

Artículo original

Alfabetización múltiple y educación para el pensamiento en la Sociedad de la Información

Multiple literacy and education for thinking in the Information Society

León A. Maturana¹, Marcelo L. Aguilar¹, Carina Mizdrahi², Graciela Fernández Capel² y Juana Ruiz¹

¹Facultad de Informática, Ciencias de la Comunicación y Técnicas Especiales, Universidad de Morón, Argentina.

²Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad de Morón, Argentina.

Manuscrito recibido: 30 de mayo de 2019; aceptado para publicación: 5 de febrero de 2020

Autor de contacto: Dr. León A. Maturana. Facultad de Informática, Ciencias de la Comunicación y Técnicas Especiales, Universidad de Morón. Cabildo 134, (1708) Morón, Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: lamaturana@unimoron.edu.ar

Resumen

La investigación tuvo por objeto poner a prueba un modelo de alfabetización múltiple que permita afrontar la formación de competencias para el uso de todas las tecnologías intelectuales disponibles en las sociedades de la información y del conocimiento y, de ese modo, sentar las bases para una educación centrada en el pensamiento. La experiencia se llevó a cabo en la Escuela Pública N° 21, "General Manuel Belgrano", del Distrito Escolar Morón de la Provincia de Buenos Aires, en correspondencia con una beca otorgada al grupo de investigación por el Fondo Nacional de las Artes. El trabajo se montó sobre bases constructivistas e implicó una revisión de la idea de 'alfabetización' y un replanteamiento de lo que significa la alfabetización mediática e informacional en la Sociedad de la Información. La hipótesis que organizó la experiencia fue que el pensamiento propio de los niños se manifiesta y desarrolla en ámbitos conversacionales a propósito de la lectura de textos literarios, imágenes (ilustraciones, fotografías, pinturas) y audiovisuales, en especial los de la televisión para niños, y, correspondientemente, la escritura y el uso de la computadora y de los dispositivos digitales. Se instrumentaron las ADM (Aulas Digitales Móviles), provistas por el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE). Como resultado se elaboraron dos documentales que fueron presentados al Fondo Nacional de las Artes como Informe de Avance y Final respectivamente.

Palabras clave: alfabetización múltiple - filosofía Reggio Emilia - Aulas Digitales Móviles - educación para el pensamiento - conversación.

Abstract

The purpose of this research work was to test a multiple literacy model that allows facing competence formation for the use of the intellectual technologies available in the information and knowledge societies, thus setting the foundations for thinking centered education. The experience was carried out in the State School N° 21, "General Manuel Belgrano", in

Morón - Province of Buenos Aires, in accordance with a scholarship granted to the investigation group by the National Fund for the Arts (Fondo Nacional de las Artes). The work was conducted on the basis of constructivist approach and involved a revision of the idea of 'literacy' and a reconsideration of what media and information literacy means in the Information Society. The hypothesis that organized the work was that the children's own thinking is manifested and developed in conversational environments with regard to the reading of literary texts, images (illustrations, photographs, paintings) and audiovisual elements, especially those typical of children's TV, and, correspondingly, the writing and the use of computers and digital devices. The Mobile Digital Classrooms (MDC) was implemented, provided by the National Plan for Educational Digital Inclusion. As a result, two documentaries were produced and submitted to the National Fund for the Arts (Fondo Nacional de las Artes) as progress report and final report, respectively.

Keywords: *multiple literacy - Reggio Emilia Philosophy - Mobile Digital Classrooms - education for thinking – conversation*

Introducción

En este trabajo se describe la investigación desarrollada entre 2016 y 2018 con el propósito de poner a prueba un modelo de alfabetización múltiple centrado en la idea de educación para el pensamiento. Se realizó en la escuela pública N° 21 "Gral. Manuel Belgrano", del Distrito Escolar Morón de la Provincia de Buenos Aires. El proyecto implicó a las Facultades de Informática, Ciencias de la Comunicación y Técnicas Especiales (FICCTE) y de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades (FFCEH) de la Universidad de Morón. El Fondo Nacional de las Artes (FNA), en correspondencia con lo planteado en el proyecto, otorgó una Beca al equipo para aplicarla al uso de las tecnologías digitales en el desarrollo de competencias audiovisuales de expresión artística.

