

Redes sociales y educación: Hacia un concepto de “virtualidad identitaria”

“Sólo realizamos aquello que se nos resiste”

Baruj Spinoza.

Autor: Gustavo Gareiz.

Prof. Licenciado en Lengua y Literatura por la UNLAM. Maestrando de la carrera de Políticas y Administración de la Educación de la UNTREF Docente especializado en la producción y comprensión de textos académicos en UNLAM y UNTREF. Docente titular de la cátedra de Literatura Infantil y Juvenil de la UNLAM. Cuenta, al respecto, con diversas publicaciones sobre el tema Integrante de equipos de investigación en proyectos sobre ingreso universitario en la UNLAM y sobre impacto de las políticas educativas en la escuela media en la UNTREF

Resumen: Desde una muestra realizada con cien alumnos usuarios de redes sociales, nos proponemos indagar acerca de sus representaciones en torno a las redes sociales, con relación a la posibilidad de su uso para organizar las tareas escolares o bien como obstáculo de los aprendizajes. Postulamos para el análisis de la muestra el concepto de “virtualidad identitaria”, dado el carácter fuertemente identitario de la producción discursiva en el contexto de las redes sociales. Conferido este por la mediación adulta en tanto parámetro de tiempo y espacio de la construcción del propio relato, sobre la mediación adulta se analizan intervenciones de cincuenta docentes en el foro *¿Cómo debería ser la educación del Siglo XXI?*, perteneciente a la Fundación telefónica, quienes responden a la consigna “Facebook, experiencias de aplicación como herramienta educativa”.

Palabras clave: Redes sociales - educación - representaciones - mediación adulta - virtualidad.

Introducción

Bustin (2007: p. 10), en el “Prólogo” de la obra *Las competencias en la educación. Un balance* asegura que “en pedagogía no hay ningún paraíso perdido. Toca a cada quien librarse de la nostalgia paralizante”.

De ser cierta tal afirmación, se nos genera una interesante pregunta en torno a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al ámbito de la clase a través del modelo “Uno a uno”:

¿Qué genera la resistencia de los docentes a ver en las computadoras y en todas las aplicaciones de las que estas disponen una herramienta de mejora de la educación? O, en otras palabras, ¿qué es lo que se puede estar perdiendo con la irrupción de las TIC en el contexto de la clase?

Nuestro análisis surge de una experiencia realizada con adolescentes de entre 13 y 15 años, a los cuales se los coordina para llevar adelante la organización de un grupo de Facebook, tendiente al monitoreo de su agenda de actividades escolares.

Reflexionamos así acerca de la injerencia de la representación adulta con respecto a las TIC y su relación supuestamente negativa con la educación.

Para ello, además, relacionamos los resultados del análisis de dicha experiencia tomando cincuenta testimonios de docentes participantes del foro *¿Cómo debería ser la*

educación del siglo XXI?, perteneciente a la Fundación Telefónica, quienes responden a la consigna “Facebook, experiencias de aplicación como herramienta educativa”. Estos testimonios se analizan tratando de encontrar correspondencias y divergencias con lo observado en la experiencia llevada a cabo con los alumnos descritos.

Desde una mirada preliminar del panorama de “representaciones negativas” con relación al uso de las redes sociales, surge una segunda cuestión:

¿En qué medida la estigmatización de ciertos usos de las TIC por parte de los adultos no constituye una “profecía autocumplida” que coloca a dichas tecnologías en un marco de ineficacia e, inclusive, de obstaculización de la tarea docente?

Denyer (2007: p.14) brega por la “instauración de una pedagogía (...) que rompe con la lógica de la transmisión pura y simple de conocimientos, en favor de la adquisición de un nuevo saber a partir de la práctica en un contexto dado”. Esto es, entender a la escuela no ya como el lugar al que se asiste para recibir información o saber en abstracto, sino que, por el contrario, la escuela se erige como el ámbito en el que “se aprende a hacer”, en virtud de las necesidades concretas de un alumno concreto.

Resulta necesario, entonces, interrogarnos sobre la relación entre la cuestión del nuevo rol asignado a la escuela en la era digital y la representación negativa del adulto acerca de las TIC y su posible apropiación por parte de los alumnos observados.

Postulamos que, en tanto *virtual*, las marcas del sujeto quedan elididas si no se consustancia la actividad desarrollada en las TIC con los ámbitos concretos en los que el sujeto despliega su hacer, en este caso, como alumno.

