas de las causas de la extinción. Antes del segmento final que presenta bloopers, en una pantalla ponen “Producciones AREDVAHE [letras iniciales de los nombres y apellidos del estudiante que editó el video] Presentó... y Presenta... Material extra”. Finalizan con fotografías de cada uno, y sus nombres.

En las entrevistas realizadas, los estudiantes y la profesora coincidieron en que ella enfatizó que las fuentes de información utilizadas fuesen confiables, es decir, producto de investigaciones de especialistas en el campo; sus observaciones relativas al tiempo, la música y las imágenes fueron: brevedad, que la música no opacara las voces y que las imágenes fueran “pertinentes” con lo que querían mostrar. Se ve en este caso una intervención mayor de la profesora sobre las reglas de producción del texto audiovisual, que buscan enmarcarlo como producción escolar, sobre todo en lo que hace a la confiabilidad de las fuentes. Los estudiantes por su parte, recurrieron a géneros y modelos no previstos por ella, tales como la música y los bloopers finales que resultaron “algo chistoso y relajante” en medio de la seriedad del trabajo; para la profesora, el trabajo “era libre”, y “dependía de la creatividad de ellos”. El modelo tipo reportaje, que muestra a los científicos en el lugar de los hechos y a los animales en su hábitat, fue tomado del formato de los documentales de Nat Geo y Discovery que la profesora les había mostrado en el salón de clase.

Pueden analizarse varias cuestiones, particularmente en relación a la persistencia de un marco regulatorio sobre qué cuenta como conocimiento en la tarea escolar, y a las posibilidades de la escuela de mantener algunas reglas de producción de los enunciados en un contexto desafiante como el actual. Es evidente que los dos videos son tareas escolares que difícilmente puedan ser confundidas con los videos expresivos de Facebook o YouTube. Refieren a libros escolares, a información escolarizada, y la construcción de las oraciones y el tipo de conocimiento hablan de la operación de descontextualización y recontextualización que realiza el saber escolar (Bernstein, 1990).

Pero el uso de la parodia y del discurso irónico en el video argentino, y los bloopers en el mexicano, parecen tomarse de la cultura mediática. Lo mismo puede decirse respecto a las historietas, las ilustraciones y la referencia a la cultura pop en el video argentino, y a la estética de Nat Geo y Discovery en el mexicano, que hablan del Esperanto Visual Global que promueven los medios visuales contemporáneos, sobre todo las grandes corporaciones mediáticas (Mirzoeff, 2005). También puede señalarse que ambas tareas movilizan un software privado, corporativo, al que se toma como

plataforma neutral para la producción de textos; no hay trabajo ni debate sobre lo que condiciona el uso de su plantilla.

A la profesora argentina, el hecho de que el repertorio visual y textual empleados por los estudiantes fuera limitado y literal no le causó mayor problema, quizás porque resuelve el problema de la participación en clase y de hacer la tarea, dos cuestiones que se juzgan críticas en la enseñanza media en ese país. Es consistente con una tradición pedagógica argentina en los años recientes en los cuales los docentes parecen haber renunciado a enseñar el curriculum oficial y han adherido, muchas veces acríticamente, a los saberes cotidianos y la cultura *pop* como la base de conocimiento. Este giro no está exento de problemas, sobre todo para la enseñanza disciplinar que se ve relegada a los márgenes, a favor de una experiencia que se considera creativa pero cuyos préstamos y vínculos cercanos con la cultura mediática estandarizada y mercantilizada no se reconocen, ni su complicidad en la adopción de una nueva autoridad en la cultura digital, que ya no se pregunta por la confiabilidad de las fuentes o por la precisión de los saberes que se movilizan. El eje está puesto en la participación, el carácter creativo (que se equipara a lo lúdico-irónico) y el involucramiento emocional de los jóvenes con la tarea.

El caso del video mexicano, si bien tiene algunos puntos de diferencia, también comparte la evaluación positiva y la celebración de la participación de los jóvenes. Aunque sin renunciar a las “fuentes confiables”, parece que basta con repetir literalmente extractos que se ilustran con las imágenes de especies amenazadas para producir un texto aceptable y valorado escolarmente. Pero la exigencia a los alumnos de que se adhieran a las fuentes confiables entra en tensión con la forma de comprender la tarea “libre”. No se orienta a los alumnos sobre el uso de un guión para el video, la búsqueda y selección de imágenes, la musicalización, porque “eso dependía de la creatividad de ellos”. El resultado es que en las tareas lo nuevo pasa, podría decirse, “de contrabando”: por ejemplo, el software, las páginas web, la música, los videos de YouTube, o la selección de imágenes por vistosas y efectivas, quedan del lado del gusto de los alumnos y no son indagados o problematizados. Hacer la tarea se tensiona entre la libertad en el uso de las referencias usadas por considerarlas más adecuadas, y la encomienda de proponerse a sí mismo como ‘marca emprendedora’ (Banet-Weiser, 2013, p. 8-9); apelar a la creatividad se convierte en un imperativo didáctico-moral, en parte de lo que los constituye como alumnos. El otro aspecto destacable es que, aunque se deja espacio para la emotividad, hay un momento definido para ello, diferenciado del de la información y el trabajo intelectual. Las imágenes están destinadas a mostrar o ilustrar contenidos con significados definidos escolarmente; se apela a la creatividad, puede ligarse a las emociones, pero como un agregado, claramente distinguible de la fase seria del trabajo. Eso es distinto a lo que presenta el video argentino, donde la separación es menos clara.