El trabajo se realizó en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (PNUD-ODS, 2016). La alfabetización múltiple, y el primado de la *educación para el pensamiento*, sitúan el trabajo en el horizonte de la transformación educativa necesaria para el logro del Cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas: Educación de Calidad para todos, objetivo que, por lo demás, organiza la Ley de Educación Nacional N° 26.206 –LEN–, que asume los presupuestos del paradigma de la educación como aprendizaje a lo largo de la vida.

El problema

El tema de investigación propuesto se sitúa en el campo de la reflexión internacional en torno al futuro de la educocomunicación y el papel relevante que en él tiene la

denominada "Alfabetización mediática e informacional" (MIL, en su sigla inglesa). Cuando planteamos el proyecto tuvimos en cuenta la Conferencia celebrada en la Universidad de Ampere, Finlandia 2014 sobre el futuro de la educación en medios (Kotilainen y Kupiainen, 2015). Esta publicación nos permitió situarnos en un amplio contexto de investigación internacional en el campo de la educocomunicación y la alfabetización de la lengua, donde el tema de la educación para el pensamiento reviste especial importancia. Nuestro objetivo fue sumarnos a las propuestas y discusiones en torno a la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI / MIL), aportando una perspectiva constructivista centrada en el pensamiento del niño en concordancia con las grandes propuestas alfabetizadoras Iberoamericanas.

El problema del que partimos es que la inmersión de los niños y niñas en los espacios de comunicación mediados tecnológicamente en la sociedad de la información, en especial la televisión y los medios digitales, constituye, *de facto*, el acceso a ámbitos mentales y de construcción de sentido diversos que, tal como lo remarca en su informe mundial UNICEF (2017), abren nuevas posibilidades de aprendizaje para los niños pero también los exponen a nuevos peligros.

Hubo que redefinir el concepto de *alfabetización múltiple* (Gutiérrez Martín, 2003). El presupuesto central de nuestro proyecto es que la 'alfabetización múltiple' –una concepción amplia de la preparación de la persona para comunicarse utilizando todos los lenguajes y tecnologías de la mente– es la herramienta por excelencia para el desarrollo del pensamiento, pues hace posible el acceso al complejo mundo simbólico en el que la persona crece y actúa (Maturana, 2012).

La educación para el pensamiento es un proceso fundamentalmente dialógico en el que la palabra y, en consecuencia, el pensamiento de los niños ocupan el centro, y el aula es concebida como una comunidad de indagación. En la educación para el pensamiento el objetivo se ha desplazado. Si bien el acceso a los datos y la organización de la información tienen una importancia general innegable, lo central ya no es esto sino la actividad mental misma del educando, sus procesos cognitivos y psicosociales, esto es, su pensamiento como clave del desarrollo integral de su persona. Así, pues, el núcleo organizador del nuevo paradigma no es el acceso a los conocimientos sino el aprendizaje mismo. Ello implica organizar el currículo tomando como eje el pensamiento infantil a propósito de la elaboración de los contenidos de cada área de conocimiento. Como estrategia general para este propósito se adoptó el paradigma que Mathew Lipman denominó *Filosofía para Niños* (Lipman et al., 1992; Splitter y Sharp, 1996). Contra la idea de decodificar ideológicamente los textos como base de la alfabetización mediática e informacional –como lo propone el paradigma de los Estudios Culturales–, en nuestra investigación nos propusimos tomar los textos o, en general, las objetivaciones de sentido instaladas en la intersubjetividad pública gracias a los medios y las tecnologías digitales, como universos abiertos de significación disponibles para incoar procesos conversacionales con los niños (Maturana, 2014).

La alfabetización múltiple que proponemos es la condición indispensable para que el individuo se integre activa y creativamente en la cultura escrita e informatizada de las Sociedades de la Información y del Conocimiento, y es el fundamento de la autonomización del sujeto y de su plena participación en el proceso de construcción social de la realidad (Shotter, 2001). La alfabetización múltiple es también la condición para la consolidación de otro de los pilares de la proyección de una cultura de paz: el diálogo intercultural.