En otras palabras, postulamos el concepto de “virtualidad identitaria”: según este, *el nivel de apropiación de la experiencia de uso de las TIC por parte de los alumnos se halla directamente relacionado con el grado de identificación que de esa experiencia desarrollen dichos alumnos.* Tomamos como referencia, para ello, conceptos de Hannah Arendt y Paul Ricoeur sobre la relación entre narración e identidad.

No tratamos de plantear desde esta comunicación un panorama idílico de la presencia de las TIC en las escuelas. Antes bien, intentamos desde una experiencia concreta indagar acerca de las razones por las cuales, aun vivenciando la utilidad de las redes sociales para la mejora del rendimiento escolar, los usuarios de dichas redes persisten en su mirada negativa sobre las mismas. Esto, a sabiendas de que, como plantea Fischer (2001: p. 217) las TIC se presentan como un “monstruo”, que más que como “salvador”, se constituye como “un impacto complementario, que contribuyó a desestabilizar aún más al sistema y que, en un primer tiempo, agravó la crisis” en la que se hallan la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Dicho de otro modo, que la presencia de las TIC en educación no hicieron más que poner de manifiesto una serie de dificultades que van mucho más allá de la utilización o no de dichas tecnologías en la escuela.

En este contexto, la alusión a Dominique Wolton (2005: p. 28) acerca de que “las *facilidades* de la comunicación no bastan para mejorar el *contenido* del intercambio” arrojan otro interrogante sobre el carácter “identitario” que poseen los intercambios surgidos desde la experiencia desarrollada. La cuestión es la siguiente:

¿Qué tan determinante resulta la mediación del adulto en el uso de las redes sociales para permitir un verdadero “anclaje”? Esto es, que ligue los contenidos intercambiados con un contexto que subjetive a los alumnos antes que invisibilizarlos

La respuesta a este interrogante constituirá, en el final de este trabajo, el marco para nuestras conclusiones, teniendo en cuenta que, como señala Quéau, “Lo que no está presente se puede sustituir por una representación” (1993: p. 98). Nuestras conclusiones

nos mostrarán, aun cuando delinee un panorama muy general, que una de las claves reside en trabajar sobre la representación que de sí mismos tienen los alumnos (y por extensión, los docentes) de sí mismos en el entorno virtual de las redes.

Primera parte: Razones para una resistencia

Retomamos para iniciar nuestro análisis nuestro primer interrogante: “¿En qué se cimienta la resistencia de los docentes a ver en las computadoras y en todas las aplicaciones de las que estas disponen una herramienta de mejora de la educación? O, en otras palabras, ¿qué es lo que se puede estar perdiendo con la irrupción de las TIC en el contexto de la clase?”

Puede caerse en el simplismo de abonar la teoría de la resistencia al cambio o a lo nuevo, que en términos más académicos se resume al par de opuestos de “lo instituido versus lo instituyente”. Sin embargo, haciendo una escueta pero atinada referencia al clásico trabajo de Walter Ong, *Oralidad y Escritura* (1982), podemos aportar uno de los conceptos nodales de nuestra reflexión. Toda tecnología genera a partir de su aparición luchas de intereses. Así, la escritura, concebida por Ong como la primera tecnología humana, muestra desde la problemática que genera su difusión diversos matices que permiten un análisis posible.

La escritura y el conocimiento, tan estrechamente relacionados, aparecen históricamente mediados por instancias de poder, las cuales siempre han ostentado su dominio y, por ende, el grado de apropiación que del código escrito y el capital intelectual pudiera realizarse.

Pongamos el caso del primer texto que circula “en red” o “globalmente”: la Biblia. La mediación ejercida por la iglesia no necesita de mayores explicitaciones, pero sí resulta interesante referir al fenómeno “global-virtual” (o si se prefiere, “proto-global”) que se lleva a cabo para su difusión y el conflicto que supone el cambio en las condiciones de mediación y apropiación de las “sagradas escrituras”. Veamos algunos componentes del proceso a la luz de lo que Fischer denomina “Estatuto ontológico de *lo virtual*” (2001: p.61)

- *Lo virtual* se presenta como “simple instrumento de telemanipulación de lo real”: más allá de la cuestión de la fe, pensemos en la comunidad creada alrededor de la palabra difundida en red, a la distancia, desde los centros de poder eclesiástico, sin posibilidad alguna de los que se creen parte de dicha comunidad de comprobar fehacientemente dicha pertenencia.
- *Lo virtual* aparece como “simulación de lo real”: la extrema ritualización de las acciones en torno al texto en red confiere a la realidad pretendida una entidad simulada.
- *Lo virtual* se establece como “mundo imaginario”: la red creada en torno al texto difundido solo es posible de afirmar como real en función de la fe.
- *Lo virtual* se sitúa como espacio de comunicación y pertenencia comunitaria, profesional, etc., dado que “es un lugar de inversión de un deseo de poder, realista o quimérico” donde se “evoca la magia”: detrás del texto en red hay un elaboradísimo entramado de poderes en pugna que solo hallan su resolución en el simulacro de comunidad en torno al texto mismo.

