



Saberes Docentes y Tecnologías Emergentes en la Escuela Secundaria: *Enciclomedia (México, 2006) y Conectar Igualdad (Argentina, 2011)*

*Teachers knowledge and emerging technologies at secondary schools:
Enciclomedia (Mexico, 2006) y Conectar Igualdad (Argentina, 2011)*

Noelia Verdún / Catalina Gutiérrez

Resumen

Desde hace décadas, hemos sido testigos de la aparición permanente de los planes y programas que incluyen nuevas tecnologías de software y de telecomunicaciones en las escuelas secundarias de los diferentes países latinoamericanos.

En este trabajo se presenta un análisis desde la perspectiva de los sujetos, sobre la forma en que operan ciertos factores relacionados con los planes de educación en las escuelas y cómo estos factores se materializan.

El artículo presenta un análisis de los dos programas educativos relacionados con la inserción de los medios digitales en las escuelas secundarias en dos países de América Latina. Los programas son Enciclomedia (México) y Conectar Igualdad (Argentina). El artículo incluye las contribuciones de dos estudios cualitativos realizados en ambos países para entender la siguiente pregunta desde un enfoque socio-antropológico sobre la educación: ¿Qué conocimientos de los maestros es requerido por las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias?

Palabras Claves: saberes docentes – política educativa – TIC –

Abstract

For decades, we have witnessed the emergence of permanent plans and programs that include new software technologies and telecommunications in secondary schools in different Latin American countries.

This paper presents an analysis from the perspective of the subjects on how certain factors related to the plans of education in schools and how they operate materialize.

The article presents an analysis of the two educational programs related to the integration of digital media in secondary schools in two Latin American countries. Programs are Enciclomedia (Mexico) and Connect Equality (Argentina). The article includes contributions from two qualitative studies conducted in both countries to understand the following question from a socio- anthropological approach to education: What teacher knowledge required by new technologies in secondary schools ?

Key Words: Teachers' knowledge – Educational policy – ICT



Introducción

Las aspiraciones acerca de la modernización y el desarrollo en los procesos de industrialización fueron temas instaurados con mayor claridad en la década del '60 en los países latinoamericanos. Diversos encuentros y reuniones internacionales acerca de la educación¹ se produjeron en el propio territorio a los fines de plantear nuevas agendas educativas para las naciones. De un modo general decimos que se trató de un proceso de decisión que constó del paso de tareas asignadas para la erradicación del analfabetismo, la eliminación de las condiciones de insalubridad y la búsqueda del cambio social para sentar las bases del régimen democrático, hacia una mirada de la educación concebida como posibilidad para cumplir con las metas en términos de desarrollo. La vinculación de la noción educación para el desarrollo económico y social persisten hasta nuestros días cuando se trata de políticas educativas.

Las políticas de incorporación de tecnologías a las escuelas se instalaron en los diversos países latinoamericanos como parte de la agenda educativa desde hace veinte años. En este sentido diversos organismos internacionales (BM, 1998; PREAL, 2000; OCDE, 2003) y gobiernos nacionales pusieron énfasis en que la distribución de equipamiento e incorporación de tecnologías en los sistemas educativos latinoamericanos serían una clave necesaria para la modernización y el logro de una mayor calidad educativa.

El artículo presenta un análisis de dos programas educativos relacionados con la inserción de medios digitales en las escuelas secundarias de dos países latinoamericanos. Se trata del programa Enciclomedia (México) y el Conectar Igualdad (Argentina). Se recuperan aportes de dos investigaciones cualitativas realizadas en ambos países para comprender desde un enfoque socio-antropológico de la educación el siguiente interrogante: ¿Qué saberes docente(s) son interpelados a partir de las tecnologías emergentes en la escuela secundaria?.

Política educativa en materia de TIC en la escuela secundaria. México y Argentina

La distribución de libros de texto gratuitos para las escuelas mexicanas se dio como inicio en la década del sesenta, sumando luego los matices de la Reforma educativa (1970-1976). Ayer y hoy cabe decir en términos de Rockwell (2005) que en México "los libros de texto son la presencia más objetiva del programa oficial dentro del salón de clase".

No obstante, también el acceso a los servicios educativos y a las tecnologías de la comunicación y la información tienen un vínculo casi indisoluble en México, cuando se trata de la Telesecundaria, promovida por la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEAV) en 1965. La educación rural es el ámbito desde donde suele asociarse la Telesecundaria, sin embargo es un servicio que se suma a la Secretaría de Educación Pública cuyo principal meta es incluir y lograr que una gran población complete el nivel secundario². Con un modelo pedagógico pensado en un medio masivo, se difunden contenidos curriculares por la televisión, lo que hace posible llevar los servicios educativos a zonas en las que se identificaban dificultades para el acceso a la modalidad escolarizada, de manera contemporánea este sistema, mediante la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT), continúa atendiendo una población en medio de un nuevo escenario tecnológico.

Después de los libros de texto en México, esta modalidad educativa puede reconocerse como parte de una novedad en el ámbito de las políticas educativas y un antecedente directo del uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) en la enseñanza básica y secundaria.