La vida en la sociedad contemporánea luego del revolucionario cambio que implicó la digitalización de la información y su acceso masivo, se sustenta, como nunca antes, en el acceso a la información a través de los medios y las tecnologías digitales. En Iberoamérica numerosos países han incorporado las nuevas tecnologías a la

educación formal. En la Ley de Educación Nacional (LEN) está expresamente contemplada la preparación de la mente infantil para procesar la información y los conocimientos mediados tecnológicamente. Y esto tiene correspondencia directa con la anticipación descrita por Alvin Toffler (Toffler, 1992). Si el *poder* en la actual sociedad ha pasado a ser una resultante de la posesión de información y conocimientos, y de los medios para distribuirlos a millones de personas, el desconocimiento de la importancia de la educación para la comprensión de la comunicación, y *a fortiori*, para el posicionamiento del sujeto en el mundo de la cultura, implicará la consolidación y la aceptación acrítica de las construcciones mediáticas e informacionales de la realidad, sin posibilidad de respuesta ni creación de alternativas conforme a las grandes agendas propuestas desde la UNESCO, la OEI y el Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD). En último análisis, todos los trabajos que se vienen realizando en torno a la transformación de la educación para que sea concordante con las exigencias de las sociedades de la información y del conocimiento con sus correspondientes cosmovisiones y alternativas epistemológicas (Santos, 2009) constituyen respuestas calificadas a los desafíos que entraña la nueva sociedad. El empoderamiento de los sujetos en el uso de las TIC a partir de su *alfabetización múltiple*, apunta, desde sus primeros pasos en el sistema escolar, a situarlos como sujetos activos en el campo mental configurado por el uso extendido e institucionalizado de las TIC y las conexiones a Internet, fantástica herramienta de comunicación, información y conocimiento. En otras palabras, nuestra propuesta de alfabetización está inscrita en la madre de todas las estrategias para la construcción de la cultura de paz: la preparación de la inteligencia para situarse en la *mente de los hombres* –primer párrafo del Prefacio a la Constitución de la UNESCO (UNESCO 1945).

Es para encarar este problema que propusimos poner a prueba nuestro modelo de alfabetización, empezando por la alfabetización como lecto-escritura de la lengua, pero avanzando hacia el desarrollo de competencias de comunicación con los dispositivos digitales disponibles en nuestras sociedades desde los revolucionarios cambios provocados por la creación de internet y la implementación masiva de la computadora y la telefonía móvil (Igarza 2008, 2009).

Desarrollo

El trabajo preparatorio con las maestras

La experiencia comenzó implicando activamente a las maestras en el proyecto, lo que generó un espacio de convergencia de saberes, una auténtica comunidad de indagación pedagógica con respecto a la lengua y los medios digitales.

Trabajamos sobre el significado de la expresión ‘alfabetización múltiple’: todo lo que los niños y niñas hacen para acceder a información y conocimientos e interactuar con otros en el interior del devenir de la cultura, tiene tal relevancia para su crecimiento mental que no es posible limitar el aprendizaje y reflexión sobre el uso de los sistemas de significación y objetivación simbólica a una sola dimensión: la vinculada con la lengua. Tampoco es admisible, dada la complejidad del objeto, tomar por separado las dimensiones asociadas a la digitalización de la información.

En la EP 21 estaban operantes tres *Aulas Digitales Móviles* (ADM) provistas por el gobierno como parte del Programa Nacional de Inclusión Digital Escolar (PNIDE). Un ADM está compuesta por 30 *netbooks* (una de ellas para el docente, con contenido específico); servidor pedagógico; UPS (unidad de alimentación ininterrumpida); *router* inalámbrico (para trabajar en red); pizarra digital; proyector; cámara de fotos; impresora multifunción; tres *pendrives*; carro de guarda, carga y/o transporte. Con las ADM teníamos, pues, a nuestra disposición, el soporte para introducirnos en el uso y comprensión de las tecnologías digitales. Sin embargo en la percepción y experiencia de las maestras la utilización de los aparatos parecía no responder a los criterios y objetivos de la alfabetización como preparación para pensar sino que, antes bien, se centraba en la adquisición, más o menos organizada, de capacidades de manejo instrumental de las *netbooks*. Y aun esto relativamente, puesto que la articulación del uso de las ADM con todos y cada uno de los aspectos del currículo tenía más la forma de un desiderátum que la de una eficaz organización para el logro de los distintos objetivos curriculares. A esto hay que sumar, en el caso específico de la lengua, el hecho de que la alfabetización como desarrollo de la competencia para leer y escribir –en la que los niños venían trabajando desde el primer grado y aún antes– no llegaba nunca a confluir con otras formas de lectura y de escritura, tan necesitadas de elaboración

en contextos de aprendizaje como la lengua oral y escrita, tal como se pone de manifiesto en el extraordinario libro de Arizpe y Style sobre lectura de imágenes (Arizpe y Style, 2004). Este uso puramente instrumental de las *netbooks* justificó claramente la pertinencia de nuestra propuesta.

