

LOS DOCENTES COMO PROMOTORES DE LA INCLUSIÓN DIGITAL: TENSIONES QUE REFUERZAN LAS DESIGUALDADES.

Autor/es: SABULSKY, Gabriela; AREVALO, Eliana Ayelen

Dirección electrónica: gsabulsky@gmail.com

Institución de procedencia: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación.

Eje temático: Los actores de la Inclusión Educativa

Campo metodológico: Experiencia educativa.

Palabras clave: Inclusión educativa, educación secundaria, formación docente.

Resumen

Se comparten algunas reflexiones que surgen a partir de una experiencia de capacitación desarrollada en una escuela de nivel medio urbano marginal de gestión estatal de la Provincia de Córdoba, llevada a cabo durante el año 2014 por docentes y alumnos de la cátedra Tecnología Educativa, de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Luego de cuatro años de la llegada a la escuela del Programa Conectar Igualdad como política de inclusión social y educativa, se observan avances y dificultades que dan cuenta de la complejidad del mismo. Por un lado, los jóvenes se apropiaron de los entornos digitales y audiovisuales con relativa facilidad y con modalidades de uso diversas. Por otra parte, son los docentes quienes se transforman en los actores mediadores de este proceso. Es así que, en esta ponencia se propone entender la condición docente como una construcción social y no como una categoría universal y homogénea. Ser docente en esta escuela implica para la mayoría de sus docentes una convicción creciente sobre la importancia de la tecnología en tanto herramienta potente y necesaria para integrar en la enseñanza y como opción válida para la inclusión social. Sin embargo, más allá de los efectos esperados de la capacitación y de las tendencias y perspectivas teóricas que se refuerzan desde los especialistas sobre TIC y Educación, los docentes ingresan en un juego de conflictos, tensiones y condicionamientos, fruto de una realidad en la que pareciera que son los responsables de generar estrategias de inclusión de los jóvenes a una sociedad en la cual ellos mismos aún no se sienten incluidos. La ponencia avanza en describir y entender este proceso.

1. Introducción

Las escuelas se van aproximando a las tecnologías de la información y comunicación de maneras muy diversas, negociando entre los avances mediáticos y tecnológicos, las culturas organizacionales, las necesidades de los docentes, las brechas generacionales, las apropiaciones autónomas de los jóvenes y las expectativas de la comunidad. De allí que las políticas públicas requieran tener en cuenta a las instituciones y a los sujetos en situación (Batista, Celso, Usubiaga, Minzi, 2007: 11)

Con esta premisa en mente, este trabajo se propone analizar una serie de aspectos que están presentes en una paradoja que entendemos se transforma en un dilema a resolver, o al menos a atender: los docentes, en el ámbito educativo, son los mediadores por excelencia en los procesos de inclusión digital, no obstante, muchos manifiestan una situación que los desborda, que excede ampliamente sus capacidades. Dice Filmus, citado por Bastista (2007) “Pareciera que en materia de TIC son los niños y jóvenes quienes pueden enseñarle a los adultos, y ante esta situación inédita, la escuela se retrae, expectante”.

Nuestras reflexiones toman como eje de análisis una experiencia de capacitación desarrollada en una escuela de nivel medio urbano marginal de gestión pública de la Provincia de Córdoba, durante el año 2014, en la que se integran docentes de dicha escuela y docentes y alumnos de la cátedra Tecnología Educativa, de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Los programas de inclusión digital se dan en un marco de profundas asimetrías, las desigualdades en el acceso a la información acrecientan las desigualdades sociales, económicas y culturales. La brecha digital no sólo da cuenta de diferencias en el acceso material sino en la apropiación significativa por parte de los usuarios. Los aspectos tecnológicos son sólo una variable de este proceso complejo, una inclusión real no puede darse al margen de los procesos sociales y culturales de apropiación de estas herramientas. En nuestro caso, significa volver visible a los docentes que son el andamiaje principal que posee la escuela en este proceso de integración de tecnologías, reconocerlos como sujetos culturales e históricos, y a la misma profesión docente como una condición social.

La pregunta sería: ¿cómo viven los docentes este proceso de inclusión digital?, ¿cuáles son sus necesidades y expectativas?, ¿son las brechas generacionales la variable central de este proceso? Una hipótesis que tiende a explicar este proceso se refiere a la idea de que una gran mayoría de docentes de la escuela donde se realiza la experiencia no pueden consolidar su lugar como agentes de cambio, en tanto aun no poseen ciertas propiedades que le permitirían legitimarse como mediadores en el proceso de inclusión de TIC, y además que el Programa Conectar Igualdad hace visible y actualiza de modo permanente la tensión entre inclusión-exclusión en estos actores.

Los docentes viven ambiguamente el sentirse parte o sentirse afuera. Se hacen explícitos los sentimientos de pertenencia a un colectivo profesional, a un grupo, a una generación que se percibe a sí misma como inmigrante (Lankshear y Knobel, 2008), es decir, muchos docentes sienten aislamiento, fragilidad, desconocimiento del lenguaje, códigos y prácticas, tal como si se tratara de una sociedad que desconocen y de la cual deben ser parte y, además, hacerse cargo de aportar herramientas a los jóvenes para que su participación en ella sea crítica y creativa.

2. Referentes teórico-conceptuales

Dos abordajes conceptuales resultan importantes para profundizar en el análisis de la experiencia realizada. Por un lado, reflexionar acerca del Programa Conectar Igualdad como política de inclusión social y educativa, y en ese sentido, enmarcar el concepto inclusión y las tensiones con la exclusión. Por otro lado, también resulta necesario volver a situar la función del docente en este contexto y su legitimidad para asumir el lugar de mediador en la escuela, en lo específico a las TIC.

Además, el análisis va tomando datos de otras investigaciones que permiten pensar esta problemática desde algunas categorías teóricas. Así se focaliza en el planteo de Fullan, citado por varios autores que hablan del cambio educativo, y sus tres propiedades para ser el docente agente de cambio en las instituciones educativas. Posteriormente, a lo largo del análisis de cada una de estas propiedades se recurre a diferentes autores, tales como Barbero, Lankshear y Knobel para abordar los procesos socioculturales y a Martínez, Cabello, Sabulsky, Roldán para reflexionar sobre aspectos más ligados a las prácticas de los docentes. Estas conceptualizaciones se van relacionando con las expresiones de los docentes en el apartado resultados, justamente para transformar el dato en conocimiento.

A continuación se presentan los dos primeros ejes conceptuales que atraviesan toda la

ponencia:

Eje 1: El Conectar Igualdad como Programa de inclusión social y educativa

Se habla de inclusión digital para referirnos a "...la integración de una ciudadanía activa (...) fortalecida desde el escenario digital o tecnológica (...) Conjunto de esfuerzos que se realizan para aumentar las oportunidades de integración de las personas a los procesos sociales que se generen, producto de la relación con las nuevas tecnologías" (Raad, 2006, pág. 3, 4).