El texto en red aparece, como decíamos, fuertemente mediado para su difusión por la institución iglesia. Pero, a partir de la irrupción de la imprenta y del reclamo de las corrientes protestantes contra esa mediación, tiene lugar un conflicto sin precedentes que

acabaría por redefinir ya no solo las condiciones de circulación del texto en red, sino, además las de identificación y apropiación del mismo por parte de sus receptores.

Nos preguntamos entonces, ¿qué es lo que Calvino y Lutero reclaman en el fondo? ¿Sólo la posibilidad de difundir e interpretar libremente la Biblia? ¿No sería posible pensar que, aunque muy elementalmente, lo que subyace a la reacción protestante no es otra cosa que el reclamo por la *subjetivación del texto*? Es decir, la historización del texto en tanto receptado por sujetos contingentes, contextualizados en un tiempo espacio determinados históricamente, con sus conflictos y sus contradicciones.

La escuela como instancia de poder, legitimadora del “orden del discurso” postulado por Foucault (1970), o bien entendida como “reproductora” de “habitus” en términos de Bourdieu (1970), se presenta como un ámbito donde los textos circulan también fuertemente mediados por la autoridad del docente. Por ello, ante el conflicto suscitado por la reivindicación de la subjetividad (de los alumnos que no aceptan el discurso único o inmodificable de “la realidad” que se enseña, de los docentes que cuestionan e intentan modificar al sistema, etc.) aparece la reacción de la escuela, al igual que la de la iglesia y su Contrarreforma, que con sus dogmas viene a redefinir y reafirmar la estructura asimétrica de circulación y apropiación del texto en red.

Es posible plantearse, entonces, que buena parte de la resistencia de los docentes ante la irrupción de las TIC en el ámbito escolar no provenga necesariamente de la falta de formación o de la relativización o demonización de Internet como herramienta pedagógica. Antes bien, podemos plantear que lo que está en juego es la difusión de una tecnología que llega sin solución de continuidad, pasando por alto la instancia docente, a los alumnos. Esto, por tanto, no les permite a los docentes verse “representados” en la escena enunciativa sostenida a partir de las TIC, poniendo en conflicto su rol.

Fischer (2001: p) no duda en afirmar que por primera vez “la pedagogía se adelantó a la cultura”, dando lugar a lo que el autor denomina una de las “paradojas de la ciberpedagogía”, a saber, que por su carácter lúdico destruye la austeridad y la autoridad de la institución escolar tradicional. Ahora bien, lo que Fischer no se plantea es sobre qué bases se construía esas austeridad y autoridad perdidas. Aunque sí postula la irremediable redefinición del status del docente en este nuevo contexto.

Antes de pasar a abordar el segundo de nuestros interrogantes iniciales, afirmamos que resulta necesario discutir sobre la resistencia de los docentes ante las TIC sin simplismos ni generalizaciones extremos. De momento, la discusión se enfoca más en las políticas de acceso a las nuevas tecnologías, como se plantea Filmus (2003: p.15):

. . ."el acceso a las nuevas tecnologías -en particular a las relativas a la información- es en la actualidad sumamente desigual, lo que reproduce los circuitos de pobreza y marginación existentes en la sociedad. La escuela es la única alternativa para la democratización de estas tecnologías. Así, tanto los recursos a invertir como las estrategias de incorporación de su uso, se relacionan estrechamente con los problemas de inclusión-exclusión que plantea la sociedad contemporánea". . .

Esta mirada macro, necesaria en términos de estructuración del sistema educativo, difícilmente podrá ver sus objetivos realizados sin la reflexión crítica de los ámbitos micro que supone cada institución escolar.

Segunda parte: Representaciones encontradas

Precisamente en virtud de intentar una reflexión micro, retomamos nuestro segundo interrogante “¿En qué medida la estigmatización de ciertos usos de las TIC por parte de

los adultos no constituye una “profecía autocumplida” que coloca a dichas tecnologías en un marco de ineficacia e, inclusive, de obstaculización de la tarea docente?”