Alfabetización múltiple y Filosofía para niños

La idea de *educación para el pensamiento* opera como horizonte y, a la vez, como clave de la condición de posibilidad del método. Como dijimos se adoptaron los presupuestos generales del paradigma de Mathew Lipman *Filosofía para niños* (Lipman et al., 1992). En EEUU, hacia el final de la década de los ‘60, Lipman propone su modelo como una contestación a los modelos de educación autoritarios y centrados exclusivamente en el desarrollo de los aspectos cognitivos, desconociendo la importancia de las dimensiones relativas a lo social, lo ético, lo estético, lo afectivo y lo político (Splitter y Sharp, 1996). El objetivo por excelencia de la FPN es convertir el aula en una “comunidad de indagación”, donde lo central es el diálogo entre iguales a propósito de temas y problemas universales del ser humano. Para organizar el aula como un espacio de diálogo y pensamiento, lo primero que se hace en FPN es modificar su configuración física: los niños se sientan en sillas o en el suelo en semicírculo y dispuestos a escuchar la lectura de un texto y a hablar entre ellos y con la maestra –o maestro– sobre lo leído. Se observan reglas básicas: escuchar, no interrumpir, pedir la palabra. En el modelo de Lipman los textos que se usan son relatos pensados para organizar el diálogo en torno a temas o significaciones acordes con el nivel psicoevolutivo del niño. Cada texto está acompañado de un manual para el docente que es la base que permite el diseño de estrategias de conversación en el aula.

En este proyecto, el presupuesto central es que una dimensión fundamental del pensamiento es el diálogo, la conversación (Shotter, 2001; Piaget, 1971, 1986). Ahora bien, para que la idea de conversar en torno a relatos pudiese ser aplicable a todo lo que en el mundo del niño opera como soporte de procesos comunicacionales, se amplió la idea de ‘texto’ y, correspondientemente, de ‘lectura’ y ‘escritura’. Así, aquello sobre lo que se conversaría en el aula no serían solamente textos literarios, sino también fotografías, pinturas, películas, música y todo lo que estuviese organizado para comunicar.

En la experiencia usamos un cuento de Keyko Kasza, fotografías de National Geographic, reproducciones de cuadros de Pierre-Auguste Renoir y Joan Miró, animaciones, música popular y música clásica. Y descartamos el uso de textos y manuales de FPN. Nos basamos exclusivamente en los productos de la industria cultural accesibles a través de los Medios e Internet. Todo lo que haya sido construido para comunicar y que sea portador de significación, se usa, precisamente, como desencadenante de la conversación. Dada la profusión y diversa calidad de estos productos, la idea de pensar con los niños a partir de textos supone una cuidadosa selección y un trabajo previo de construcción de estrategias de conversación.

Un lugar para aprender, pensar y disfrutar

El trabajo en el aula comenzó en el primer cuatrimestre del año 2016. Cada clase fue precedida por una sesión de preparación en la que se analizó el material y se establecieron los objetivos de la clase y sus estrategias.

La apertura del proceso supuso una reflexión sobre el sentido de la educación. Se habló mucho sobre el papel que juega en la implementación del modelo la filosofía Reggio Emilia. Y sobre su vinculación con la concepción educativa finlandesa. La escuela a la que se apunta en este trabajo no es una escuela transmisora, acumuladora de saberes, sino una escuela basada en la actividad mental y la creatividad, donde los niños y niñas puedan expresar plenamente su individualidad para su crecimiento y expansión espiritual, un lugar para aprender, expresar libremente su pensamiento y disfrutar. El marco en el que la idea de educación para el pensamiento adquiere pleno sentido es el nuevo paradigma mundial de la educación basado en los cuatro pilares propuestos en el célebre informe Delors a la UNESCO (Delors, 1996): el del *Aprendizaje a lo Largo de la Vida* (Torres, 2005 y 2006).

En la preparación de la clase de apertura los interrogantes giraron, entonces, alrededor de cómo introducir a los niños en la nueva experiencia. Se acordó en proponerles un *espacio para jugar y aprender*. En el fundamento de este enfoque se halla no solo el espíritu de libertad y creatividad de Reggio Emilia (Malaguzzi, 2001) sino también la concepción de Donald Winnicott con respecto a la función del *juego* en la elaboración de la realidad (Winnicott, 1982), y la idea

de *cultura* como realización simbólica de Ernst Cassirer (Cassirer, 1975). En ambos casos se trata de verdaderas claves de comprensión del ser humano en el interior de su mundo.