Inclusión significa refiere a incluir. La misma supone contener o englobar a algo o alguien dentro de otra cosa, espacio o circunstancias específica. Incluir entonces es sumar algo a otra cosa ya existente. Así, el término inclusión hace referencia al acto de incluir y contener a algo o alguien. Usualmente, este concepto se utiliza en relación con situaciones o circunstancias sociales en las cuales se incluyen o se deja afuera de ciertos beneficios sociales a grupos sociales específicos.¹

En este sentido el programa Conectar Igualdad se presenta como una política de inclusión social en tanto el Estado asume la responsabilidad de garantizar el acceso de los jóvenes a las tecnologías como forma de reducir la brecha social, educativa y digital. Dicho programa se presenta como una política integral, donde el equipamiento es uno de los componentes de esta política bajo el modelo 1 a 1. Claramente este programa difiere significativamente de otras políticas de inclusión de tecnologías en nuestro país, en parte por su magnitud en la distribución y dotación de equipamiento a alumnos y docentes de escuelas públicas e institutos de formación docente. Garantizar el acceso a una computadora, es un paso indudablemente importante, pero estamos ante una iniciativa que introduce otras implicaciones que se dirigen a hacia la apropiación significativa de las herramientas y entornos digitales.

Considerar esta política, implica comprender también que las tecnologías no son neutrales ya que traen consigo diversos discursos, representaciones, posicionamientos políticos, pedagógicos, económicos, culturales y por lo tanto, una serie de cambios y problemáticas que dan paso a una serie de movimientos en la distintas dimensiones de la vida escolar.

Hablamos de inclusión digital en tanto a través del acceso a las nuevas tecnologías, los jóvenes encuentran una forma de participar y expresarse en la sociedad del conocimiento y la comunicación. Sin embargo, dicho proceso por sí solo no es posible, por lo que se

1 Definición tomada de ABC:<http://www.definicionabc.com/social/inclusion.php#ixzz37et7x489>

vuelve central el papel de la escuela, y por lo tanto de los docentes, en la formación de los jóvenes en y para la cultura digital. Ello implica identificar y comprender el modo en que la información y el conocimiento se produce, circula, se distribuye; la forma en que niños y jóvenes se expresan, comunican, leen, escriben, juegan, participan; el trabajo colaborativo como expresión de la conexión en red, los nuevos lenguajes y narrativas como formas de expresión y construcción de conocimiento, etc.

Si bien el Programa Conectar Igualdad se propone reducir la brecha digital existente y acompañar a los docentes en este proyecto, la cuestión no deja de ser compleja, en tanto se generan nuevas inquietudes, debates, resistencias entre los diferentes actores educativos de las instituciones escolares.

Las líneas entre la inclusión y la exclusión todavía son difusas, y más aun cuando las condiciones sobre las que se deben trabajar dibujan un escenario que muchas veces profundiza las desigualdades, tal como mostramos a continuación.

Eje 2: Legitimidad del docente en la función de mediación

Dice Dussel (2006) citando a Lundgren (1992) respecto a la legitimidad del trabajo docente que existiría “una suerte de herida de nacimiento que la función docente sobrelleva con mayor o menor suceso según las circunstancias históricas, y que es debida a la división social del trabajo de producción y reproducción del saber. Y lo explica de la siguiente manera:

En efecto, el docente transmite un saber que no produce; esa distancia irreparable entre el llamado saber sabio y el saber enseñado ha sido señalada por Chevallard hace veinte años, a través del concepto de transposición didáctica (Chevallard, 1997). Una distancia excesiva, un desgaste del saber académico de los docentes, pone en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza, degradando su valor; los profesores se sienten afectados por el desprestigio que los alcanza cuando se señala la desactualización de lo que saben, y la recuperación del prestigio se liga a la revinculación con el saber sabio. (pág. 5)

Por otro lado, nos resulta interesante la perspectiva que aporta Tenti Fanfani (2002) al definir la docencia como una profesión moral, en “el sentido de que tiene como propósito el producir determinadas transformaciones en la subjetividad de los estudiantes. Dice el autor:

El maestro se propone "influenciar la vida de sus estudiantes". La mayoría de los docentes saben lo que hacen. Al menos esto es lo que dicen muchos de ellos cuando explican por qué eligen esta actividad. En otras palabras, la tarea del maestro tiene que ver con el cambio, o más bien, con la producción de determinados cambios en la vida de los niños y jóvenes. La experiencia luego se

encarga de frustrarlos. El malestar docente en parte es el resultado de las expectativas no realizadas (Tenti Fanfani E. 2002, pág. 3)

En relación a este punto cabe señalar que las actuales transformaciones sociales y tecnológicas y los programas de inclusión digital que impactan en la escuela pública, han sumado nuevas responsabilidades a la tarea del docente y replanteado la manera de concebirla.

La transformación no puede ser pensada sólo como efecto de manipulación de aparatos, las TIC no tienen un potencial transformador en sí mismo. El cambio, en el sentido de apropiación crítica y creativa de las TIC interpela a los docentes desde la dimensión pedagógica y desde la condición de sujeto social, participe en la construcción de subjetividades. Y es en este proceso de transformación donde los docentes se ven interpelados en un escenario que demanda nuevos saberes, competencias, desarraigar ciertas creencias y supuestos. Es parte del ser docente hoy afrontar el reto de usar pedagógicamente las TIC y acompañar a los jóvenes en la apropiación crítica de la cultura digital.

Siguiendo el planteo de Tenti Fanfani, el autor se pregunta ¿Qué es lo que se precisa para ser un agente de cambio en la vida de los estudiantes? Y recuperando a Fullan (1993), se responde: **“para ser agente de cambio se requieren por lo menos tres propiedades: capacidad de construirse un punto de vista personal (personal vision-building); una predisposición para la búsqueda, dominio de conocimientos y competencias y colaboración.** Más adelante se analizan estas propiedades en la escuela en la que se lleva a cabo la experiencia.

Siendo el docente responsable del cambio, cambio que involucra ahora la alfabetización digital, vale reflexionar acerca de estas condiciones que afectan su malestar. Esta suerte de herida de nacimiento, que lo ubica al docente en el lugar de reproductor de un saber que no produce, junto a esa necesidad de hacerse cargo del “cambio” del estudiante, que ahora involucra las competencias digitales y la formación en valores respecto al uso crítico y creativo de la tecnología, son sólo algunos aspectos que darían cuenta expectativas no cumplidas. La docencia como profesión moral vuelve a centrar el problema en cómo acompañar, cómo potenciar el cambio que las TIC promueven en la vida social.

3. Aspectos metodológicos

A continuación se presentan los resultados de una experiencia de

formación/capacitación, desarrollada en el marco de una Práctica Sociocomunitaria. La Facultad de Filosofía y Humanidades aprueba por Res. 226/2013 el proyecto de Prácticas Sociocomunitarias (PSC). Según consta en la resolución citada “La incorporación de las prácticas sociocomunitarias como modalidad en el grado emerge de la necesidad de institucionalizar nuevos modos de formación para los estudiantes”.