El Programa Enciclomedia es parte de esta continuidad en la agenda pública mexicana. De manera más contemporánea, específicamente desde el año 2003, Enciclomedia se enmarca dentro del Programa Nacional de Educación (período 2001-2006)³, y se posiciona como el proyecto que tiene por objetivo promover el uso de TIC en las escuelas mexicanas. Dicha propuesta contempla el uso de pizarrones electrónicos, la digitalización de libros de texto y enciclopedias digitales dentro del aula.

Según los documentos oficiales, su implantación corresponde en primera instancia a las aulas del 5to y 6to grado involucrando a unos 4 millones de niños. Ofrece una formación continua destinada a 180 mil maestros además de otras acciones específicas para

¹ Primer Seminario Regional de Educación para América Latina (1940 patrocinado por OEA), la Tercera Reunión Interamericana de Ministros de Educación (1963), y anteriormente la Carta de Punta del Este (1961) en cumplimiento a los planes de desarrollo de la Alianza para el progreso del gobierno norteamericano para latinoamérica.

² En México la educación básica, está integrada por el preescolar, la primaria y la secundaria; que junto con el bachillerato, son de carácter obligatorio y responsabilidad del Estado.

³ Decreto aprobado por Vicente Fox en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.



114 mil directivos, 32 equipos técnicos estatales y 10 mil asesores técnico pedagógicos para el año 2006⁴. Es en el ciclo escolar 2006 que este programa se extiende al primer año de la escuela secundaria y comienza a implementarse en algunas instituciones, vale decir que dicho proyecto no logra expandirse por completo en el nivel medio.⁵

Es así que con la inserción de programas y planes educativos en materia de medios y TIC, subyacen propósitos educativos relacionados con el acceso universal a la enseñanza básica y secundaria, en el marco de premisas relacionadas con la permanencia, la igualdad y calidad educativa. Por otra parte, Holland (2006) menciona que:

El aumento en las tasas de acceso de los estudiantes a la educación (...) ha creado una mayor demanda de materiales educativos de calidad. En respuesta a esto, el Estado ha aprovechado la existencia de un sistema nacional de libros de texto para permitir la ampliación en el desarrollo de nuevos materiales por parte de la SEP y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) (...) Enciclomedia [es] conceptualizado y construido alrededor de estos materiales universalmente requeridos. La digitalización de los libros de texto sentó la base para Enciclomedia (Holland en Reimers, 2006)

Enciclomedia retoma algunas de las experiencias ya implementadas por la misma Secretaría de Educación Pública (SEP) con respecto a la creación de programas de tipo tecnológicos para el ámbito escolar⁶. Luego de sistemáticas evaluaciones de otros proyectos nacionales en materia de medios y TIC vale decir que la SEP diferenciará a este nuevo programa, en tanto que los anteriores eran:

... grandes generadores de contenidos educativos. Sin embargo, dichos programas por su concepción pedagógica y tecnológica se convertían en restricciones para su aplicación en las escuelas (...) por lo que tomando como base los libros de texto gratuito, [con Enciclomedia] éstos fueron digitalizados y vinculados a recursos multimedia (...) de manera tal que sirvan de apoyo a la clase presentada por el profesor (SEP, 2006).

La noción “multimedia” para los nuevos textos digitales implica la distribución en las escuelas de la Enciclopedia Encarta (con proyección en pizarrones electrónicos), la articulación de la información de los textos con audio, fragmentos de películas, simuladores, animaciones, interactivos y ejercicios mediante vínculos informáticos. Es así que “Enciclomedia agrega una pléora de recursos asociados más allá de aquellos disponibles a través de los libros de texto por sí solos” (Holland, 2006). Años posteriores existirá una nueva dotación de recursos tecnológicos para las escuelas (computadoras, pizarras digitales, proyectores, etc) además de facilitar la conectividad a Internet.⁷

El Programa Conectar Igualdad augura acciones diversificadas en cuanto a la dotación de recursos tecnológicos en las escuelas, dispositivos de capacitación, el diseño y puesta en marcha de recursos educativos y la promoción de estrategias para llevar al aula.

Se trata de un programa social y educativo implementado por cuatro organismos del estado argentino⁸, incluido aquí el Ministerio de Educación de la Nación y cuya “medida es visualizada como medio para democratizar el acceso al conocimiento” (Feldfeber y Gluz, 2011). Entre otros objetivos se pone énfasis en la promoción del egreso y graduación del nivel secundario⁹ de un gran número de jóvenes a partir de la distribución masiva y adquisición de los dispositivos móviles.¹⁰

Una breve reseña histórica acerca de los planes y programas educativos argentinos relacionados con las TIC refieren principalmente a la distribución de equipos y recursos tecnológicos a las escuelas iniciada la década del 90. En este sentido, la dotación

⁴ Cifras obtenidas en: SEP (2006) Libro Blanco de Enciclomedia. México

⁵ Al final de 2006, se distribuyó a los estados equipamiento para las aulas de 1er. año de secundaria, pero no se generalizó en todo el nivel secundario. Es a partir de 2009, que tanto las escuelas secundarias generales, técnicas como las telesecundarias, participaron en el programa de tecnología de la nueva administración llamado “Habilidades Digitales para Todos” (HTD), el cual definió un modelo de equipamiento denominado “Aula Telemática” que requería un servidor, router, Access point, computadoras para alumnos (portátiles o de escritorio) y acceso a internet. Aunque el programa HDT no se generalizó tampoco, ese modelo operó en algunas instituciones escolares.