La experiencia se estructuró en dos grandes momentos. Primero, **lectura** de textos y conversación a partir de las interpretaciones de cada niño, niña. Y segundo, **escritura** entendida en su más amplia significación que incluye el uso de los dispositivos digitales.

1. Leer un cuento. De acuerdo con el principio ordenador de la experiencia: considerar la alfabetización de la lengua como el paradigma que le da sentido a todas las formas de aprender a expresarse y acceder al pensamiento de otro, el proceso de alfabetización múltiple comenzó con la lectura de un cuento. Elegimos uno de Keiko Kasza titulado *No te rías Pepe*. Se organizó el aula para hablar y pensar. Luego de la lectura de la maestra, que los niños disfrutaron mucho, la conversación se centró casi exclusivamente alrededor de la amistad y la seguridad, dos significaciones sobre las que los niños y niñas construyeron sentido, mostrando cómo el contexto social de inseguridad y privaciones incide en su comprensión del mundo y de sí mismos.

2. Leer pinturas y fotografías. Para la lectura de imágenes se utilizaron fotos de *National Geographic* y pinturas de Pierre-Auguste Renoir y Joan Miró. La actividad puso en evidencia que la relación de los niños con imágenes desprovistas de palabras, lejos de ser un pasivo registro de impresiones es, en verdad, un acto de lectura e interpretación del pensamiento de otro.

3. Leer películas, animaciones y dibujos animados. Para la preparación de la conversación con niños y niñas de tercero a partir del visionado de un producto audiovisual de entretenimiento, se tuvo en cuenta lo conversado y pensado con respecto a la actividad del niño en el espacio mental creado por los medios. El objetivo fundamental planteado para la actividad fue la emergencia del pensamiento de las niñas y niños con respecto a significaciones complejas implicadas en el desarrollo de un relato audiovisual. Luego del análisis y evaluación de varios productos audiovisuales exitosos de la televisión comercial se seleccionaron varios

capítulos de *Pocoyó*, excelente producto español varias veces galardonado, y se los proyectó. Luego del visionado se abrió el diálogo sobre las significaciones y las interpretaciones personales ('construcciones de sentido' según FPN) que cada uno hizo para cada capítulo.

4. Escribir en el aula: usar la cámara fotográfica. Se ocupó el segundo cuatrimestre para montar experiencias de escritura. En tercer grado los niños no solo tienen un vocabulario mucho más amplio que los del preescolar. Gracias a la maduración de su capacidad de comprender el uso de las palabras —es decir, de pensar a base de representaciones— unido a la posibilidad de usar el sistema de la lógica que les permite operar, descentrarse con respecto a los significados y comprender el punto de vista del otro (Piaget, 1970), pueden escribir para expresar ideas ateniéndose cada vez mejor a las normas gramaticales. Hasta ahora se trabajó sobre la comprensión de los significados y las interpretaciones. Cuando se entra en la *escritura*, se ingresa a la zona de creatividad del niño, un aspecto de su subjetividad que tiene que ver con el deseo y la necesidad de comunicar su pensamiento. En un proceso de alfabetización múltiple, en el que se enfatiza la organicidad o sistematicidad de todos los lenguajes, la idea de *comunicación* como propósito constituye la clave por excelencia de esta sistematicidad: todos los lenguajes deben servir a la finalidad del sujeto de comunicar, de expresarse.

Esta parte de la experiencia se refirió, pues, no ya a la implicación del pensamiento por la lectura e interpretación de textos, sino a la inteligencia creativa de los chicos y su capacidad de poner en la intersubjetividad su propio universo de significados. Así, en el aprendizaje de la escritura, el eje se desplaza: lo que ahora hace posible la comunicación, el diálogo, y por ende, el crecimiento mental del niño, no es el acceso a lo escrito por otros, sino el uso propio de los *signos*. El manejo de lo semiótico (Morris, 1985) con fines expresivos está ligado a las características del estadio en el que se encuentra el niño de Tercero. El primado de lo *concreto* para la construcción del pensamiento se pone en juego plenamente durante el aprendizaje de la escritura. Por eso para el aprendizaje de la lecto-escritura múltiple en Tercero es crucial que la actuación de la maestra en la

zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1963) se despliegue a partir del arte.

Cuando se pensó en la actividad introductoria de esta nueva etapa, se acordó el uso de fotografías como punto de partida, pero esta vez no para leerlas solamente sino para pensar 'como fotógrafos'.