Como señaláramos en la presentación, se realiza una experiencia con adolescentes de entre 13 y 15 años, que cursan de 2º a 4º año de nivel secundario en una escuela del conurbano bonaerense. A estos se los coordina para llevar adelante la organización de un grupo de *Facebook*, tendiente al monitoreo de su agenda de actividades escolares. La mediación se lleva de manera sistemática en el 3º año, con una revisión semanal de la actividad del grupo y comentando los resultados de las tareas gestionadas desde el mismo. En el caso de los alumnos de 2º y 4º año, la mediación es menos sistemática y se sostiene más en función de las recomendaciones del docente mediador.

Los adolescentes participantes de la experiencia, que totalizan cien, responden al cabo del primer período trimestral a una encuesta que da cuenta de su nivel de apropiación de la actividad llevada adelante desde el grupo de *Facebook*.

A fin de perfilar las representaciones que se sostienen en el grupo de alumnos que constituye la muestra se realizan las siguientes preguntas:

- ¿Usas agenda?
- ¿Usas *Facebook*?
- ¿Cuánto tiempo dedicas al estudio fuera del colegio?
- ¿Cuánto tiempo dedicas a estar en *Facebook*?
- ¿Qué actividades realizas a través de *Facebook*?
- ¿Crees que usar agenda mejora tu desempeño escolar?
- ¿Crees que *Facebook* puede ser útil para el estudio? ¿Podes darnos un ejemplo?
- ¿Crees que el tiempo de uso de *Facebook* afecta tu efectividad en el estudio? ¿Por qué?

Las variables surgidas desde los diversos indicadores permiten observar que, aun mediados por la función del docente, los adolescentes que recurren al grupo de *Facebook* creado para la organización de su agenda escolar, aluden de manera negativa a dicha red social, a pesar de utilizarla y lograr una mejora sustancial de su rendimiento en virtud del ordenamiento propiciado desde el uso de dicha red social.

La mayoría de los alumnos que utilizan *Facebook* no creen que la red social pueda tener utilidad para la actividad escolar. Lo curioso es que incluso en el grupo con mediaciones más sistemáticas por parte del docente coordinador esta representación negativa se sostiene.

Más curioso aún puede resultar el hecho de que muchos de los alumnos que aseguran no utilizar *Facebook*, justificándose en el hecho de que o les hace perder tiempo o sus adultos no les permiten acceder a una cuenta de usuario, aparecen interactuando en el grupo de estudio creado a través de esta red social.

Otro de los aspectos interesantes a destacar tiene que ver con la tendencia generalizada de los alumnos encuestados a contestar que las horas dedicadas comparativamente al estudio y al estar conectados se quintuplica en el segundo de los casos.

De una lectura general de algunas de las conclusiones que pueden establecerse sobre la encuesta realizada podría inferirse:

1. Que los alumnos se representan el uso de las redes sociales como negativo para su desempeño escolar, incluso cuando la actividad que desarrollen impacte de manera positiva en dicho desempeño (por fuera de la encuesta más de la mitad de los alumnos asegura haber mejorado su cumplimiento y organización de trabajos a partir del grupo de *Facebook*)
2. Que puede hipotetizarse sobre la existencia de un “discurso políticamente correcto” por parte de los alumnos, quienes por un lado aseguran no usar *Facebook* (aun con fines educativos), pero que por otro aparecen interactuando a través del grupo de estudio creado.
3. Que la mediación del adulto es sustancial para la apropiación de la experiencia virtual que se promueve (una de las condiciones de lo que aquí postulamos como “virtualidad identitaria”).

Con relación a este último punto, aludimos ahora al análisis de 50 de las intervenciones que realizan docentes de Latinoamérica en el foro *¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?*, perteneciente a la Fundación Telefónica. Los participantes del foro responden a la consigna “Facebook, experiencias de aplicación como herramienta educativa”.

Algunos de los tópicos más recurrentes son:

1. La necesidad de “deconstruir” el estigma sobre *Facebook*, dada la prohibición que pesa sobre el uso de dicha red social por parte de autoridades de los colegios, lo que lleva a algunos docentes a “burlar” tal prohibición para dar lugar a sus propuestas pedagógicas.
2. La posibilidad de trabajar la autonomía y el uso responsable de las redes sociales a partir de experiencias pedagógicas viabilizadas desde grupos de *Facebook*.
3. La importancia de ligar la actividad virtual desplegada desde las redes sociales a contextos especificados por la institución escolar o el curso al que pertenecen los alumnos, además de contar con roles bien definidos desde la interacción (docente, estudiante, etc.).