⁶ Algunas de las experiencias anteriores han sido la Videoteca digital, Red Escolar, Bibliotecas Escolares, el Portal Educativo SEPiensa y TV educativa, entre otros.

⁷ Programa Habilidades Digitales para Todos.

⁸ Consejo Federal de Educación, Ministerios de Educación Provinciales, ANSES, Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios y la Jefatura de Gabinete de Ministros.

⁹ Los niveles del sistema educativo argentino son: La educación Inicial, la primaria (consta de 6 o 7 años según cada jurisdicción) y la secundaria que tiene una extensión de 12 años de escolaridad. La educación Secundaria consta de 6 o 5 años según cada jurisdicción lo determine. Se divide en dos (2) ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Luego sigue como opción, el nivel superior.

¹⁰ La neetbook es entregada y utilizada durante el ciclo escolar por cada alumno en concepto de comodato, no obstante una vez que se gradúa se le asigna la propiedad definitiva.



de infraestructura tecnológica garantizaría la calidad e igualdad educativa, y para esto se promovieron diversos dispositivos de capacitación docente provenientes del sector privado y público con énfasis en el aprendizaje de habilidades de informática básica (Ej.: capacitaciones de INTEL, otros).

Desde una mirada histórica vale decir que las acciones de agenda política relacionadas con las TIC en la escuela formaron parte de una línea más dentro de un conjunto de propuestas en cada proyecto, todos en la medida de lo posible fueron implementados con el propósito de garantizar calidad y equidad educativa. Entre los proyectos nacionales se mencionan: en el marco del Plan Social Educativo se encuentra PRODYMES I (1994) y PRODYMES II (1996); Proyecto Redes (1998-1999); inicio del Portal Educ.ar (1999-vigente); PROMSE¹¹ y PIIE (2003-2007), FOPPIE (2006-2009).

En este contexto, se observa que los niveles de equipamiento informático del sistema educativo crecieron de manera sustancial durante los '90 (Galarza y Gruschestky, 2001; Gruschestky y Serra, 2002) no así un plan integral de formación continua docente que contribuyera a incluirlos a la “cultura digital” (Dussel, 2011). No obstante, en los últimos años se denota un giro en la capacitación docente, en tanto que:

...se reconoce el fracaso de acciones que pensaron al docente como un hábil operador de PC, dejando librada a la creatividad propia el uso didáctico. Algunas propuestas actuales intentan avanzar hacia la formación del docente pensando a los actores (docentes y alumnos) como sujetos mediados por el entorno tecnológicos, como productores y receptores críticos de las TIC y partícipes de la cultura de nuestro tiempo. En el marco de estas propuestas, también se incluye la formación técnica, pero no tomando como punto de partida el uso de utilitarios, sino reconociendo su necesidad como medios para producir mensajes con sentido (social, pedagógico y comunicacional) (Sabulsky y Forestello; 2009: 98).

A partir del 2003 en adelante podríamos decir que existen esfuerzos que contribuyen a un cambio de enfoque que va de una planeación educativa instrumental sobre las TIC hacia una agenda política sociocultural de la educación pensando la transversalidad de estos recursos al currículo escolar.

En este contexto el Programa Conectar Igualdad (2010-2013) se instaura con una impronta diferente a los proyectos que lo anteceden. Si bien continúa en primera medida con la distribución y dotación de recursos e infraestructura informática en las escuelas de enseñanza media – esta vez de manera masiva¹², también incorpora mapas curriculares; capacitación continua para la búsqueda de aprendizajes no sólo técnicos sino sobre estrategias didácticas para aplicar en el salón de clases; guías para la elaboración y producción de materiales y, en menor medida, propuestas de modernización de los procesos administrativos de las instituciones educativas.

A escala jurisdiccional, existen heterogéneos modos de apropiación del Programa por cada ministerio de educación provincial, algunos de las cuales logran iniciarse en materia de política TIC y otros articulan y profundizan antecedentes propios.

Lo anterior es apenas una breve descripción de los múltiples propósitos y objetivos que proponen ambos programas latinoamericanos. Es preciso aclarar que cuando se trata del momento de implementación de cada programa en las escuelas, los sujetos reinterpretan y adaptan dichos proyectos de múltiples y heterogéneos modos. Se reconoce que del diseño del programa a la puesta en práctica en las escuelas siempre encontraremos matices, con lo cual tal implementación no ocurre de un modo unidireccional y lineal. Si se realiza una lectura de las diversas investigaciones empíricas que se realizaron sobre ambos programas podremos dar cuenta de las problemáticas, desafíos, ausencias, retrocesos y avances encontrados en cada uno de estos programas.

En este contexto, a finales del 2009 se realiza una investigación mexicana que lleva por nombre “Representaciones y significados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela primaria y secundaria” (Lizarazo en Gutiérrez López, 2012) cuyo objetivo es clarificar cómo las comunidades escolares operan con el Programa Enciclomedia y el emergente plan de la nueva administración: “Habilidades Digitales para Todos”.