En el armado de la clase se puso en objeto el hecho de que si la fotografía es portadora de significados es porque *alguien quiso comunicar algo con ella*. Esta idea constituyó el eje que definió el objetivo de la actividad: que los niños entendieran la foto como una comunicación. Se esperaba que al asumir lúdicamente el rol de fotógrafos comprendieran que la máquina fotográfica sirve para construir significaciones, y que su uso implica tomar decisiones con respecto a qué capturar de la realidad para transmitir un mensaje. Pero este objetivo presentó varios problemas pues supuso adoptar una posición metacomunicativa con respecto al acto de sacar una foto, al uso de la cámara como medio, y a la legibilidad de la imagen, esto es, su eficacia comunicacional. Esta dificultad se hizo patente en la conversación en torno a la intencionalidad del fotógrafo y la construcción del mensaje.

5. Escribir en el aula: cuentos de a dos. Luego del trabajo sobre la fotografía, quedó preparado el camino para escribir un cuento que sirviera de base para una animación. La implicación de los niños en el proceso de escritura con palabras tuvo dos momentos de cuya comparación se obtuvieron datos muy significativos en torno al acto de escribir y sus dificultades.

Solamente una vez se habló sobre el modo de construir un relato, para dales una mínima estructura a partir de la cual pudieran poner en marcha su imaginación. E inmediatamente se les dio la tarea de escribir el cuento en casa. Lo que los niños trajeron a la semana siguiente evidenció un doble error: en primer lugar, darles un 'deber', y luego, pasar por alto la dificultad que entraña para los niños escribir. Los cuentos que los niños trajeron no habían sido escritos por ellos sino por mamá o papá para 'salvar' a sus hijos de semejante exigencia. Estos errores dieron lugar a una fructífera sesión de autoevaluación en la que las maestras aportaron luminosas observaciones. De esa conversación del equipo surgió la idea de trabajar *en el aula* la escritura del cuento. Pero no de manera individual

sino de a dos o tres, para que la realización supusiera la conversación, la negociación en torno a los personajes y sus objetivos. La diferencia entre uno y otro momento fue extraordinaria: letras irregulares, con errores de ortografía a mansalva, errores en la puntuación, y un posicionamiento frente a la hoja a duras penas acorde con la regla de escribir manteniendo la horizontalidad y las distancia entre los renglones, tomando en cuenta los límites de la página y los márgenes. Pero los cuentos eran perfectamente inteligibles, con un principio, un desarrollo y un desenlace, todos con la palabra 'fin' y firmados, en algunos casos con firmas de gran tamaño, dibujadas con adornos.

6. Usar la netbook para hacer una animación. Con los chicos inmersos en la actitud de narrar, de contar cuentos, se les pidió que trajeran sus juguetes preferidos para armar con ellos una animación. Las netbooks fueron preparadas para ser usadas en función de cámara fotográfica. Y se les mostró cómo la sucesión de fotos en la pantalla da la ilusión de movimiento. Se usó una animación preparada para esa finalidad. Esta introducción al proceso de la animación cumplió su objetivo, pues casi todos los niños al trabajar solos no tuvieron dudas y realizaron exitosamente su animación. Ninguno usó como base el cuento escrito sino que imaginaron sus historias a partir de los juguetes que habían elegido. Lo producido constituyó un impresionante *feedback* sobre la comprensión de la técnica de animación y su uso en la narración.

7. Final de la experiencia. La experiencia en la Escuela concluyó con dos actividades: una vinculada con la música, y la otra con el teatro.

Para la proyección de la obra de Serguéi Prokófiev *Pedro y el lobo*, para narrador y orquesta se utilizó la versión presentada en el Centro Cultural Kirchner en 2016, donde el escritor Luis Pescetti lee el cuento y Facundo Agudin dirige la Orquesta Sinfónica Nacional. Se emplearon estrategias diferentes en sendos terceros, con resultados contrastantes que aportaron datos muy significativos para los interrogantes que suscitó la inclusión de esa obra en el proceso. Hacia el final, los niños hicieron una representación teatral de *No te rías Pepe* –incluido en el documental preparado como informe final para el Fondo Nacional de las Artes–.

Fue un momento culminante de pleno disfrute y alegría para niños, docentes y padres. Cabe observar que en cuanto a la participación de los padres, de gran significación en el marco general de la propuesta, si bien no pudo cumplirse con lo programado debido a los límites impuestos por la falta de tiempo, en la presentación final del trabajo realizado a la comunidad, pudo constatar el interés, entusiasmo y agradecimiento manifestados por los padres en ese momento, lo que se consolidó luego con numerosos comentarios recibidos a propósito del material que se les entregó como obsequio de fin de año: las animaciones de sus hijos y el documental para el FNA.