## Conclusiones

Presentamos dos argumentos derivados de este análisis y diálogo entre estas investigaciones. Primero, la división adentro/afuera que la escuela moderna impuso como una de sus fórmulas constitutivas se ve tensionada con los medios digitales. La tarea escolar como zona de contacto muestra que las formas de operar con el saber en el contexto del uso de medios digitales combinan géneros y reglas de producción heterogéneas, y por eso, a pesar de moverse en el terreno de la prescripción acerca de lo que es considerado conocimiento escolar, no son producciones totalmente reducibles a la lógica textual escolar tradicional, tomando lenguajes y citas muy reconocibles de la cultura visual digital actual.

Segundo, puede verse que las escuelas investigadas aún tienen un margen de regulación importante y hasta cierto punto exitoso, para definir qué se hace en ese espacio con las nuevas tecnologías en la realización de la tarea escolar. Las dos profesoras colocan, con legitimidad, un asunto escolar para trabajar con los nuevos lenguajes; es muy probable que sus estudiantes no hubieran llegado a esas producciones de no ser por la consigna de la tarea. Pero también pueden verse desplazamientos problemáticos, como ya se señaló, en el declive de los discursos disciplinarios y en la adopción de lenguajes que pasan “de contrabando”, sin dar cuenta de sus consecuencias epistémicas y políticas. Estos desplazamientos no sólo vienen de afuera de la escuela; parecen apoyarse en discursos didácticos sobre la creatividad y la participación de los estudiantes que, desgajados del trabajo disciplinar, refuerzan estos movimientos.

Finalmente, creemos que un aspecto importante es que estas profesoras no parecen estar preparadas para desafiar estas producciones estudiantiles en direcciones más complejas y que problematicen lo que se logra hacer con estos nuevos soportes y medios. La zona de contacto parece inclinarse hacia la fuerza seductora de la cultura visual digital y los medios de comunicación masiva, que tienen más brillo y recursos para imponer sus condiciones en la negociación. Como ejemplo de esta debilidad, aunque con matices, puede señalarse que las profesoras aprobaron y elogiaron estas producciones. Sus juicios profesoriales operan sancionando producciones que, en un caso, retoma acríticamente el lenguaje visual de los canales globales de divulgación científica y, en el otro, produce un montaje heterogéneo y lúdico de imágenes históricas con una débil o inexistente reflexión disciplinar. En grados distintos, el riesgo es que la escuela se sume, casi gustosamente y sin darse cabal cuenta, a la industria del edu-entretenimiento (Attali, 1998; Stiegler, 2009) y a sus operaciones culturales.

## Referencias

Albert, M. J. (2009). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.

- Attali, J. (1998). *Dictionnaire du XXIe. Siècle*. Paris: Fayard.
- Banet-Weiser, S. (2012). *AuthenticTM. The Politics of Ambivalence in a Brand Culture*. New York and London: New York University Press.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogical discourse*. Londres: Routledge.
- Dussel, I., et al (2015). Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las netbooks en escuelas secundarias. En Pereyra, A. et al, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense* (pp. 165-193), Gonnet: UNIPE.
- Feldman, G. (2011). *Illuminating the Apparatus: Steps toward a Nonlocal Ethnography of Global Governance*. En Pero, D.; C. Shore, and S. Wright (Eds.). *Policy Worlds: Anthropology and the Anatomy of Contemporary Power* (pp. 32-49). New York: Berghahn Books.
- Gitelman, L. (2008). *Always Already New*. Cambridge: MIT Press.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Manantial.
- Le Roux, A. (comp.) (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* Paris: L'Harmattan.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Mirzoeff, N. (2005). *Watching Babylon. The War in Irak and Global Visual Culture*. New York & London, UK: Routledge.
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in Motion. Space, Time and Curriculum in Under-graduate Physics and Management*. New York: Routledge.
- Nespor, J. (1997). *Tangled Up in School. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educacional Process*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Netter, J. (2015). La circulation des cartables. Entre école et familles, l'étape de l'étude. En Rayou, P. (dir.), *Aux frontières de l'école: institutions, acteurs et objets* (pp. 215-236). Paris: Presses Universitaires de Vincennes.
- Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. Londres: Routledge.
- Stiegler, B. (2009). The carnival of the new screen: From hegemony to isonomy. En P. Snickers & P. Vondreau (Eds.). *The Youtube reader* (pp. 40-59). Stocholm: National Library of Sweden.



Trujillo Reyes, B. (2016). La distribución de la atención en el aula en tiempos de la cultura digital: reflexiones de investigación en un bachillerato público de la ciudad de México. Revista PerCursos, UDESC-Florianópolis, vol. 17, n. 34, 24-51.