“Son PSC aquellas instancias de formación llevadas a cabo en territorio, realizadas en coordinación con colectivos y organismos sociales comunitarios, públicos y privados con fines sociales, externos al ámbito universitario, que se orientan a coordinar acciones en los procesos de reflexión crítica, identificación de problemas, diagnósticos o propuestas de resolución de problemáticas relativas a las áreas de competencia de la FFyH. Consisten en propuestas curriculares que apuestan a experiencias educativas con un estrecho vínculo con la comunidad, conjugándose en procesos de enseñanza de práctica situada que articulen las discusiones propias del campo teórico con las problemáticas sociales y políticas del contexto de intervención” (Resolución 226/2013)

De acuerdo a esta nueva normativa, la asignatura Tecnología Educativa se conforma como una PSC. La metodología de enseñanza incorpora como eje transversal la intervención en terreno, lo que significa que durante tres meses los alumnos realizarán actividades de aprendizaje sobre tecnología educativa en instituciones educativas que ya cuentan con netbooks.

El plan de trabajo formula etapas progresivas de involucramiento y articula instancias de formación en las aulas universitarias y en los espacios escolares, tratando de promover una metodología que articule teoría y práctica e instancias formales e informales de trabajo entre docentes y estudiantes. La PSC culmina con el desarrollo de una o dos clases compartidas entre docentes y estudiantes y una jornada de evaluación de la experiencia en la Escuela /ISFD.

Para operativizar la propuesta y la que la misma puede adecuarse a la normativa vigente se resuelve que parte de las actividades académicas de los docentes y estudiantes se lleven a cabo en las escuelas y ISFD seleccionados. Es así que los habituales trabajos prácticos serán desarrollados en estos otros espacios, rompiendo con el formato tradicional de *clase práctica*.

En cada una de las instituciones se articulan dos líneas de trabajo: por un lado, en el espacio curricular asignado a cada estudiante, donde éste se integra a trabajar, observa, planifica, diseña e implementa con el profesor a cargo una experiencia educativa con TIC; por el otro: construimos entre todos un espacio de formación integrado por docentes y estudiantes de la Universidad y profesores de la escuela secundaria/ISFD, para ello

utilizamos las tradicionales clases prácticas transformadas en ateneos de formación.

Estos espacios de formación se concretaron en cuatro encuentros, denominados del siguiente modo:

1. Trayectoria institucional en la integración de TIC. Formación docente en TIC
2. Nuevos alfabetismos y escrituras y su efecto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Inclusión genuina de las TIC en propuestas de enseñanza. ¿Cómo pensar lo metodológico?
4. Recursos TIC y enseñanza. Diseño de una secuencia didácticas.

4.Resultados alcanzados y/o esperados

Se analizan en este apartado algunos resultados de la experiencia que nos permiten abordar las preguntas e hipótesis inicial:

“La pregunta sería: ¿cómo viven los docentes este proceso de inclusión digital?, ¿cuáles son sus necesidades y expectativas?, ¿son las brechas generacionales la variable central de este proceso? Una hipótesis que tiende a explicar este proceso se refiere a la idea de que una gran mayoría de docentes de la escuela donde se realiza la experiencia no pueden consolidar su lugar como agentes de cambio, en tanto aun no poseen ciertas propiedades que le permitirían legitimarse como mediadores en el proceso de inclusión de TIC, y además que el Programa Conectar Igualdad hace visible y actualiza de modo permanente la tensión entre inclusión-exclusión en estos actores”.

Se agrupan en cuatro categorías conceptuales los resultados hallados.

4.1. La infraestructura como obstáculo más visible

En un clima institucional polifacético, muchos docentes reconocen el valor de las TIC como herramientas no sólo para democratizar el acceso a la información sino también como medio de producción de conocimiento (es decir, hacer algo diferente con las TIC). Sin embargo, los ánimos de pensar en propuestas innovadoras diferentes decaen cuando los problemas de soporte material y técnico instalan un escenario hostil que condiciona las oportunidades de desarrollar experiencias que alienten a otras maneras de aprender.

Al poco tiempo de llegadas las netbook, son muchas las dificultades tecnológicas para que funcionen adecuadamente. En esta escuela, los docentes plantean múltiples dificultades vinculadas a problemas técnicos de los dispositivos, escaso apoyo operativo

con los equipamientos y falta de conectividad. Ello pone de manifiesto dificultades reales en la implementación del Programa y que contribuyen a generar un contexto institucional que se encuentra lejos de ser de alta disposición tecnológica para pasar a ser altamente deficitario, contrariamente a lo esperado. En palabras de los mismos docentes:

“No hay conectividad en las aulas, perdés una hora o más para poder instalarles los programas y los trabajos que vas a hacer” (Entrevista a docente)

“...muchas se han roto, se han desconfigurado, se han llenado de virus” (Entrevista a docente)

“Lo que hay mucho es complicaciones desde la logística, lo mismo que cuando usamos el cañón para ver una peli, la complicación es logística que tiene que ver con lo operativo...” (Entrevista a docente)

“Antes tomábamos el WiFi de EPEC que teníamos en la zona, pero esta mañana por ejemplo, no había y no podemos estar a la deriva esperando que llegue. Y lo otro es traer el pendrive y cargárselo en cada máquina. Y cargás dos máquinas y la tercera tenés que venir a “desbichar” el pendrive porque se te llenó de virus. ¿Y qué terminás haciendo? Dejas de intentarlo...” (Entrevista a docente)

“Dejar de intentarlo” esa es la expresión de resignación que resonaba entre muchos de los docentes de la institución. Las computadoras en la escuela fueron recibidas con cierto optimismo pedagógico por parte de los docentes, sin embargo, de modo gradual fue apareciendo cierto grado de desencanto o desconcierto. El Programa Conectar Igualdad no está resolviendo el problema del acceso, en virtud de que los equipos se rompen rápidamente y la falta de conectividad no permite el acceso a Internet desde aquellos que aun funcionan. Estos problemas son tan significativos como reales y observables sólo permaneciendo unas horas en la institución, y que por lo tanto contribuyen a frustrar al docente en sus intentos por incluir las TIC en sus prácticas.

Sin embargo, no son las únicas dificultades que analizaremos en esta ponencia. Junto a razones técnicas, materiales y operativas, se plantean otras de índole subjetivas, que se vinculan a los modos en que los docentes perciben y construyen su relación con las TIC.