Resultados

Los resultados obtenidos fueron consistentes con los objetivos propuestos. La experimentación del paradigma de alfabetización múltiple en la escuela pública permitió ampliar la comprensión de la pertinencia y necesidad de esta perspectiva en la actual sociedad de la información y del conocimiento, en orden a la construcción de una concepción de la educación basada en el pensamiento propio de los niños y niñas.

El ensayo del modelo significó la posibilidad de experimentar con todas y cada una de las dimensiones de la alfabetización definidas en él, comprobando, por la respuesta de los niños en cada situación dialógica, su correspondencia con el objetivo de fondo: que los niños y niñas piensen, expresen su pensamiento y se comuniquen. Esto aporta elementos significativos para la fundamentación de un cambio educativo centrado en la idea de *educación para el pensamiento*.

También se logró la implicación creativa de las maestras en todo el proceso, lo que reviste especial importancia para la idea de escuela que estamos pensando y proponiendo.

El trabajo integrado de docentes y alumnos de Diseño y Producción Multimedial (FICCTE) bajo la dirección del Profesor Marcelo Aguilar, permitió producir material abundante y de calidad para la construcción del documental evaluado por el FNA, con el que se obtuvo un reconocimiento calificado del trabajo realizado y la posibilidad de su difusión por los medios.

La capacitación para becarios de las Carreras de Psicopedagogía y de Ciencias de la Educación (FFCEH), junto

a la Prof. Carina Mizdrahi, tuvo una especial significación para la consolidación general del proyecto, pues dio cabida a alumnos de Ciencias de la Educación en un contexto de trabajo interdisciplinario.

Finalmente, sobre la base de un programa preparado por el Profesor Marcelo Aguilar centrado en el lenguaje audiovisual, y con la colaboración de Profesores de la Carrera de Diseño y Producción en Comunicación Multimedial (FICCTE) se logró capacitar a alumnos de la carrera para ampliar sus competencias para enseñar a filmar en contextos escolares.

Discusión

Para concluir queremos destacar algunos conceptos e ideas que consideramos distintivos de nuestros trabajos.

En el concepto de *alfabetización múltiple*, el desarrollo de la competencia para leer y escribir en la lengua madre se integra, de modo sistémico o estructural, con el de las competencias para usar dispositivos digitales para la comunicación y la expresión del pensamiento. Esta integración de lenguajes y los procedimientos alfabetizadores correspondientes, están sugeridos pero no expresamente asumidos en los trabajos que constituyen referentes fundamentales de la alfabetización en Iberoamérica: Freire (1985, 2013), Ferreiro (1991, 1997) y Torres (2006.). Ni en las obras dedicadas a la alfabetización audiovisual, en especial el valioso trabajo de Graviz y Pozo (1994).

Consideramos que es preciso enfatizar la *comunicación* como sustrato de la formación de la capacidad de pensar, y trabajar transversalmente en todas las áreas del currículo de acuerdo con los objetivos y procedimientos de la educación para el pensamiento. La alfabetización múltiple es, por eso, un punto crucial en el tratamiento de y discusión sobre las propuestas de una nueva escuela.

Otro rasgo distintivo del modelo propuesto es la importancia que se le da a la conversación o diálogo como clave de construcción de la realidad o mundo compartido.

Por otra parte, el énfasis puesto en la necesidad de articular todas las dimensiones de la comunicación alrededor del eje de la alfabetización de la lengua, da la posibilidad de trabajar con el pensamiento del niño, la niña, tomando en consideración el amplio espectro de los productos de la industria cultural. Ante el *factum* de la multiplicación infinita de información y ofertas interactivas -redes, juegos, y la

amplia gama de nuevas formas de interacción y consumo cultural-, consideramos que el proceso de aprendizaje de las competencias para comunicarse sirve al niño, la niña para ampliar su conocimiento de sí mismo y de los otros, y aprender a ver, seleccionar y priorizar experiencias de lectura y de uso de los dispositivos digitales, de acuerdo con su propios intereses dentro del entramado intersubjetivo que lo sostiene.

Conclusiones

Se estableció como punto de partida del proyecto un problema que se definió tomando en consideración la situación actual del individuo en el interior de las sociedades de la información y del conocimiento. Y se trabajó en función de la necesidad de generar las bases del *pensamiento* a través de la alfabetización en todas las tecnologías de la mente con las cuales organiza el ser humano su relación consigo mismo y con el mundo. El trabajo realizado en este proyecto pone de relieve las claves estratégicas para abordar el nuevo campo de la alfabetización que, sin duda, constituye un capítulo fundamental de la nueva educación. De esta manera la perspectiva centrada en la implicación y plena participación del niño, la niña en su aprendizaje y el desarrollo de su pensamiento, se incorpora a las propuestas y discusiones en torno al estatuto de la institución escolar en las sociedades de la información y del conocimiento y, *a fortiori*, en torno a la formación del docente para la nueva escuela.

Agradecimientos

Al Fondo Nacional de las Artes, por la Beca otorgada y el aval que significó su aprobación para la difusión del documental sobre la experiencia. A la Escuela Pública N° 21 "Gral. Manuel Belgrano" en las personas de Alejandra Korol y Graciela Sánchez (Directoras), Gisela Hernández y Edith Blanco (Docentes de Tercer Grado de ambos turnos), y Luján Salomone (Docente bibliotecaria).

Referencias bibliográficas

- Arizpe, E y Styles, M (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.
- Cassirer, E (1945). *Antropología filosófica. Introducción*

- a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica (3era edición 2016).
- Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
 - Ferreiro, E (1991). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. (Sexta edición. Primera edición 1986).
 - Ferreiro, E (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
 - Freire, P (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (32ª edición).
 - Freire, P (2013). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1984).
 - Graviz, A y Pozo, J (1994). *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona: Herder.
 - Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
 - Igarza, R (2008). *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires: La Crujía.
 - Igarza, R (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
 - Kotilainen, S y Kupiainen, R (Eds.) (2015). *Reflections on Media Education Futures. Contributions to The Conference Media Education Futures in |Tampere, Finland 2014*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media at Nordicom, University of Gothenburg. Sweden: Ale Tryckteam AB, Bohus.
 - Lipman, M, Sharp, AM y Oscanyan, FS (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: La Torre.
 - Malaguzzi, L (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Editorial Octaedro.
 - Maturana, LA (2014). “Los niños pequeños y la lectoescritura audiovisual en la Sociedad de la Información. Resultados y conclusiones de una experiencia piloto en alfabetización audiovisual”.
 - Experiencias - *Aularia. El País De Las Aulas* - www.aularia.org ISSN: 2253-7937 2014. Volúmen 1.
 - Maturana, LA (2012). Ponencia, “La nueva alfabetización en la Sociedad de la Información y del Conocimiento”, en el XIV Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la Argentina: “Investigación y extensión en comunicación: sujetos, políticas y contextos”, en la Universidad Nacional de Quilmes, 28, 29 y 30 de junio de 2012.
 - Morris, C (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.
 - Piaget, J (1970). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral. (5ta edición en español. Título original: *Six Etudes de Psychologie*, Ginebra, Gontier, 1964).
 - Piaget, J (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
 - Piaget, J (1986). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Planeta-Agostini – Obras maestras del pensamiento contemporáneo N° 62 (Título original: *Études Sociologiques*. Ginebra: Droz, 1965).
 - PNUD-ODS (2016). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 1° de abril de 2019 en <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
 - Santos, Boaventura de Sousa (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes, en Olivé, León, et al. (2009). *Pluralismo epistemológico*. La Paz, Bolivia: Clacso, pp. 31-84
 - Shotter, J (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
 - Splitter, LJ y Sharp, AM (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial - Red Federal de Formación Continua. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
 - Toffler, A (1992). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janes.

- Torres, RM (2006). “Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Instituto Fronesis, www.fronesis.org. Recuperado el 20 de julio de 2018.
- Torres, RM (2005). “Educación en la Sociedad de la Información”, en: Ambrosi A, Peugeot V y Pimienta D (coords.), *Glosario “Palabras en juego: Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la Información*. Caen-Francia: C&F Editions.
- UNESCO (1945). Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura. Recuperado el 5 de febrero de 2019. En http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNICEF (2017). *El estado mundial de la infancia 2017. Niños en un mundo digital*. En <https://www.unicef.org/spanish/sowc2017/>. Recuperado en 21 de febrero de 2019
- Vigotsky, LS. (circa 1963). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, La Pléyade –Prólogo del Profesor Dr. José Itzigsohn–. Comentarios críticos de Jean Piaget.
- Winnicott, DW (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.