Si bien el grueso de los docentes participantes del foro alude de manera positiva al potencial de *Facebook* como herramienta pedagógica, ponen al mismo tiempo reparos respecto al componente presupuestario. Principalmente, sobre el acceso igualitario a computadoras y conexión a Internet por parte de docentes y alumnos, así como a software que incremente las posibilidades del uso de redes sociales y diferencie positivamente el uso personal de *Facebook* del uso escolar. Se advierte, de este modo, que en la percepción de los docentes del foro deben ser tenidas presentes tanto cuestiones macro de la política educativa (inclusión digital, conectividad) como micro (aceptación del uso de redes sociales dentro del ámbito escolar, promoción de marcos normativos apropiados).

Antes de encarar las conclusiones de esta comunicación, podemos recordar el cuestionamiento de Fischer a *Microsoft* (2001: p.118) por su “visión totalitaria y planetaria de Internet”, al en 1999, con el lanzamiento del *Explorer 5* un “nuevo modo de vida” (*web life style and web style of working*). *Microsoft* se presenta así como “indispensable para Internet e Internet indispensable para todo”. Esta cita puede resultar algo contradictoria a los fines de nuestra comunicación, pero al retomar el tercero de nuestros interrogantes iniciales veremos que se presenta como sumamente atinada.

Conclusiones: Ajustando el foco de la discusión

Cuando nos preguntábamos en nuestra introducción “¿Qué tan determinante resulta la mediación del adulto en el uso de las redes sociales para permitir un anclaje que ligue los contenidos intercambiados con un contexto que subjetive a los alumnos antes que invisibilizarlos?”, debemos reconocerlo, realizamos una pregunta capciosa.

Simplemente es así porque, retomando el cuestionamiento de Fischer al totalitarismo de *Microsoft* al presentar su *Explorer 5*, pensar la conectividad o el uso de redes sociales como herramienta pedagógica no debería distraernos de la cuestión de fondo. Esto es, si la educación promueve una realización integral de los sujetos o, por el contrario, los aglutina a partir de conceptualizaciones y prácticas que borran toda marca subjetiva.

Denyer (2007: p.14) refiere a la “instauración de una pedagogía (...) que rompe con la lógica de la transmisión pura y simple de conocimientos, en favor de la adquisición de un nuevo saber a partir de la práctica en un contexto dado” como principio de redefinición de la educación en el nuevo milenio.

Al analizar de forma general y crítica los resultados que arroja la experiencia abordada con los alumnos a partir del grupo de *Facebook*, podemos aludir a la afirmación de Wolton (2005: p.28), cuando señala que “las *facilidades* de la comunicación no bastan para mejorar el *contenido* del intercambio”, dado que el límite de toda comunicación es “el otro”. Y en tanto y en cuanto ese otro no se halle representado como sujeto dinámico y contingente, capaz de modificar su entorno, ya desde la actividad desplegada virtualmente desde las redes sociales, ya desde la tarea específica que tiene lugar en la escuela, podremos estar girando en círculos sin encontrar soluciones al problema. O, peor aún, simplificando las respuestas o encontrando soluciones aparentes que no dan cuenta de la problemática de fondo.

Quéau (1993: p.97), en su libro *Lo virtual. Virtudes y vértigos*, advertía hace casi veinte años que “ya no es fácil estar presente. Y hacerse cada vez más presente parece imposible (...) En cambio, parece más fácil hacerse cada vez menos presente”.

Con relación a ello, cabe la discusión acerca de qué es lo que está en juego actualmente: si la incorporación de las TICs a la educación o una renovación definitiva de los paradigmas en educación que posibilite, entre otras cosas, el aprovechamiento de las TICs para la mejora de la actividad escolar.

El sostenimiento de la representación negativa de los alumnos con respecto a *Facebook*, en consonancia con la prohibición aludida por los docentes para su uso en la escuela, no parece estar muy alejada de otras experiencias. Por ejemplo, la del canon de lecturas escolares (manuales y obras literarias) mediadas por el Estado y las editoriales, que determina qué se debe o se puede leer en la escuela, o que promueve o silencia según el sustrato ideológico temas cada vez más determinantes para la vida social de los alumnos, como la elección de una determinada sexualidad o la participación ciudadana. En pocas palabras, queda claro que lo que le alumno se represente, ya sobre los libros que lee, ya sobre las tecnologías a las que accede, estará siempre en directa relación (por confirmación o por oposición), con el imaginario que despliegan los adultos, fundamentalmente, los docentes.