4.2. Dificultades para construir un punto de vista personal desde el docente

Dice Tenti Fanfani en su investigación:

Las actitudes respecto de los impactos pedagógicos de las nuevas tecnologías son variadas (...) Los datos indican que lo primero que hay que destacar es que la mayoría de los docentes no cree que las nuevas tecnologías reemplacen el trabajo de los docentes en

el aula (...) Los docentes argentinos tampoco tienen una actitud general negativa con respecto a la tecnología, ya que la mayoría de ellos (58.8%) tampoco creen que va a “deshumanizar la enseñanza y las instituciones pedagógicas”, aunque un cuarto de ellos comparten este temor (24.0%). Otro temor, el que tiene mayor presencia entre los maestros, es el que se relaciona con el hecho de que las nuevas tecnologías podrían “alentar el facilismo de los alumnos”. Por lo demás, la actitud de los docentes es muy receptiva ya que la mayoría cree que “va a ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento por parte de los alumnos”, que “son recursos que facilitarán la tarea de los docentes en el aula”; y que “permitirán mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje. (Tenti Fanfani 2002, pág. 8)

No todos los docentes son consumidores "intensivos" de las tecnologías. Según Tenti Fanfani (2002) no lo son ni en su vida cotidiana, ni como profesionales de la educación. Sin embargo, en general conviven una visión positiva acerca del impacto y la importancia de las TIC en los procesos educativos, junto con resistencias que se expresan en inseguridades y temores. Daría cuenta esta paradoja de un posicionamiento personal débil respecto a la cuestión de la tecnología y el para qué en la escuela. Intentamos a continuación profundizar esta idea, mostrando la relación entre competencia digital y posibilidad de construir un punto de vista personal.

En un trabajo de investigación realizado por Sabulsky y Roldán (2009) se construyen tres categorías teóricas que explican las modalidades que va asumiendo la competencia digital en los docentes. Las autoras identifican tres modalidades de competencia: la extranjerizada, la escolarizada y la remixada, que nos permiten seguir pensando en nuestro tema.

Como hipótesis planteamos que el punto de vista personal, necesario según Fullán como una propiedad para ser docente-agente del cambio, no estaría logrado en aquellos docentes que construyen una competencia digital extranjerizada o escolarizada, sí en cambio, en aquellos que desarrollan una competencia digital remixada.

Consideramos que un grupo importante de docentes de la escuela en la que nos insertamos se podría ubicar en la competencia digital extranjerizada. Se trata de aquellos docentes en el que las tecnologías se perciben como algo ajeno y alejado a sus prácticas reales. Sin embargo en sus discursos éstos docentes plantean las bondades de su uso y la necesidad de ser incorporadas en las prácticas de enseñanza. Entendemos que esta aparente contradicción se debe a la imposibilidad de construir, de posicionarse desde un punto de vista personal sobre la tecnología y el mundo digital, lo hacen adoptando discursos mediáticos o de las políticas educativas vigentes, para asumir una perspectiva

que no deja de ser también parte de un discurso dominante externo a ellos mismos.

Martínez (2011) citando a Cabello (2006), sostiene que los docentes mantienen una posición de exterioridad respecto a las TIC, es decir, las ven como un instrumento ajeno a la escuela al cual deben incorporarse. Algunos docentes involucrados en la experiencia realizada podrían reconocerse en esa posición:

Es una nueva forma de comunicación una nueva herramienta en la cual tenemos que también acomodarnos a los tiempos que vivimos, o sea los tiempos han sucedido todos muy rápidos, toda una revolución esto de las tecnologías, en donde no podemos quedarnos afuera. Menos como docentes (Entrevista a docente)

Otros docentes manifiestan poseer destrezas en el uso de algunas tecnologías, sin embargo al indagar más en profundidad, podemos ubicar a este grupo como poseedor de una competencia digital escolarizada, es decir la tecnología apropiada como funcional para desempeñarse como docente. La mayoría de ellos poseen computadora y muchos utilizan el procesador de texto y realizan búsquedas de información en Internet, aunque esto no implica que luego trabajen en el aula y con sus alumnos con tecnologías.

El rasgo escolarizado de este saber radicaría en la comprensión de la herramienta como objeto centrado en una única función, asociada casi en exclusividad a la edición de textos (más parecida en este caso a una máquina de escribir sofisticada), o con un pensamiento casi analógico, donde cada herramienta tecnológica sirve para una sola función en su rubro (...) Es decir, este saber escolarizado fragmenta y reduce las posibilidades de la herramienta clasificando en forma segmentada unas posibles aplicaciones descontextualizando el sentido de uso social y cultural que la herramienta posibilita en contextos no escolares. (Sabulsky y Roldán 2013, pág. 46)

Estos docentes poseen un punto de vista personal respecto a las tecnologías y sus implicancias sociales, culturales y pedagógicas que es, en algún sentido limitado o débil, como lo es la apropiación que poseen de ellas. Consideramos que, en esta situación, también se adopta un discurso no apropiado, que es coherente con la mentalidad 1 descrita por Lankshear y Knobel (2008):

La primera mentalidad asume que el mundo contemporáneo es esencialmente igual al que ha sido durante el período moderno-industrial, aunque ahora está más tecnologizado.... A todos los efectos, sin embargo, el mundo en el que han entrado estas nuevas tecnologías es más o menos el mismo mundo económico, cultural, social que se

ha desarrollado durante la era moderna, en la que las cosas se hacían por medio de rutinas que se basaban en premisas bien asentadas acerca de los cuerpos, materiales, textos físicos, encuentros cara a cara (y representantes físicos para ellos), etcétera. (pág. 47)

Por último, en menor medida, en esta escuela también hay docentes que sí poseen un punto de vista personal respecto a esta cuestión. Estos docentes poseen, según las categorías que estamos utilizando, una competencia digital remixada, y por ende, darían cuenta en términos de Lankshear y Knobel (2008) de una mentalidad 2.

La segunda mentalidad asume que el mundo contemporáneo es diferente (...) El mundo está cambiando en algunos sentidos muy fundamentales debido a que algunas personas se dedican a imaginar y estudiar de qué manera puede contribuir el uso de las nuevas tecnologías a hacer que el mundo sea (más) diferente de como es en la actualidad... (Pág. 47)

Los docentes que se incluyen bajo esta categoría son pocos en esta escuela. No obstante su presencia se hace sentir, por el alto grado de compromiso que muestran con su tarea, con los jóvenes y con la institución. A través de sus experiencias en el aula o en instancias grupales, irrumpen con discursos que ponen en tensión las concepciones más tradicionales del rol de la escuela y las competencias de los jóvenes respecto a las tecnologías, ambas cuestiones se enmarcan en un paradigma que implica representaciones diferentes del mundo real a través del mundo virtual. Aprovechan entonces la virtualidad “por las posibilidades que ofrece la digitalización en cuanto a la operacionalización de la información y la proyección en la construcción de formas de comunicación en redes, escenarios participativos móviles, flujos sociales, etc.” (Sabulsky y Roldán, 2013, pág. 49).

Decimos entonces que el mayor grado de destreza y de intensidad en el uso de utilitarios y navegador, la tendencia a identificar la computadora e Internet como un solo objeto de uso y un mayor uso comunicativo, estaría potenciando el posicionamiento personal (en general constructivo y crítico) del docente frente a las tecnologías y su inclusión en la prácticas docentes.

4.3. Baja predisposición para la búsqueda, dominio de conocimientos y competencias

El valor de la experiencia llevada a cabo también reside en la posibilidad de reconocer y

recuperar cuáles son aquellas condiciones de trabajo docente, cuáles son los escenarios reales de demandas, dificultades, necesidades, temores que los docentes enfrentan y que muchas veces las capacitaciones no responden o no consideran. Incorporar las preguntas propias de la pedagogía y de la tecnología, los espacios de reflexión política y ética sobre las tecnologías, la relación subjetiva con ellas, las formas de pensarlas, etc. es una manera diferente de abordar y enfocar las capacitaciones en estos temas. Ahora bien, hay una preocupación que persiste y que los docentes continúan reclamando, “una preocupación más bien técnica, formulada de este modo por quienes visualizan el tema en tanto “nuevos recursos” que demandan “nuevos saberes” (Terigi, 201, pág. 53). Es cierto que la formación instrumental es necesaria para que los docentes puedan encontrar y reconocer las potencialidades que las TIC ofrecen y la apropiación significativa de los entornos y herramientas digitales, pero lo que realmente otorga valor a su integración es el saber pedagógico sobre las mismas. Y ese saber es el que muchas veces queda desatendido y desprendido de las problematizaciones sobre la práctica y el sentido de inclusión de aquellas herramientas.

Así también, este tipo de preocupaciones derivan en la demanda, por parte de los docentes, de recetas y modelos de propuestas de enseñanza que puedan llevar al aula, instalando así la pregunta ¿cómo hago? Y la necesidad de su respuesta inmediata. Es entonces, que lo metodológico se torna un punto problemático y de grandes desafíos. Lo metodológico es una de las grandes preocupaciones de la didáctica. Sin embargo, se ha podido ver que muchos de los docentes instalan aquella pregunta bajo la pretensión de conseguir soluciones, recetas mágicas que llevan a descontextualizar y trivializar las propuestas de enseñanza, salteando por ende la reflexión didáctica y pedagógica. Tal vez sea la dimensión más compleja de abordar y encarnar en la tarea docente: en el trabajo con el contenido, en el marco de estos nuevos escenarios. No obstante comprendemos que hay latente una movilización hacia aquellos rumbos en búsqueda de un bagaje con las herramientas necesarias para poder asumir con mayor seguridad el reto que se le ha sido planteado.

En este sentido, reconocer la necesidad de un saber tecnológico que se integre al saber pedagógico y disciplinar pareciera ser una condición que habilita a los docentes a sentirse protagonistas y posibilitadores del cambio. Sin embargo, aparece en primer lugar un reclamo de capacitación insuficiente, tanto hacia el docente como hacia los alumnos; la percepción de autovulnerabilidad por la falta de conocimientos, el temor a perder el control del aula, la autopercepción de que el alumno sabe más. En las propias voces de los docentes:

“Las capacitaciones en tic son buenas, por ahí necesitaríamos ir al aula, porque a veces uno a la capacitación la hace, pero como todo, la computación sino practicás se olvida. Lo que aprendiste ahí si no estás machacando se pierde. Está bueno esto del acompañamiento al docente en las prácticas áulicas, como complemento de la pareja pedagógica” (Entrevista a docente)

“Con las Netbooks hemos tenido tantas dificultades...básicamente no se dio un proceso de capacitación con los chicos, con los profes fue muy poco, digamos, lo que hubo, los chicos no sabían cómo cuidarlas, muchas se han roto, se han desconfigurado, se han llenado de virus...entonces sobre qué tipo de actividades se puede hacer, pero no específicamente lo que tiene que ver con el funcionamiento de la computadora, qué programa trae, qué programa no trae, cómo cargarle cosas...eso no hemos tenido , eso está faltando. Yo conozco de informática, por ahí hay otros profes que te dicen yo no conozco de eso” (Entrevista a docente)

Los docentes que participaron de esta experiencia manifiestan haber realizado diversos cursos sobre TIC, sin embargo, éstos son valorados por ellos como poco actuales, excesivamente teóricos (alejados de sus realidades) o bien, estrictamente técnicos (saber que se olvida fácilmente si no se utiliza). Las demandas explícitas son del orden de lo técnico, desean aprender a realizar videos, elaborar presentaciones visuales, realizar mapas conceptuales, etc. Por otro lado, también se observa que respecto a las capacitaciones que ponen el eje en la inclusión con sentido pedagógico, a la hora de implementar estrategias en ese sentido los docentes se encuentran con condiciones materiales que apagan cierto entusiasmo y frustran las propuestas de enseñanza por ellos diseñadas.

Esta situación mostró su faceta más crítica ante la llegada del Programa Conectar Igualdad a la escuela. Si bien hay varios docentes que ya contaban con alguna capacitación previa a la llegada de las netbook, fueron más aquellos a quienes la formación devino una vez instalados los equipos en la escuela.

Los docentes ponen de manifiesto no solamente su falta de formación, sino también el hecho de verse superados por la capacidad del alumnado a la hora de aprender a utilizar los ordenadores:

“Y digamos que uno arrancó con mucho entusiasmo y después se fue complicando. Tiene que ver con estas cuestiones, no tanto en sí con la netbook en sí misma o el trabajo con la tecnología sino con todas estas otras dificultades. Con la capacitación a los chicos para el cuidado de la máquina y el cuidado del software también: no desinstalar programas, no llenar la compu de música o video, digamos, ese tipo de cuestiones que faltó y el problema de la conectividad, que es clave”. (Entrevista a docente)

En cuanto a la percepción de autovulnerabilidad, lo anteriormente dicho conduce a los docentes a percibirse vulnerables, en un punto de desventaja, debilidad, al no contar con ciertas condiciones para el abordaje de esta tarea mediadora.

“Sé usar procesadores de textos más o menos. A mí me gusta esto de ir al aula porque por ahí tenés que salir corriendo a pedir ayuda a alguien para ver cómo solucionar algunas cosas. Sino los chicos también son más ágiles, ellos te dicen “apriete ahí” como si nada. Me acuerdo la primera vez que usé el cañón, los nervios de la primera clase, y los chicos me decían “apriete ahí profe”. Lo que pasa es eso es que yo en uno de los cursos que hice decían es que los grandes tenemos miedo, muchos temores que los chicos no tienen”.

(Entrevista a docente)

“A veces ser un profesor que no está lo suficientemente capacitado en las netbook, y que lo llamen constantemente en todos los bancos, el profe se siente un poquito incómodo”.

(Entrevista a directora)

Hay desconocimiento de muchos de los programas que ya vienen instalados en la netbook, pero también manejo técnico limitado de los que sí se conocen; desconocimiento de los recursos que la web ofrece, incertidumbre en cómo aplicarlas en el aula, etc. Retomando a Dussel (2011) quien recupera algunas observaciones devenidas del estudio encabezado por Cabello (2006), afirma que:

.... muchos de ellos no se sienten con las suficientes “competencias tecnológicas” como para hacerle frente a su utilización en el aula, encuentra que hay una asociación fuerte entre habilidad y aspectos actitudinales: a menos temor, más exploración de otras habilidades de uso, y por lo tanto mayor habilidad para adquirir más competencias.

(Dussel, 2011, pág. 34)

En esta línea y al decir de Martínez (2012):

Los docentes se sienten forzados a trabajar con algo que a los chicos les guste, porque si no empiezan con los jueguitos (...) y si bien reconocen que existe temor “que los chicos sepan más (...), concluyen que en realidad no saben más; conocen más sobre los juegos y las redes sociales, pero no saben hacer búsquedas, determinar cuál es el material que sirve y el que no sirve, es decir, detectar la calidad de las fuentes, así como tampoco conocen cómo aún aprovechar los contenidos que la misma netbook contiene. (p. 214)

Esta misma condición de vulnerabilidad, puede pensarse también en esa trama tensionante entre formar parte de un Programa de inclusión, como lo es el Conectar Igualdad, y una condición de exclusión asociada a esa “falta” de competencias propias del saber tecnológico y del saber pedagógico, que los habilita a llevar adelante la función de mediación.

Podemos decir entonces que esta segunda propiedad, no estaría presente en todos los docentes aun hayan pasado por sucesivas propuestas formativas en estos últimos años. La predisposición para la búsqueda, dominio de conocimientos y competencias se relaciona sin duda con las ofertas y oportunidades de formación, pero también con la construcción de procesos identitarios que reflejan diferentes atravesamientos de la cultura digital. En palabras de Martín Barbero (2002):

La sociedad-red no es un puro fenómeno de conexiones tecnológicas sino la disyunción sistémica de lo global y lo local, de lo público-formal y lo privado-real (Appaduray), mediante la fractura de sus marcos temporales de experiencia y de poder (...) Hasta hace muy poco decir identidad era hablar de raíces, esto es, de raigambre y territorio, de tiempo largo y de memoria simbólicamente densa. De eso y solamente de eso estaba hecha la identidad. Pero decir identidad hoy implica también –si no queremos condenarla al limbo de una tradición desconectada de las mutaciones perceptivas y expresivas del presente– hablar de migraciones y movilidades, de redes y de flujos, de instantaneidad y desanclaje. Antropólogos ingleses han expresado esa nueva conformación de las identidades a través de la espléndida imagen de las *moving roots*, raíces móviles, o mejor de *raíces en movimiento*.... (Pág. 14-15)

Volvemos entonces a insistir con la fragilidad y paradojas de este proceso de inclusión-exclusión y los múltiples condicionantes que habilitan o no al docente como parte de este proceso, desde su rol de mediador en la escuela.

4.4. Tensiones entre la colaboración y el control

Dice Perrenoud (2004) que es el docente el responsable de organizar una pedagogía constructivista, el garante del sentido de los saberes, el creador de las situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad y regulador de los procesos y caminos de la formación. Entendemos que estas funciones aún perduran aunque la escuela esté migrando hacia la sociedad de la información (San Martín Alonso). Sin embargo, estas funciones se encuentran atravesadas por las nuevas configuraciones conceptuales que se instalan en el campo pedagógico. Nos referimos en particular al concepto de “colaboración”, el cual es la expresión clara de una articulación entre las condiciones sociales y culturales actuales y las nuevas herramientas tecnológicas. Dicha noción responde a una concepción de lo que se entiende por enseñar y aprender hoy, pero también a la forma de organización y operación del ciberespacio, a uno de los principios constitutivos de la Web.2.0 (Cobo y Pardo, 2007).

Interpretamos, en el marco de esta ponencia y del análisis que estamos realizando, la

colaboración como aquella disposición del docente a trabajar con el otro (docente y/o alumno), junto al otro para compartir, co-producir, cooperar, ayudar, etc. Para que este proceso pueda desarrollarse en la escuela, algunos aspectos deben ser tratados de una manera diferente, para favorecer la interacción docente-alumnos y la participación activa de los jóvenes en las propuestas educativas.

Un aspecto importante es el control, tradicionalmente centrado en el docente y dando cuenta de la fuerte asimetría con los alumnos. La preocupación del docente de mantener el control de la situación pedagógica como posibilitador del proceso de construcción de conocimientos permanece, pero asume modalidades particulares cuando se utilizan las TIC en virtud de las mismas posibilidades que éstas ofrecen.

“El caso de los profes más jóvenes, digamos, hay muchas cosas que las tenemos más masticadas pero hay profes que plantean que tienen mucho miedo que se les vaya de las manos. Y de hecho es todo un trabajo porque trabajando con Internet, por ejemplo, es difícil porque si vos no tenés el router y conectado el sistema en el aula para vos controlar lo que están haciendo los chicos, el único control que tenés es ir pasando banco por banco para ir viendo que están haciendo los chicos y es complicado”. (Entrevista a docente)

He luchado con docentes que dicen, “quitale la netbook”, como que la netbook, después que ellos mismos la habían pedido, era una mala palabra para entrar al aula, porque el chico entraba a Internet. Le pusimos clave a Internet para que no entraran, pero yo les decía profe es lo mismo después entran a Internet desde los celulares. El tema es que no se transforme en algo prohibido (...) A veces han venido y tanto que la han traído y se las han quitado, yo les decía “bueno la vamos a dejar acá y cuando las usen la venís a buscar. Ustedes tienen que tener un límite chicos, si el profesor no la quiere usar la guardan. Esto acá en la escuela es para otra cosa, es para el aprendizaje no para estar en facebook”... (Entrevista a la Directora)

Este temor es ineludible cuando se trata de abrir espacio a las TIC, y es que “la individualización de las pantallas permite hacer exploraciones singulares y al ritmo que cada uno quiere –o puede–”(Dussel, 2010, pág. 27). La posibilidad de estar navegando por varios sitios a la vez, abrir diferentes ventanas, la multitarea forma parte de la cultura de los sujetos inmersos en el mundo de las pantallas. Sin embargo, ante ello muchos docentes encuentran una posición crítica al considerar que producen una segmentación y fragmentación de la atención, de los procesos de lectura, etc.

Claramente las tecnologías reconfiguran las nociones de saber y poder, en algunos casos la incertidumbre es aceptada y se asumen ciertos riesgos, y en otros se produce una “estructuración sofisticada” (Maggio, 2012) de las situaciones didácticas que ocultan

mecanismos de control desigual.

...nos enfrentamos a la cuestión de la gigantesca biblioteca y del gigantesco repertorio de la cultura visual que proporciona hoy Internet. Este es otro de los aspectos que revolucionan las relaciones con el saber así como vuelven incontrolable –por parte de la escuela y de la familia– el circuito de circulación, producción, consumos y usos que practican los jóvenes. La escuela, tradicionalmente, ha propuesto siempre una relación con el saber mediada por el maestro, centralizada en el curriculum y el libro, y con límites muy claros entre el adentro y el afuera del saber escolar (Dussel, 2010, pág. 30)

Dos ejemplos observados en esta escuela. Una actividad bastante común es la búsqueda de información en Internet. Navegar en Internet tiene sus grandes potencialidades y posibilidades pero también sus dificultades, sin embargo, a través de consignas más o menos estructuradas, los docentes asumen el riesgo de la inmersión en la web y seden el control al alumno en el proceso de búsqueda.

“Lo hemos usado por ejemplo en la materia Ciudadanía y Participación, lo usamos con los chicos de 1° año en básicamente lo que es búsqueda de información. Han buscado información allí. Estábamos trabajando en salud y adicciones entonces los chicos tenían que buscar sobre una problemática, por ejemplo, la alimentación y lo que es la nutrición. Entonces ellos tenían que buscar información sobre eso y ahí, bueno, aparecían muchas dificultades porque es todo un aprendizaje aprender a buscar en la web, requiere conocimiento previo y además requiere conocimiento del funcionamiento del buscador. Después los chicos trabajaron, les creaba situaciones problemáticas y ellos iban buscando soluciones, trabajaron grupalmente con eso y después hacían afiches y exponían”. (Entrevista a docente)

“...usábamos las netbook cuando habíamos empezado a ver el espacio, entonces trabajamos un poco con el Google Maps jugábamos a buscar un poco con eso, lugares, etc.”. (Entrevista a docente)

“Una profe iba contando la historia del arte y los alumnos iban buscando imágenes de eso. También para buscar información. Han hecho trabajo en educación física sobre el movimiento, la asimilación de nutrientes y el cuerpo en actividad...”. (Entrevista a docente)

En estas prácticas se asume la colaboración distribuyendo roles, y posibilitando la participación e interacción dinámica entre los alumnos y el docente en la construcción de conocimientos de una manera particular. La búsqueda de información, imágenes, es uno de los usos más instalados y frecuentes de Internet, sin embargo, suele ser una práctica sobre la que hay poca reflexión y acompañamiento. Como dice el profesor entrevistado

“es todo un aprendizaje aprender a buscar en la web, requiere conocimiento previo y además requiere conocimiento del funcionamiento del buscador”, pero ello aparece como una dificultad más que un desafío, al significar nuevos conocimientos a enseñar.

La saturación cognitiva, el acceso a diferentes fuentes sin criterios especificados, la dispersión en las interacciones, los nuevos saberes a enseñar (y que los mismos docentes aún no los tienen muy apropiados o asimilados) son algunos de los temores que estos docentes presentan a la hora de pensar sus propuestas.

Otro ejemplo opuesto refiere al uso de las redes sociales y juegos en el aula, que aparecen como distractores y donde el docente manifiesta su imposibilidad de controlar lo que el alumno hace, razón por la cual, en el aula aún no tienen cabida.

Nos remitimos en nuestra reflexión a las dos propiedades analizadas en los puntos anteriores. La posibilidad de construir un punto de vistas personal, apoyado en una modalidad de competencia digital situada, se relaciona con la capacidad del docente de realizar sus propias búsquedas y desarrollar sus saberes técnicos y pedagógicos; todo ello incide en la manera de entender y hacer posible la colaboración, como paradigma de la interacción.

En esta perspectiva, la necesidad de formación en lo tecnológico se vincula con otros saberes didácticos reconocidos como vacancias, ya que la preocupación no está tanto en los nuevos modos de producción del conocimiento, en las posibilidades que generaría el acercar el trabajo con lo tecnológico a la escuela en términos de acceso al conocimiento, sino en relación al “control de la clase”, al “manejo del grupo” (Terigi, 2011, pág. 29)

Si hacemos un trabajo más analítico, se empiezan a filtrar entonces, otras apreciaciones que darían cuenta de ciertas percepciones, temores hacia usos no deseados, desconfianza a las redes sociales, prejuicios sobre las prácticas de juegos, y una crítica hacia la multitarea, como expresión de una nueva forma de producción, que imposibilitan ceder el control del docente hacia el alumno en la situación de enseñanza.

“Instalaron juegos, hubo falta de concientización en los chicos. Faltó trabajo previo en la escuela. Esto vino y se entregó y los chicos desesperados con este juguete, más con esto de que el chico tiene que estar conectado todo el tiempo, lo primero que hicieron fue abrir el Face y los juegos, se deja de lado lo importante que era eso para otra utilidad”.
(Entrevista a docente)

“Yo no le diría mal uso sino un aprovechamiento distinto de la tecnología, de lo que tiene. Porque sin duda había que lidiar en el aula porque este aparatito distrae, uno quiere dar un tema y están todos en el Face”. (Entrevista a docente)

Más allá del trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza para la promoción del trabajo en grupo, la colaboración puede pensarse como “necesidad ineludible de la colaboración con los otros como única forma de afrontar, de forma socialmente asistida, los retos y objetivos que se imponen en las actividades que se despliegan en una cultura determinada” (Monereo, 2005, pág. 93). La colaboración puede volverse aquí una palanca para la inclusión digital y social, en el sentido de que implica otras formas de organización y trabajo más flexibles que reconfiguran las nociones de poder, control, autoridad dando lugar a otros modelos de interacción en los mecanismos de aprendizaje hacia una sociedad y cultura digital.

Finalmente, la colaboración en esta escuela se da de manera particular, “situada”, en función de los docentes (sus percepciones, creencias, supuestos, posicionamientos, formación), los jóvenes y el contexto socio cultural particular del que forma parte la institución. La colaboración puede pensarse también como una de las competencias sociocognitivas (Monereo, 2005) de la competencia digital que reta la formación y constitución profesional de los docentes en la época de hoy.

Reflexiones finales

A través de estas páginas hemos tratado de poner en foco al docente, considerándolo con un sujeto mediador, responsable en parte del proceso de inclusión digital desde la escuela. Inicialmente planteamos como hipótesis una tensión irreductible, los docentes viven ambiguamente el sentirse parte (responsable) y el sentirse afuera (de un mundo altamente tecnologizado del cual desconocen sus prácticas y códigos). Este proceso muestra distintas caras, por un lado, estos docentes se capacitan, aceptando un no saber tecnológico, y se comprometen en diferentes grados en llevar al aula propuestas innovadoras, entendidas como incorporación de recursos para hacer mejor lo que siempre se hizo; por el otro, estos docentes también se frustran, se desaniman y vuelven a sus prácticas habituales sin tecnologías ante las dificultades propias de la institución para sostener en buen estado la tecnología y la conectividad, frente a los innumerables problemas sociales que se deben atender en la escuela media y la imposibilidad de incluir/motivar a los adolescentes en proyectos educativos que demanden compromiso y esfuerzo extraescolar.

Las dificultades u obstáculos técnicos-materiales y operativos son evidentes y en esta escuela son innumerables. Sin embargo, sostenemos que aun resolviéndose las dificultades de este tipo, la tensión que mencionamos para iniciar esta ponencia no se

resolvería. Es por eso que el análisis toma algunas dimensiones subjetivas sobre las percepciones de los docentes. Nos preguntábamos inicialmente ¿cómo viven los docentes este proceso de inclusión digital?, ¿cuáles son sus necesidades y expectativas?, ¿son las brechas generacionales la variable central de este proceso?

Sólo a los fines analíticos, y para responder en parte estos interrogantes, tomamos algunas categorías que nos permitieron pensar a la tarea docente desde su dimensión moral, como actividad que busca promover algún cambio y al docente como agente de cambio. Tomamos entonces tres propiedades que propone Fullán (1993) para que los docentes puedan ser agentes de cambio. Ellas son: capacidad de construirse un punto de vista personal (personal vision-building); una predisposición para la búsqueda, dominio de conocimientos y competencias y colaboración.

Nuestro análisis muestra sin duda la interrelación entre las tres propiedades, no obstante, la mirada sobre cada propiedad nos permite encontrar algunas posibles respuestas a nuestros interrogantes.

La tensión irresoluble hasta ahora se vincula a la forma en cómo la mayor parte de los docentes de esa escuela han construido su competencia digital situada, desde una modalidad extranjerizada y escolarizada, lo que no les ha posibilitado hacerse cargo de un posicionamiento personal sobre la inclusión de las tecnologías en las prácticas.

Por otra parte, sus relatos sobre la capacitación recibida o la falta de ella, nos permite entender sus procesos de formación como insuficientes y la no disponibilidad del saber técnico y pedagógico necesario para resolver la inclusión de las TIC en propuestas genuinas.

Por último, frente a la idea de colaboración los docentes la aceptan discursivamente, pero en las prácticas se observan algunas condiciones que no estarían posibilitando la generación de actividades colaborativas entre docentes y alumnos, al no distribuirse el poder y promover la mayor asimetría entre ellos.

La docencia se trata de una práctica social sumamente compleja y atravesada por múltiples determinantes, y en esta escuela los docentes perciben otra cuota de complejidad en su trabajo cotidiano en las aulas al tratar de incorporar las tecnologías. Así, los desafíos pedagógicos a transitar interpelan y conmueven política y moralmente a estos docentes, quienes a su vez presentan posicionamientos en algunos puntos contradictorios y resistentes. No podemos descartar además, que como dicen Dussel y Southwell (2010, pág 26) “el cruce entre las políticas educativas, la acción de los actores educativos y las transformaciones de la cultura y la sociedad han producido modelos complejos y hasta contradictorios sobre lo que define al trabajo docente frente a un grupo

de alumnos”.

La formación de los docentes en lo relativo a las tecnologías y los procesos educativos mediados por estas, también es un punto fundamental a considerar, ya que junto a la experiencia cotidiana de éstos en las escuelas, constituyen y configuran su identidad como docentes, y por lo tanto, en la maneras de relacionarse, reflexionar y pensar pedagógicamente el sentido de las tecnologías en tanto objetos culturales que están presentes y que están en el marco de un proyecto más amplio de inclusión social, educativa y cultural.

5. Bibliografía

Batista, M. A., Celso, V.E, Usubiaga, G.G., Minzi, V. (Coord.) (2007) *“Tecnologías de la Información y Comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica”*. Buenos Aires: Ministerios de Educación, Ciencia y Tecnologías de la Nación. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/55936/Batista%20Alejandra_Tecnolog%C3%ADas%20de%20la%20informaci%C3%B3n%20y%20la%20comunicaci%C3%B3n%20en%20la%20escuela.pdf?sequence=1 Fecha de consulta: 20 de Julio de 2014.

Castañeda, L y Prendes, M. (2004). *De la tecnología y otros demonios: exclusión social, brecha digital y retos educativos. II Congreso Online OCS. Recuperado* el 17 de Julio de 2014. Disponible en: http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica.php?grup=18&idioma=es&id=401-9k

Cabello, R. (COORD.) (2006). *“Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza”*. Prometeo Libros. Buenos Aires, 2006.

Cobo Romani, C y Parado Kuklinski, H. (2007) *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Disponible en: <http://www.planetaweb2.net/> Fecha de consulta: 25 de Julio de 2014.

Dussel, L. (2006) *Tres problemas para las políticas docentes. Panel “Docentes, ¿víctimas*

o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos”. Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes”. Organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo, 22, 23 y 24 de junio de 2006.

----- (2011) “VII Foro latinoamericano de educación; TIC y Educación: experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar en la cultura digital” Fundación Santillana. Buenos Aires, 2011.

Dussel, L. y Southwell, M. (2010). La docencia y la responsabilidad política y pedagógica. En Aulas conectadas. *Revista El Monitor*. N° 26, 5ta época, pp. 26-29. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf> Fecha de consulta: 29 de Julio de 2014.

Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC) Resultados del tercer trimestre de 2011. Recuperado el 31 de Julio de 2014. Disponible en: <http://estadistica.cba.gov.ar/LinkClick.aspx?fileticket=q5afrYycHEI%3D&tabid=503&language=es-AR>.

ENRED (2004) “*La Sociedad de la Información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo. Buenas prácticas y lecciones aprendidas*”. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Recuperado el 16 de marzo de 2014. Disponible en http://www.navactiva.com/web/es/descargas/cein/2004/sociedad_informacion.pdf

Espinoza, M (2004). “*Exclusión, sociedad y educación en América Latina*”. En Educación para el desarrollo rural. II Seminario latinoamericano de educación rural. (pp. 41-93) Heredia: EUNA

Fanfani E. (2002) *Algunas dimensiones de la Profesionalización Docente*. Representaciones y temas de la agenda política. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), La Habana, Cuba.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.*

Martin Barbero, J. (2002) *Tecnicidades, identidades y alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo.* Rev. Diálogos en la comunicación. Departamento de Estudios Socioculturales-ITESO. México

Monereo, C. (COORD.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicar, a participar, a aprender.* Barcelona: Graó

Perrenoud, PH. (2004) "[Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje..](#)" Barcelona: Graó & México, Secretaría de Educación Pública (trad. en español de [Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage.](#) Paris: ESF, 1999.

Prado, M y otros. (2006). "*Inclusión social digital: una aproximación a su clasificación*". En Edutec. La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-learning. Prodei.Net y UIB. Disponible en: http://fci.uib.es/digitalAssets/178/178142_6.pdf Fecha de consulta: 15 de Julio de 2014.

Raad, A (2006) "*Exclusión digital: nuevas caras de viejos malestares*". En Revista Mad. Universidad de Chile. Disponible en www.revistamad.uchile.cl/14/raad.pdf Fecha de consulta: 16 de Julio de 2014.

Rodriguez Illera, J.L. (2004). "*El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital.* Homo Sapiens Ediciones: Argentina.

Sabulsky, G., Roldán, P. "*Nuevas modalidades de la competencia digital*". Revista DIDAC – N° 62, Julio-Diciembre 2013, pp.44-51. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México.

San Martín Alonso, (2009) *La escuela enredada.* Introducción, Cap.1 y 4. Editorial Gedisa, España

Tedesco, J (2007) "*Las TIC y la desigualdad educativa en América Latina*". Seminario CRI/OCDE. Recuperado el 15 de Julio de 2014. Disponible en: <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/juan-carlos-tedesco-los-proble.php>.

Terigi, F. (2011). *“Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina”*. 1a ed. - Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.