Dicha investigación con enfoque sociocultural se interesa por las significaciones que orientan acciones, comportamientos o prácticas, que están vinculadas a la diversidad de interpretaciones que se construyen en torno a distintos objetos o contextos, es decir, por los diversos actores que tienen contacto o se involucran con esos objetos o esas situaciones y que pueden ser abordados mediante las representaciones sociales. A los fines de recuperar el discurso de los docentes del nivel secundario, se realizó una

¹¹ El PROMSE, distribuyó recursos para elaborar material multimedial (cámaras de video, reproductor DVD, cámaras fotográficas, retroproyectores, entre otros).

¹² Conectar Igualdad (2010-2013) distribuye 3.500.000 millones de netbooks a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal. El Programa contempla el uso de las netbooks tanto en la escuela como en el domicilio de los alumnos y de los docentes.



recolección de información a partir de técnicas cualitativas cuyos instrumentos incluyeron: grupos focales, diseño de historietas y entrevistas individuales.

El estudio delimitó un trabajo con 6 escuelas de educación básica y secundaria de la región norte de México con lo cual aquí se presentan algunos resultados ligados al discurso de los docentes de las localidades de: Coahuila, Nuevo León y Sonora. Región que, según los datos censales de la CONEVAL (2010) tiene escasa población indígena y rural, y cuyos enclaves agropecuarios pertenecen al sector industrial y de servicios.

Los estados de Coahuila y Nuevo León, que forman parte de esta región y fueron incluidos en la muestra, son, de acuerdo a la información proporcionada por el INEGI (2009) junto con el Distrito Federal, aquellos que concentran la mayor cantidad de empresas y personal ocupado en el sector, lo que los distingue del resto del país y los muestra como enclaves de la industria.

La zona norte mexicana -en sus tres regiones centro, este y oeste- conforma un territorio básicamente: modernizado tecnológicamente, urbanizado, con altos índices de escolaridad cuyos datos son homologables a los registrados en las zonas metropolitanas de la Ciudad de México, Guadalajara, Toluca o Puebla.

Por otra parte, un estudio argentino en curso desde el 2011, tiene por nombre “Sentidos e imaginarios de los docentes acerca de las nuevas tecnologías en la escuela secundaria” (Verdún, 2011)¹³ e incluye a un conjunto de cuatro escuelas de localidades de la provincia de Neuquén y Río Negro. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas con docentes y directivos, además de observación no participante incluyendo la permanencia del investigador por una semana completa en cada escuela.

Neuquén, ubicada en la región patagónica destina su principal actividad industrial a la extracción y destilación de petróleo, producción de agua pesada, entre otros. Río Negro, presenta una actividad agropecuaria que se encuentra en los grandes valles para la producción frutihortícola aledaños y/o a orillas del Río Negro; los pequeños valles productores de frutas finas y sistemas ganaderos (ovinos, caprinos y bovinos); las actividades forestales de pinos y nativas; y las zonas pesqueras en la costa atlántica, entre otros. Vale decir, que cada una de las dos provincias presenta una densidad poblacional diferente debido a su geomorfología y clima.

El índice de escolaridad en la escuela secundaria según datos proporcionados por DiNIECE (2010) posicionan a Río Negro, seguido de Neuquén.¹⁴

Saberes docentes

Para el análisis de los saberes docentes en contexto de apropiación de programas sobre TIC en la escuela, se retoman aportes de la sociología y la antropología de la educación.

Los antecedentes que guían este trabajo retoman las discusiones en torno a las teorías de la reproducción y las críticas que se han realizado alrededor de ella. Si bien las teorías de la reproducción para el campo de la educación han posibilitado analizar “cómo las escuelas han funcionado como instrumentos de la reproducción social y cultural (...) cómo han legitimado la racionalidad capitalista y apoyado las prácticas sociales dominantes” (Giroux, 1985), no obstante es notable que a partir de la crítica a estas teorías (demostrada a finales de la década del '70) se logra también realizar una mirada puesta en la resistencia y los procesos de negociación que dejarán entrever aquello que acontece por los sujetos con un fuerte componente histórico, social y cultural. Aquí la recuperación de los diversos contextos escolares en términos de Rockwell (2005), lograrán aportes de aproximación pero también de diferenciación en relación a la realidad de las escuelas latinoamericanas.

En este contexto además de los aportes de investigaciones anglosajonas, también existe en América Latina una trayectoria de estudios que trabajarán con énfasis en el develamiento de nociones y aportes teóricos con sustento empírico sobre problemáticas educativas en las escuelas. Muchos de estos trabajos¹⁵ representan -de alguna manera- nuevas miradas acerca de “cómo obser-

¹³ Verdún 2011. La investigación se enmarca en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba y en el Departamento de Estudios Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Río Negro (Sede Andina). El proyecto intenta indagar -desde un abordaje cualitativo- los sentidos e imaginarios de los docentes en la escuela a partir de una perspectiva de análisis que tensa elementos devenidos de la política educativa y el cotidiano escolar. Es un análisis sobre algunos aspectos de la política educativa en el contexto de la práctica en términos de S. J. Ball.

¹⁴ Cabe aclarar que el índice de escolaridad se referencia en función de la cantidad de estudiantes matriculados (no respecto del egreso) en el nivel medio (Ciclo básico y orientado) en cada jurisdicción.

¹⁵ Los estudios empíricos anglosajones son de: Paul Willis, Jean Anyon, Robert Connell Frederick Erickson, entre otros. Las investigaciones de América Latina son de: Elsie, Rockwell, Ruth Mercado, Ruth Paradise, Antonia Candela, Citlali Aguilar, entre otros mexicanos. Y Graciela Batallán, Elena Achilli, M. Rosa Neufeld, Elisa Cragolino, Mónica Maldonado, entre otros estudiosos argentinos.



var la reproducción” (Rockwell, 2009) en la escuela, para develar las prácticas sociales, procesos culturales, históricos, políticos y económicos en ellas.

En este sentido, la trayectoria de algunos de los estudios mencionados consideran la figura del “docente” como hacedor de una práctica específica en la escuela devenida de de condiciones socioculturales. Se recupera la historia y no se dejan de lado los cambios que con el traspaso de cada época definen el sentido del trabajo docente. Distinguimos para este análisis la “práctica pedagógica” de “práctica docente” para realizar un recorte analítico en función de abordar algunos aspectos de la primera noción. Práctica pedagógica “como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el ‘enseñar’ y el ‘aprender’.” (Achilli, 1987: 7), en tanto que práctica docente refiere a un conjunto más amplio de prácticas específicas del docente como trabajador.

En este sentido, interesa mencionar que los modos y usos convencionales del quehacer de las prácticas de enseñanza son producto histórico de “apropiación cultural” (Chartier, 1992) en base a delimitaciones acerca de la “naturaleza y uso político del espacio, tiempo y procesos sociales que funcionan en las instituciones específicas” (Bowles y Gintis en Giroux, 1983) en la escuela. En el quehacer cotidiano de la práctica pedagógica confluyen diversos factores de índole histórico, político, social y cultural que permean, moldean y construyen saberes docentes. Este saber se da por la apropiación de esquemas, estrategias, acciones y “modos de hacer” que los sujetos ponen en práctica para resolver problemas y/o encontrar resultados en los procesos educativos. Dicha noción de apropiación es la que Achilli trabaja para definir “ese proceso mediante el cual los docentes se involucran activamente en la internalización de un objeto o campo de conocimiento. En ese proceso, resulta transformado y reconstruido” (Achilli, 2000). La apropiación ocurre en un plano dinámico que tensa resistencias y aceptaciones por parte de los sujetos.

El abordaje parte por recuperar los saberes docente(s) configurados por diversos factores sociohistóricos relacionados con la propia práctica cotidiana en la escuela. Si bien nos valemos de los aportes de Heller para la noción de “saberes”¹⁶, también interesan los aportes de Montesinos, Schoo y Sinisi (2012) para comprender la composición de sentidos que albergan cuando se trata de las prácticas docentes, en tanto que éstas son atravesadas por:

sus biografías personales vinculadas a sus experiencias sociales y, en particular, las derivadas de su tránsito por el sistema educativo en los diferentes niveles incluida la formación inicial; las representaciones que construyen en torno a sus alumnos, como estudiantes y como jóvenes, las características y dinámicas concretas de las instituciones donde se desempeñan; los atributos que estructuran el nivel secundario (...) y las particularidades cambiantes del contexto social (Montesinos, Schoo y Sinisi; 2012: 10)

En este plano de análisis retomamos a Mercado cuando menciona que desde una continuidad histórica “los maestros han generado una diversidad de recursos, que expresan saberes docentes (...). El saber docente expresado en los recursos organizativos que el maestro pone en juego (...) remite a su experiencia (...) a su proceso de apropiación de los usos que al respecto se han producido en la escuela” (Mercado; 1991: 61). Vale decir que estos usos son diversos y diferentes, apropiados mediante la experiencia formativa en la tarea docente; la formación inicial; las experiencias previas y los posteriores trayectos de formación continua; y aquello que forma parte de las rutinas en el cotidiano escolar. Los relatos de los docentes mexicanos y argentinos recobran en sentidos disímiles que tensionan las relaciones entre el trabajo en el cotidiano escolar y la inserción de medios y TIC en cada escuela:

Mire, yo pienso que la tecnología actual está desplazando algo al maestro, pero si no nos ponemos las pilas como dicen, estar actualizados, cursos para maestros sobre el uso de las computadoras y también tener bien cimentado lo que sabemos... entonces tenemos que estar los maestros a la par con la tecnología para no irnos hacia atrás. (Profesor Región Norte de México, 2009).

[Con las TIC] cambia la manera de enseñar, nada más, mi rol sigue siendo el mismo. (Profesora Región Patagonia Norte, 2011).

A diferencia de otros proyectos federales de incorporación de TIC en las escuelas de ambos países, tanto el Programa Enciclomedia como Conectar Igualdad interpelan la noción acerca de la posición del docente en la práctica pedagógica por diversos factores principalmente relacionados con: la incorporación masiva de artefactos en el aula; la presencia de otros objetos de enseñanza (Chevallard, 1982) digitales; y la prescripción devenida de los modelos de enseñanza convidados en las normativas de cada programa. Dicho de otro modo, la perspectiva del posicionamiento permite considerar la manera en que los sujetos se ubican en relación tanto con sus propias prácticas como con las prácticas y las expectativas de otros (Gartland, 2006) a partir de la llegada de tecnologías emergentes en el aula.

16 Cuando se trata del “«contenido del saber cotidiano» [como] la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo” (Heller, 1977).



La tecnología considero que es una herramienta que el maestro va a ser el guía, no nos va a sustituir, yo digo que no nos va a sustituir, porque pues para iniciar una máquina siempre se necesita quien la encienda, para utilizarla, no nos va a sustituir (Profesor Región Norte de México, 2009).

El rol no, lo que se va a modificar es la actividad del docente, o sea, el docente va a tener que ser más activo, se van a modificar los tiempos dentro del aula y también la clase va a ser más dinámica. (Profesora Región patagónica norte, 2011).

En este plano de análisis, las TIC per se no son neutras ya que desde el plano significativo se trata de “sistemas simbólicos altamente complejos” (Coria, 2003) y desde el plano físico precisan de ciertas habilidades y competencias que no requerían los otros medios precedentes en la escuela (Radio y televisión). En este sentido la impronta de las TIC como artefactos y nuevos lenguajes en el aula – comparado con las láminas, objetos, pizarrón, libros de texto impreso, etc. - ponen de manifiesto tensiones acerca de la reorganización de los recursos para las prácticas pedagógicas que devienen en la posibilidad de pensar en tácticas y estrategias por parte del docente. Cabe mencionar que dichas tácticas y estrategias (De Certau, 1979) se encuentran en un orden discursivo del docente, que se afina en las prácticas concretas o muchas veces distan de ellas para sólo ser pensadas:

Yo veo que para poder investigar tradicionalmente el chico tenía que ir a la casa a buscar en Internet, buscar en la biblioteca, buscar en varias opciones, buscar información traerla, elaborarla, o sea investigar sobre un tema dentro del aula. Eso tenía la dificultad que [los docentes] nunca trabajaban en nada y terminaban trabajando con pocos alumnos o dictando información para poder repartirla entre todos. Una de las estrategias es esa, que yo he implementado acá, traer una carpeta con varios informes o sea con información... y que el alumno lo tenga ahí y usarlo como si fuera una mini biblioteca en donde ellos pueden ir y buscar información. (Profesora, Región patagónica, 2011)

Ahorita los muchachos necesitan muchas cosas. Ahorita ya no pueden estar pasivos, ya no pueden estar sin hacer nada. Al momento de darles esa oportunidad de meterse a Internet, de que vean, investiguen, se les está ampliando mucho su criterio. Tal vez ahorita, nosotros estamos con lo pasado, se nos hace difícil entenderlo y comprenderlo, pero se me hace necesario el Internet para todos los estudiantes. Yo lo veo con mis niños, me preguntan si la máquina tiene Internet y si les digo que no, les parece aburrido (Profesora Región Norte de México, 2009).

Con lo anterior, nos preguntamos si se trata de un desplazamiento del docente tal como lo mencionan algunos entrevistados, o si refiere a una ¿deslocalización de las rutinas, los recursos y la redefinición de ellos? Redefinición y reorganización de los recursos en tanto espacios, objetos y tiempos para producir o reproducir las prácticas pedagógicas en la escuela. Los relatos contribuyen a analizar estos procesos:

Yo antes tenía que dibujar el cable en el pizarrón y tenía que apelar a la imaginación cosa que está bien que la utilicen, pero era todo demasiado abstracto, y si bien con la computadora sigue siendo abstracto, el hecho de usar simuladores con los chicos hace que entiendan el concepto mas rápido y lo puedan fijar mejor. Entonces yo me imaginaba que iba a hacer con la llegada de las netbooks, muchas más cosas: usar simuladores, bajar imágenes, programas, videos, usar el e-learning, el servidor, cuestiones que hoy en día las estoy haciendo... (Profesor, Región patagónica norte, 2011).

Las TIC como recursos y como introducción de otros lenguajes para la enseñanza en la escuela otorgan sentidos en el proceso de apropiación del docente “a partir de entender/conocer su lógica, sus fundamentos, sus diferenciaciones. Un trabajo de contrastación crítica del conocimiento acumulado como base para decidir qué recortes hacer, cómo, por qué” (Achilli; 2000: 38).

En el contexto de la agenda política relacionada con la incorporación masiva de este tipo de recursos en las escuelas, son condición necesaria la implementación de marcos que faciliten dicho proceso de apropiación, por ej.: dispositivos de formación, espacios y momentos de intercambio entre pares, espacios de socialización de experiencias a nivel interes escuela, tiempo para las tareas extraenseñanza, etc.

Aun así cabe aclarar que el proceso de apropiación del programa se constituye como resultado de diversos factores contingentes e históricos propio de la práctica docente cotidiana en tanto que “entre el modelo propuesto en un curso [capacitación] y su ejecución, media una realidad compuesta tanto por prescripciones institucionales como por sujetos con historias distintas, tradiciones compartidas, relaciones establecidas y saberes propios que funcionan como filtro de las propuestas de actualización” (Sandoval en Rockwell; 1995). Al respecto los docentes mencionan sus modos y estrategias de apropiación:

Cuando llegó... te dicen ‘aquí están los libros’, y te muestran los CDs. Y me quedo, ¿y esto? (...) Entonces empiezo a notar que necesitaba seguirme actualizando como cualquier profesión, porque si yo soy doctor y me quedo obsoleto, va a llegar un momento en que van a decir -de nada me sirve mi profesión, si yo no me estoy actualizando conforme va avanzando la



sociedad-. Allí es donde empiezo a involucrarme un poquito en cuanto a computadoras y cosas por el estilo. Lógicamente, si yo me estoy actualizando, vengo y se los aplico a mis niños (Profesor Región Norte de México, 2009).

Ahora me tengo que documentar, inclusive en Internet. Porque a veces la información que tenemos de cierto tema ya es obsoleta, como en mi caso que ya tengo muchos años de trabajar. Yo siento que ya es obsoleto el método que utilizaba antes con los de primer año, además porque ahora ya hay una nueva reforma... Pero tenemos que echarle ganas y avalarnos de todos esos recursos aunque no haya aquí en la escuela; tenemos que conseguirlos o darnos a la tarea de documentarnos en toda esa tecnología que estamos viviendo ahora (Profesor Región Norte de México, 2009).

En la otra escuela, había cosas que no utilizaba porque no sabía. Al principio sí nos actualizaron, pero después ya no. Los mismos niños nos decían: "Aquí, profe, mire". Ay, pues sí, y vas aprendiendo con ellos, de ellos. Porque ellos están al día, y uno, ya te quedaste un poquito más atrás, no te actualizaste (Profesor, Región norte de México, 2009)."

En este plano de análisis sociocultural el saber docente se reconstruye de un modo activo por parte de los sujetos sobre la base de lo que se considera oportuno de aceptar, reproducir, resistir, negociar, producir y desechar ya que los docentes "se forman en la resolución cotidiana de su trabajo, en los contextos locales y momentos históricos particulares en que éste se lleva a cabo. Durante esos procesos los maestros se apropian de saberes históricamente construidos sobre la tarea docente" (Mercado; 1991: 69). Vale decir que las estrategias de producción y reproducción de prácticas pedagógicas en la escuela secundaria se entretejen en la tensión con saberes históricamente instaurados: "nosotros somos tremendamente conservadores (...) porque tratamos de permanecer dentro de un sistema, un método, una manera de vivir que nos da seguridad y que obviamente los cambios generan un conflicto, los cambios generan perturbación y en la educación la perturbación es sinónimo de incomodidad". (Profesor, Región patagónica norte, 2011)

La reorganización de los recursos en tanto espacio, objetos y tiempo dentro del aula interpela por otra parte el marco de las "estructuras participativas" (Erickson, 1982) cotidianas en tanto que los estudiantes realizan diversos recorridos y trayectos respecto de las interacciones y circuitos comunicativos (como por Ej.: hacer preguntas, sugerencias al docente, facilitación entre pares, desplazarse en el espacio físico del aula).

Aunque estas acciones se realizan -en mayor o menor medida- de un modo cotidiano en el aula, la inserción de artefactos resignifica dichas prácticas a partir de diversos sentidos que tensionan los saberes docentes. Esto incorpora otros elementos para el análisis que, al igual que los hallazgos de algunos estudios empíricos (Candela, 1990 y 2006; Rockwell, 1995), permiten seguir indagando acerca de cómo se construye realmente el conocimiento en el aula, lo que hace de algún modo más explícita la invalidación del "proceso vertical de transmisión" (Rockwell, 1995) es decir, la construcción del conocimiento centrado única y exclusivamente en las estrategias del docente:

[Por ejemplo] surgió hacer una línea de tiempo (...) porque sabía yo que había un programa donde se podían hacer líneas de tiempo, pero no tenía tiempo de estudiarlo... Entonces tiré al aula, a ver si alguien... Les dije, 'yo no lo sé manejar' pero la actividad estaba en el punto dos (...). Si alguien se anima a desarrollarlo...(Profesora. Región patagónica norte, 2011)

...pues en ocasiones me he sentido rebasado porque los niños están muy integrados con la tecnología, están muy informados. El tiempo que disponen tal vez es mucho más que lo que yo dispongo, yo ante esa situación los empleo como monitores (Profesor Región Norte de México, 2009).

El proceso enseñanza aprendizaje requiere interacción entre los pares, que los alumnos intercambien lo que están haciendo, que se consulten, que el docente este muy permeable a las conversaciones que surjan en forma de duda, que esas dudas se contesten en un plano de igualdad, es decir, eso de bajar la información jerárquica tradicional no funciona con los jóvenes de hoy. Porque su forma de razonar y trabajar es distinta. (Profesor Región Patagonia Norte, 2011).



Notas de cierre

Este documento de trabajo permite entrever las diversas metas y objetivos socioeducativos del Programa Enciclomedia y el Conectar Igualdad con énfasis en las generaciones de jóvenes que asisten en la escuela. Ambos programas postulan además de otras cuestiones, la búsqueda de resultados relacionados con discursos educativos vigentes en ambos países, esto es: la calidad educativa, igualdad, permanencia en la escuela e innovación en las prácticas de enseñanza.

Queda demostrado a partir de nuestro análisis qué elementos de los saberes docentes son interpelados cuando se trata de contextos de incorporación de medios y tecnologías masivas distribuidas a los jóvenes estudiantes en las escuelas de las regiones observadas de México y Argentina. No obstante, es a partir de un análisis que toma como escala la escuela en su cotidianeidad donde podremos comprender el alcance real de las prescripciones de dichas políticas educativas.

A partir de un abordaje socio-antropológico de la educación y recuperando los aportes y discusiones acerca de las teorías de la reproducción (y las críticas a ellas), hemos indagado los discursos y prácticas representadas por los entrevistados en las escuelas seleccionadas. El ejercicio de análisis demuestra claramente la tensión por la convergencia de configuraciones subjetivas de dichas políticas educativas, y los saberes docentes históricamente construidos a partir del trabajo cotidiano en la escuela. Dichos saberes docentes construidos de diversos modos (a partir de la formación, la experiencia, la actualización docente, el intercambio entre pares, entre otros) son permanentemente interpelados cuando se trata de la inserción de políticas y programas educativos en la escuela.



Bibliografía

- Achilli, E. (1987) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente N° 1, Universidad Nacional de Rosario
- Achilli, E. (2000) Investigación y Formación Docente. Ed. Laborde. Argentina.
- Candela, A. (1990) "Investigación etnográfica en el aula: El razonamiento de los alumnos en una clase de Ciencias Naturales en la escuela primaria" En: Investigación en la Escuela N° 11, 13-23.
- Candela, A. (2006) Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 11, N° 30, julio-septiembre, Pp. 797-820, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México
- Chevallard, Y. (1982). "Sur l'ingénierie didactique". Texte préparé pour la deuxième Ecole d'Été de Didactique des Mathématiques. Orleáns, Juillet 1982.
- Chartier, R. (1992) El Mundo como Representación, Barcelona, Gedisa.
- Coria, A. (2003) Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva socio-cultural de análisis. Lima, Perú.
- De Certeau, M. (1979) La invención de lo cotidiano. El arte de hacer (1aed). Tomo I. México: Universidad Iberoamericana, 1996
- DINIECE (2006) Tema de Educación Boletín No 1 de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Año 1 / N° 1 / Noviembre- Diciembre. Buenos Aires.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital documento básico, VII Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías, Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Erickson, F. (1982) "Classroom discourse as improvisation: the relationship between academic task structure and social participation structure in lessons". En: Wilkenson, L. Ch. (Ed.). Communicating the classroom. New York: Academic Press, p. 153-181.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo", Educ. Soc., Campinas, abr.-jun., V. 32, N° 115, pp. 339-356.
- Galarza, D. y Gruschetsky, M. (2001) El equipamiento informático en el sistema educativo (1994-1998). Unidad de Investigaciones Educativas, Serie Informes de Investigación, N° 6. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Gruschetsky, M. y Serra, J. C. (2002) Disponibilidad y uso del equipamiento informático en las escuelas de EGB. Unidad de Investigaciones Educativas, Serie Informes de Investigación, N° 10. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Buenos Aires.
- Gartland, G (2006): "Rol del educador y aspectos de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje" Capítulo 6, En Yo con la computadora no tengo nada que ver. Prometeo. Buenos Aires.
- Giroux, H. (1983) Critical Theory and Educational Practice Deakin University Press. Australia.
- Gutiérrez López, C. (2012) La representación social de las tecnologías de la información y la comunicación entre los maestros de educación básica en México. Psicología e Saber Social, 1(1), 95-102.
- Heller, A. (1977) Sociología de la vida cotidiana. Península. Barcelona.
- Holland, L. (2006) Evaluación de Enciclomedia, En Reimers, F. Aprender más y mejor: políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2009) Las empresas en los Estados Unidos Mexicanos. Censos económicos. Aguascalientes. México.
- Lizarazo D. (2009) "Representaciones y significados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la escuela primaria y secundaria". Reporte de la aplicación de los instrumentos de investigación en campo y en línea, UAM-SEP: México.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Infancia y Aprendizaje. 55, Madrid, pp. 59-72.



Montesinos, P., Schoo, S. y Sinisi, L. (2012) Acerca de la enseñanza y el currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación Secundaria. Serie La Educación en Debate / N° 9 / Septiembre. DINIECE. ISSN: 2314-2863

Rockwell, E. (1995) Escuela cotidiana. Fondo de cultura económica, México.

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos, Ed. Paidós. Buenos Aires.

Sabulsky G. y Forestello, R. (2009) La formación docente en nuevas tecnologías en la agenda de las políticas públicas. Algunos avances. Praxis Educativa (Arg), Vol. XIII, N° 13, marzo, 2009, Pp. 89-100, Universidad Nacional de La Pampa

Sandoval, E. (1995) Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización, en Rockwell, E. La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica, México.

Verdún, Noelia (2011) Sentidos e imaginarios de los docentes acerca de las nuevas tecnologías en la escuela secundaria. Programa Conectar Igualdad. Neuquén y Río Negro 2010-2011. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba y Dpto. De Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Río Negro.

Willis, P. (1977) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera, Ed. Akal.

Noelia Verdún

Profesora e investigadora adscripta al Departamento de Estudios Sociales, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Río Negro. Sede Andina. Argentina. Doctoranda del programa Estudios Sociales de América Latina (DESAL) línea socioantropología de la educación. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba .

Catalina Gutiérrez

Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. México.

Fecha de recepción: 01/12/2013

Fecha de aceptación: 22/01/2014