La educación, de pretender la subjetivación real de los estudiantes a los cuales atiende, no puede ni debe mimetizarse con el soporte tecnológico al que recurre como herramienta de inclusión.

En tal sentido, para abrir una línea de debate más profunda aún, pueden rescatarse las percepciones de Laura Siri, quien en su artículo de 2009, publicado en el N° 2 de la

revista *Alambre. Comunicación, información, cultura*, con el título de “La brecha digital, o cómo poner el carro delante del caballo”

. . . "El mecanismo de generación de falacias acerca de la brecha digital es simple: se abstrae arbitrariamente una dimensión de la condición desigual del acceso a los bienes. Se plantea que es causa algo que sólo es consecuencia, y se omite que en ciertas circunstancias la reducción de dicha dimensión arbitraria no disminuye el monto global de desigualdad, sino que lo amplía. Finalmente, se acude al truco más viejo del mundo: presentar como interés general lo que, en realidad, es un interés particular de quienes venden determinados bienes y servicios y querrían que fueran tan de primera necesidad como el agua y la comida". . .

No se trata de negar la necesidad de discutir acerca del rol de los docentes y de la escuela en el nuevo contexto de las tecnologías incorporadas a la clase. Discusión que, de hecho, propiciamos a partir de la experiencia presentada en esta comunicación.

Se trata, más bien, de interpelarnos acerca del “emponderamiento” que es posible lograr en los alumnos, a partir de la estrategia política de la reducción de las brechas de acceso a las herramientas tecnológicas, a nivel macro, y de las implicancias de una ciberpedagogía, a nivel micro, lo que llevaría a reconsiderar la relación asimétrica docente-estudiante, no para borrarla, sino para resignificarla.

Acerca de la promesa de la “horizontalidad” que generarían las nuevas tecnologías, cabe citar a Rancière (2010), cuando señala en *El espectador emancipado* que “la lógica misma de la ciencia contiene el aplazamiento indefinido de la promesa. La ciencia que prometía la libertad era también la ciencia del proceso global cuyo efecto es producir indefinidamente la propia ignorancia”.

Si parangonamos el desarrollo científico con el desarrollo tecnológico, cabe considerar que la promesa de mejores condiciones laborales o escolares para quienes accedan a las TICs de manera efectiva, puede devenir quimera inalcanzable y, por tanto, sumamente peligrosa para lograr la tan ansiada emancipación/inclusión de los sujetos.

Ni falaces, ni simplistas, creemos que, ante todo, la irrupción de la tecnología en el mundo global nos convoca a replantearnos de manera sistemática y crítica el escenario educativo actual. En este sentido, dejamos abierta la discusión, conscientes de que apenas comenzamos a vislumbrar el horizonte de una verdadera “virtualidad identitaria”.

Por otra parte, creemos que experiencias como la aquí descrita, lejos de poder ser generalizables, pueden sí brindar uno de tantos testimonios acerca del carácter conflictivo de la didáctica y la pedagogía cuando se proponen encarar la formación integral de los alumnos. Más aún en el contexto de la era virtual/digital.

Bibliografía

Denyer, Monique et al. (2007) *Las competencias en la educación. Un balance*. Traducción de Juan José Utrilla. México: FCE

Filmus, Daniel (2003) "Breves reflexiones sobre la escuela del futuro y presentación de la experiencia "Aulas en red" de la Ciudad de Buenos Aires". En IIPE-UNESCO *Educación y nuevas tecnologías – Experiencias en América Latina*. Sede Regional Buenos Aires

Fischer, Hervé (2001) *El choque digital*. Traducción de María Marta Escalante. Buenos Aires: EDUNTREF

CiberPrometeo (2004). Instinto de poder en la edad digital. Traducción de María Marta Escalante. Buenos Aires: EDUNTREF

Lacasa, Pilar y Pérez López, C. (1985) *La psicología hoy: ¿Organismos o máquinas?* Madrid: Cincel

Ong, Walter (1982) *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE

Quéau, Phillipe (1993) *Lo virtual. Virtudes y vértigos*. Barcelona: Paidós

Rancière, Jacques. (2010) *El espectador emancipado*. Manantial: Buenos Aires.

Wolton, Dominique (2005) *Pensar la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo