

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica, Organización y
Métodos de Investigación



Tesis Doctoral

**POLÍTICAS DE IMPLANTACIÓN DE LAS TIC DENTRO DEL
MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA:
PROFESORADO Y PROCESOS EDUCATIVOS**

María del Carmen Herrera

Salamanca, España

2009

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación



Tesis Doctoral

**POLÍTICAS DE IMPLANTACIÓN DE LAS TIC DENTRO DEL
MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA:
PROFESORADO Y PROCESOS EDUCATIVOS**

María del Carmen Herrera
Doctoranda

Salamanca, España

2009



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación

Dña. Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso, profesora titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Salamanca,

Hace constar que la Tesis Doctoral titulada “**Políticas de implantación de las TIC dentro del marco de la Reforma Educativa Argentina: profesorado y procesos educativos**”, realizada bajo mi dirección por Dña. María del Carmen Herrera, reúne, desde mi punto de vista, todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente, tanto por la relevancia del tema estudiado como por el procedimiento metodológico utilizado: contextualización, revisión teórica adecuada, definición de objetivos, variables estudiadas y estructuración del análisis de los datos pertinente a la naturaleza de la información recogida, así como las conclusiones aportadas.

Por todo ello manifiesto mi acuerdo para que sea autorizada la presentación del trabajo referido.

Salamanca, 26 de marzo de 2009

LA DIRECTORA DE TESIS

Fdo. Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso

INDICE

	Pág
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPITULO 1: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	19
1.-LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD GLOBAL.....	19
1.1.-DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL.....	20
1.1.1.-Los albores del nuevo milenio: del Consenso de Washington al Consenso Internacional ODM.....	20
1.1.2.-América Latina y la cooperación al desarrollo.....	24
1.1.3.-La transferencia de tecnología.....	25
1.2.-LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.....	26
1.2.1.-La revolución tecnológica.....	29
1.2.2.-TIC y desarrollo.....	34
1.2.3.-La brecha digital.....	37
1.2.4.-Las TIC en América Latina.....	41
1.2.4.1.-El e-gobierno.....	41
1.2.4.2.-Caracterización general de las estrategias de e-gobierno.....	44
1.2.4.3.-Mercosur.....	45
1.3.-POLÍTICAS DE EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN.....	50
1.3.1.-Educar en la sociedad del conocimiento.....	51
1.3.2.-Los discursos sobre la sociedad informacional: ni apocalípticos ni integrados.....	53
1.3.3.-La era de las reformas educativas.....	58
1.3.3.1.-Las reformas educativas en América Latina.....	64
1.3.3.1.1.-El enfoque técnico descriptivo.....	64
1.3.3.1.1.1.-Tipos de reformas educativas.....	67
1.3.3.1.1.2.-Procesos de centralización y descentralización.....	68
1.3.3.1.1.3.-La participación de los actores.....	69
1.3.3.1.2.-El enfoque crítico.....	70
1.3.3.1.2.1.-El significado de las reformas.....	72
1.3.3.1.3.-Algunas reflexiones.....	74
1.3.3.2.-La política educativa latinoamericana tras la tormenta neoliberal.....	77
1.3.3.3.-Políticas educativas sobre TIC.....	83
1.3.3.3.1.-La aproximación evaluativa.....	90
1.3.3.3.1.1.-Evidencias e impactos.....	95

1.3.3.3.2.-Tic para la igualdad de oportunidades.....	99
1.4.-EL PROFESORADO EN LA SOCIEDAD GLOBAL.....	102
1.4.1.-Cuestiones previas sobre la profesión docente: de actor a empleado.....	102
1.4.2.-La enseñanza en la sociedad del conocimiento.....	106
1.4.3.-El profesorado y las reformas.....	110
1.4.4.-Cultura de la enseñanza.....	113
1.5.-SINTESIS.....	117
Capítulo 2: MARCO CONTEXTUAL.....	119
2.-LAS TIC EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS	
Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: VECES Y REVESES.....	119
2.1.-LA SITUACIÓN ARGENTINA.....	119
2.1.1.-Tendencia generalizada en las políticas públicas:	
el gobierno electrónico.....	120
2.1.2.-Las TIC en el sistema educativo argentino.....	126
2.1.2.1.- El marco normativo actual.....	128
2.1.2.2.-Las condiciones de partida.....	130
2.1.2.2.1.-El equipamiento informático y organización del servicio.....	131
2.1.2.3.-La política educativa TIC.....	136
2.1.2.3.1.-Campaña Nacional de Alfabetización Digital o	
Campaña Nacional de vacunación contra la ignorancia tecnológica.....	137
2.2.-LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ARGENTINA.....	142
2.2.1.-El estudio de la formación del profesorado.....	143
2.2.2.-Desarrollo histórico de las universidades y	
de los Institutos Superiores de formación Docente.....	147
2.2.2.1.-Las Escuelas Normales.....	148
2.2.2.2.-La formación del profesorado en los estudios superiores.....	150
2.2.2.3.-La etapa de los profesorado.....	152
2.2.2.4.-La terciarización de la formación docente de primer nivel.....	154
2.2.2.5.-La formación del profesorado en la universidad.....	156
2.2.2.6.-La formación del profesorado en la actualidad.....	157
2.2.3.-Complejidad del sistema.....	159
2.2.3.1.-Tipología de la formación.....	166
2.2.3.2.-Incumbencias y titulaciones.....	169
2.2.3.2.1.-Oferta de formación del profesorado.....	172
2.2.4.-Perfil de los estudiantes de profesorado.....	173
2.2.4.1.-La oferta y demanda de los estudios de nivel superior:	
instituciones y estudiantes.....	173

2.2.4.2.-Los estudiantes de profesorado del subsistema IES.....	174
2.2.4.3.-Rasgos y perfiles.....	176
2.2.4.3.1.-El nivel educativo de los padres.....	176
2.2.4.3.2.-Factores sociodemográficos.....	177
2.2.4.4.-El ingreso a los Institutos de Educación Superior.....	178
2.2.5.-La articulación de estudios pedagógicos en el Sistema de Educación Superior.....	179
2.2.5.1.-El marco legal de la articulación.....	179
2.2.5.2.-La formación docente y el acceso a estudios de postgrado.....	181
2.2.5.3.-Características generales de los ciclos de articulación.....	182
2.2.5.4.-Los postítulos docentes.....	189
2.2.6.-Normas de evaluación y acreditación para la Formación del Profesorado.....	193
2.2.6.1.-En las instituciones de Educación Superior (ex no universitarias).....	194
2.2.6.2.-La evaluación y acreditación en las instituciones universitarias.....	198
2.7.-Profesorado y TIC.....	201
2.3.-ORDENAR LA TORRE DE BABEL.....	204
2.3.1.-El Plan Nacional de Formación Docente: y la banda siguió tocando.....	204
2.3.2.-La Educación Secundaria a debate.....	210
2.3.2.1.-Documento Preliminar para la discusión.....	211
2.3.2.2. El profesorado de Nivel Secundario argentino.....	212
2.4.-SINTESIS.....	216
Capítulo 3: ENFOQUE METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	217
3.1.-LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	217
3.1.1.-Antecedentes y convergencias.....	217
3.1.2.-Etapas o momentos de la investigación cualitativa.....	222
3.1.3.-Perspectivas de investigación en el campo de la investigación cualitativa.....	223
3.1.4.-Rasgos comunes de las diferentes perspectivas.....	225
3.2.-DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	227
3.2.1.-El proceso de esta investigación.....	228
3.2.2.-Temporalización.....	231
3.3.-EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	232
3.4.-DETERMINACIÓN DE UNIDADES Y LÍNEAS DE ANÁLISIS: los conceptos clave.....	233
3.5.-EL MÉTODO Y LAS TÉCNICAS.....	235
3.5.1.-Técnicas de análisis documental para la información secundaria.....	235

3.5.2.-El estudio de casos.....	238
3.5.2.1.- La entrevista.....	245
3.5.2.2.-La observación participante.....	250
3.5.2.3.-Técnicas visuales: fotografías y vídeos.....	253
3.5.3.-Análisis cualitativo con uso de CAQDAS para el procesamiento de información primaria de campo.....	255
3.5.3.1.- Precisiones e integraciones.....	255
3.5.3.1.1.-La codificación.....	258
3.5.3.2.-Los CAQDAS o programas de ordenador.....	259
3.5.3.2.1.-Funciones generales del ordenador.....	261
3.5.3.2.2.-Evolución y tendencias de los programas de análisis cualitativo: ATLAS.ti.....	263
3.5.3.2.2.1.-Elementos básicos que componen el software.....	265
3.5.3.3.-La UH “Reforma ARGENTINA en TIC”	269
3.6.-CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	271
3.7.-SINTESIS.....	275
Capítulo 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	277
4.1.-EL CAMPO.....	279
4.1.1.-LOS CASOS O ESCENARIOS EDUCATIVOS.....	279
4.1.1.1.-LAS GEOGRAFÍAS.....	281
4.1.1.2.-LAS GENEALOGÍAS.....	283
4.1.2.-LOS SUJETOS DE ESTUDIO.....	290
4.1.2.1.-Perfiles de los sujetos estudiados.....	290
4.1.3.-SUJETOS, TEXTOS Y CONTEXTOS.....	295
4.1.3.1.-Condiciones laborales: las tribulaciones de una profesión.....	295
4.2.-INTERPRETAR, BUSCAR EL SENTIDO DE LAS COSAS: entre lo obvio y lo obtuso.....	303
4.2.1.-EL CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	309
4.2.1.1.-Los usos de las TIC en la administración escolar.....	311
4.2.1.2.-El profesorado y el trabajo colegiado.....	312
4.2.1.2.1.-Trabajo departamental.....	312
4.2.1.2.2.-Trabajo Colaborativo.....	315
4.2.1.2.3.-Pequeña síntesis.....	319
4.2.1.3.-Dificultades de implementación.....	320
4.2.1.3.1.-Sacralización.....	322
4.2.1.4.-La Gestión.....	323
4.2.1.4.1.-Apoyo de la dirección.....	324

4.2.1.4.2.-Dificultades con la dirección.....	328
4.2.1.5.-Infraestructura y recursos.....	329
4.2.1.5.1.-Sala de TIC: un buen punto de partida.....	332
4.2.1.5.1.1.-Origen de los recursos.....	332
4.2.1.5.2.-Conectividad: tener o no tener, esa es la cuestión.....	333
4.2.1.5.3.-Acervo multimedia: tanto tienes, tanto vales.....	335
4.2.1.6.-Síntesis.....	336
4.2.2.-CONTEXTO SOCIAL Y COMUNITARIO.....	337
4.2.2.1.-Profesorado y alumnos.....	340
4.2.2.1.1.-Discriminación positiva.....	341
4.2.2.1.2.-Discriminación negativa.....	343
4.2.2.2.-Participación de las familias.....	345
4.2.2.2.1.-La ESCUELA y los padres.....	345
4.2.2.2.2.-Los PADRES y la escuela.....	349
4.2.2.2.2.1.-Las reformas.....	349
4.2.2.2.2.2.-TIC y escuela.....	350
4.2.2.2.2.3.-TIC y aprendizajes escolares.....	351
4.2.2.2.2.4.-Accesibilidad.....	352
4.2.2.3.-Síntesis.....	353
4.2.3.-IMPLICACIONES DE LAS REFORMAS.....	354
4.2.3.1.-El marco legal.....	356
4.2.3.1.1.-La Ley Federal de Educación (1993-2006).....	356
4.2.3.1.2.-La Ley de Educación Nacional (2006): el mito del eterno retorno.....	363
4.2.3.2.-Demandas y exigencias a la escuela.....	368
4.2.3.3.-Lógicas paralelas:	
un acercamiento a la ficción educativa o falta de confianza.....	372
4.2.3.3.1.-El doble discurso.....	373
4.2.3.3.2.-Dificultades de planeación.....	375
4.2.3.3.3.-Políticas volátiles.....	376
4.2.3.3.4.-Efecto desconfianza.....	378
4.2.3.4.-Las consecuencias: déficit de aprendizajes.....	378
4.2.3.5.-El legado de las reformas.....	381
4.2.3.5.1.-Obligatoriedad.....	382
4.2.3.5.2.-Cobertura y masividad.....	383
4.2.3.6.-Síntesis.....	384
4.2.4.-LA CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC.....	386
4.2.4.1.-La oferta.....	388
4.2.4.1.1.-El PROMSE: la Línea TIC.....	392

4.2.4.1.1.1.-Componentes.....	394
4.2.4.1.1.2.-Implementación.....	396
4.2.4.1.1.2.1.-Obstáculos.....	398
4.2.4.1.1.3.-Resultados.....	400
4.2.4.2.-Percepción, aprovechamiento de la capacitación: ni contigo, ni sin ti....	405
4.2.4.2.1.-Demandas.....	405
4.2.4.2.2.-Acceso.....	408
4.2.4.2.3.-Percepción.....	410
4.2.4.2.4.-Efectos.....	412
4.2.4.2.5.-Dificultades.....	414
4.2.4.3.-Síntesis.....	417
4.2.5.-LAS TIC EN LA ENSEÑANZA.....	418
4.2.5.1.-Organización institucional para el uso de TIC.....	420
4.2.5.2.-La historia institucional.....	421
4.2.5.3.-Aspectos didácticos.....	422
4.2.5.3.1.-Los contenidos.....	422
4.2.5.3.2.-Criterios metodológicos.....	424
4.2.5.3.3.-La contribución al proceso de E-A.....	434
4.2.5.3.4.-Usos TIC en la enseñanza.....	440
4.2.5.3.4.1.-Búsqueda en Internet.....	440
4.2.5.3.4.2.-Aplicaciones.....	444
4.2.5.3.4.3.-Creación de productos.....	444
4.2.5.3.4.4.-Correo electrónico.....	446
4.2.5.3.4.5.-Blogs.....	447
4.2.5.3.4.6.-Enciclopedias digitales.....	448
4.2.5.3.4.7.-Software y otros materiales digitales.....	449
4.2.5.4.-La brecha digital.....	449
4.2.5.5.-Para reflexionar: en el estanque sonrío el remolino.....	455
4.2.5.6.-Síntesis.....	461
4.2.6.-USO TIC DE LOS ALUMNOS.....	463
4.2.6.1.-Usos formales.....	465
4.2.6.2.-Usos informales.....	466
4.2.6.3.-Síntesis.....	470
4.2.7.-SINTESIS GENERAL.....	471
Capítulo 5: CONCLUSIONES.....	473
5.1.-REFORMA EDUCATIVA: contextos, sujetos y sujeciones.....	479
5.1.1.-Rivalidades artificiales, rivalidades reales.....	479

5.1.2.-Más allá del principio de la rivalidad.....	482
5.1.3.-La participación de las familias: crónica de un desencuentro.....	485
5.2.-EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA.....	487
5.2.1.-Condiciones Laborales.....	487
5.2.2.-Formación permanente continua y capacitación.....	488
5.2.3.-Actitudes, creencias y valores: ésas que andan por allí.....	489
5.2.3.1.-Público versus privado.....	489
5.2.3.2.-Una visión recortada: prejuicios antes que juicios.....	490
5.2.4.-Las TIC: entre lo bueno y lo malo o entre lo que sé y lo que no quiero saber.....	491
5.3.-LA FORMACIÓN DOCENTE y la capacitación TIC.....	493
5.3.1.-El nivel superior no-universitario: los hijos de un dios menor.....	494
5.3.2.-La Sociedad de la Información: bitácora de una navegación sin brújula.....	495
5.3.3.-El sentido común, el menos común de los sentidos.....	496
5.4.-LAS TIC: una realidad que ha entrado por la ventana.....	497
5.4.1.-Administrativo escolar.....	497
5.4.2.-Ámbito pedagógico.....	498
5.4.2.1.-Un punto álgido: el profesorado.....	498
5.4.2.2.-Más allá del principio del deber: los alumnos.....	500
5.4.2.3.-Se imponen las prácticas sociales: producción audiovisual.....	500
5.5.-OTRO GIRO DE TUERCA.....	501
6.-BIBLIOGRAFÍA.....	504
ANEXOS.....	i-xxvii
Anexo I	iii
Anexo II.....	v
Anexo III.....	xi
Anexo IV.....	xiii
Anexo V.....	xv
Anexo VI.....	xvii
Anexo VII.....	xix
Anexo Digital CD	
Material Audiovisual de Campo [Clip vídeo]	
Entrevistas y observaciones [Documento PDF]	

INTRODUCCIÓN

La transformación producida por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los campos constituye gran parte del dinamismo de las sociedades que han transitado por los caminos de la modernidad y que viven hoy el tránsito hacia lo posmoderno.

Los discursos de las agencias internacionales enfatizan el valor de lo educativo para la prosperidad económica y social de los países en desarrollo; pero todos advertimos que en los hechos lo educativo se considera gasto y no inversión, y que ha estado sujeto a la disminución del gasto público, surgida de los permanentes programas de ajuste. Esta es una verdad diaria en la región latinoamericana.

Por otro lado, los estudiantes no se entusiasman con lo ofrecido por la escuela; y las condiciones de trabajo del profesorado denuncian una situación más global en la que ese problema se inscribe y que es la falta de reconocimiento social de quienes se dedican a la educación. Ser docentes en el nivel primario o medio de cualquier sistema educativo latinoamericano no configura prestigio social ni salario suficiente. La institución escolar no goza de los prestigios que se le asignaban hace medio siglo. Va perdiendo centralidad, aunque sea objeto encendido de los discursos.

Los rasgos posmodernos de la cultura profundizan en el uso de las TIC y hacen que hoy los cyber-café tengan como usuarios cotidianos a buena parte de la población, incluso de los sectores populares en cuyos hogares no hay una computadora. Internet se ha impuesto a un uso que no es para nada universal, pero tampoco es ya de pequeños grupos exclusivos. Los teléfonos móviles con sus múltiples usos están radicalizando la apelación a modos específicos de lenguaje que ya posibilitaba el chateo en Internet. El flujo comunicacional de los mensajes, la presentación inmediata de fotografías, etc., crean posibilidades tecnológicas que modifican fuertemente la cotidianeidad de los jóvenes.

De hecho, estos lenguajes compiten con las formas aceptadas formalmente de expresión lingüística, es más colaboran crecientemente a cierto analfabetismo funcional que es propio de buena parte de las nuevas generaciones. Es decir, está vigente una cultura que se encuentra lejos de la paciencia y la abstracción que son propias del esfuerzo científico.

En Argentina, en las épocas neoliberales de los noventa la Ley Federal de Educación, según algunos críticos, atendió aspectos económicos y no dio lugar al tema de la cultura. Una década después la nueva Ley de Educación Nacional propuesta por el gobierno de Kirchner es más auspiciosa en general (reunificación del sistema educativo, bilingüismo en zonas de población indígena, alfabetización informática, idioma extranjero, etc.); pero tampoco se aborda la problemática escolar en razón de las nuevas pautas culturales.

Hacia finales del año 2006 se asiste a una verdadera emergencia educativa generalizada en el país porque la enorme marginalidad social provocada por los años neoliberales ha caído sobre la escuela; y a la dificultad de pertinencia cultural que ésta presentaba se sumaron una serie de graves problemas sociales que transitan por las aulas.

En el territorio de las TIC en la educación, permanentemente abonado por discursos y lineamientos de acción desde los inicios de la década de los ochenta del siglo XX, las dos últimas reformas mantuvieron de modo expreso la determinación de políticas específicas para su implementación en Educación Básica. Evidentemente, el éxito de estos lineamientos depende de la actuación del profesorado, y son *vox populi* las demandas realizadas sobre este sector para una mayor utilización de las TIC en la enseñanza.

La motivación de este trabajo fue indagar sobre las políticas, sus estrategias, las características de estos procesos y su bajada a las aulas. Es decir, la relación entre lo *macro* y lo *micro*. Esto me llevó al estudio de las políticas de capacitación del profesorado en TIC.

La decisión de la metodología cualitativa para la investigación fue una certeza desde el inicio porque me parecía y me parece que hay suficientes estudios cuantitativos que nos permiten ubicar la problemática de la capacitación y el uso de las TIC en la enseñanza, y

que es necesario en otra etapa investigativa *comprender por qué* persisten las características, más que saber cuánto se acerca o aleja el profesorado de los usos “deseables”. El estudio de casos se me hizo el más pertinente. Si bien este tipo de investigación no permite una generalización, sí permite detectar problemas y valores potenciales que desde otra perspectiva no pueden visualizarse porque permanecen invisibles.

Elegí para el estudio Argentina, mi país de nacimiento donde no resido desde hace años –porque las oportunidades profesionales me llevaron con otro rumbo y destino para vivir en “carne propia” esto de ser un sujeto de la globalización–, pero donde trabajé en la formación del profesorado de nivel medio como docente universitaria durante más de una década y media; me centré en la capacitación del profesorado de educación secundaria ya que lo considero como uno de los más afectados por el proceso de las reformas y me movía el interés de indagar cómo se había acomodado este sector a las nuevas exigencias de la obligatoriedad del nivel en dos reformas comprehensivas sucesivas. Las TIC se impusieron porque forman parte relevante de mi perfil profesional, y a cuyo estudio y práctica me dedico, desde la docencia hasta la producción de materiales educativos (soportes digitales y e-Learning) como diseñadora instruccional en el área multimedia del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa de la Secretaría de Educación de México.

Este trabajo denominado ***Políticas de implantación de las TIC dentro del marco de la Reforma Educativa Argentina: profesorado y procesos educativos***, se centra en los procesos de implantación de las TIC promovido por la reforma educativa en las escuelas de nivel medio y su impacto en las prácticas del profesorado.

Estructuro el trabajo del contenido en cinco capítulos básicos:

El primero, dedicado al marco teórico referencial donde sitúo las tendencias de la teoría de las agencias en la sociedad global, la centralidad de las TIC, las dinámicas reformistas, y el profesorado en este nuevo contexto.

El segundo, dedicado a la contextualización de la problemática en Argentina, en la dinámica latinoamericana y global.

El tercero, al enfoque metodológico cualitativo de tipo etnográfico, el diseño de la investigación, sus fases, el estudio de casos, y la utilización del software ATLAS.ti para el análisis de datos cualitativos, y los criterios de validación.

En *el cuarto*, me ocupo del análisis e interpretación de la información. Realizo la construcción de los casos de estudio en cuatro instituciones educativas de nivel medio de una provincia del noroeste argentino, de gestión pública-estatal y privada no concertada, agrupadas en dos sectores (grupos urbano-marginal y urbano). Y profundizo en el análisis y organización de la red de categorizaciones que nos permiten responder a las preguntas generadas por el problema.

El quinto capítulo ofrece las conclusiones del estudio y reflexiones sobre futuras investigaciones.

En la forma, utilizo en la escritura el plural mayestático, que pido se considere plural de modestia para mantener la costumbre de cortesía latinoamericana.

Quiero agradecer, en primer lugar, a todos los docentes y directivos de las escuelas que colaboraron en este trabajo.

Un agradecimiento especial a mi directora Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso por su seriedad profesional, sus valiosos aportes, generosidad y el permanente apoyo que me brindó durante todo el desarrollo de este trabajo.

Del mismo modo, a Francisca por ayudarme con las traducciones del alemán; a Mely por algunas de las fotos. Y a Magdalena por su ayuda incondicional en toda esta etapa.-

CAPITULO 1: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

1.-LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD GLOBAL

La globalización como expresión económica y cultural ha generado discursos que fortalecen su expansión a través de diferentes organismos e instituciones internacionales, los que en el contexto latinoamericano se vinculan a los procesos de modernización del Estado y al desarrollo.

Los denominados Objetivos de Desarrollo del Milenio presentan desafíos importantes para todos los países, tanto ricos como pobres y vinculan como un elemento del desarrollo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Por lo tanto las TIC constituyen una línea de acción importante, ya que su nivel de implantación --sobre todo en niveles de accesibilidad y cobertura-- es un indicador de desarrollo.

La educación no es ajena a este discurso, y tras la denominada “década perdida” de los 80 para la región de América Latina y el Caribe, las reformas educativas en los noventa han proliferado en todo el continente. A más de una década de ellas es viable analizar y contrastar las políticas que dirigen el cambio. Numerosas son las experiencias con nuevas tecnologías en el contexto educativo, y numerosos también los actos de gobierno y las determinaciones basadas en el proceso de desarrollo y en un modelo de calidad educativa.

En este capítulo abordamos los materiales documentales y teóricos que fundamentan las políticas públicas de la Sociedad de la Información en general, las tendencias en la región latinoamericana y su correspondencia con las políticas educativas en tecnologías

de la información y la comunicación (TIC). Realizamos un análisis teórico de las políticas de las reformas y sus implicancias, el rol de las TIC en estos procesos y el efecto en el profesorado.

Consideramos a las políticas públicas como las unidades de análisis, estudiando los procesos que generan y las tendencias en las que se encuentran insertas; asimismo, revisamos las estrategias implementadas y el rol determinado a los actores involucrados.

1.1.-DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL

1.1.1.-Los albores del nuevo milenio: del Consenso de Washington al Consenso Internacional ODM

A partir de los ochenta hay una nueva tendencia en la administración pública, se comienzan a incorporar conceptos y nociones del mundo de las empresas; la llamada “nueva gestión pública” surge como una tecnología gerencial.

El Consenso de Washington determinó, en la década de los noventa, la receta a través de la cual los países del denominado Tercer Mundo, en particular la región Latinoamericana, debía entrar en los procesos de desarrollo.

En 1990 John Williamson bautizó con el nombre de Consenso de Washington a un conjunto de instrumentos de política sobre los cuales existía acuerdo en los círculos de la capital norteamericana respecto de las reformas estructurales que los países de América Latina debían implementar. Esta agenda es amplia e incluye temas como los marcos regulatorios, la reforma a la justicia, las nuevas formas de participación de privados en la provisión de servicios públicos, el mejoramiento de la gestión, entre otros.

Una tercera generación de reformas, en la segunda mitad de los noventa el gobierno electrónico toma fuerza como una evolución de las tendencias mencionadas anteriormente. El gobierno electrónico es entendido como una de las formas de expresión de la Sociedad de la Información, así como un ámbito en el proceso de modernización del Estado.

En el último siglo, y más en concreto en los últimos 40 años, de los más de 140 Estados subdesarrollados, tan sólo cuatro (Singapur, Hong-Kong –Estados ciudad--, y Corea del Sur y Taiwán –los llamados “Nuevos Países Industrializados”--) han logrado salir de la agricultura para convertirse en sociedades industrializadas (mediante una modernización tecnológica y una distribución de la renta que han permitido la aparición de clases medias)... (Gimeno y otros, 2004:33)

En esta etapa es fundamental el papel desempeñado por el Banco Mundial, cuyos errores técnicos (Stiglitz, 2002) incrementaron el mecanismo de endeudamiento de los países sin alcanzar logros importantes, y en muchos casos los países asesorados se encuentran, con su ayuda técnica, convertidos en “Economías Nacionales Inviabiles”:

(...) mientras que el resto de países pobres (que sumarían unos 5.000 millones de personas) no se está desarrollando, sino que más bien están estabilizando como Economías Nacionales Inviabiles (ENI) que no pueden vivir fuera de una sala de cuidados intensivos internacionales que se da respiración financiera y les permite detener la hemorragia de su deuda impagable, hasta un punto en que nada funciona, la inviabilidad se agrava, y los Estados subdesarrollados implosionan como Entidades Caóticas Ingovernables (ECI), llenas de violencia, como ya está pasando en América Latina, Asia y África. (PNUD, 2003a:45)

Éste es el panorama tras el Consenso de Washington, es decir, que el efecto de la expansión del capitalismo, denominada globalización significó en cierto modo la agudización de una brecha entre ricos y pobres, una mayor concentración del capital y una gran diferenciación entre el Norte y el Sur.

En septiembre de 2000, 189 Estados miembros de Naciones Unidas aprobaron la *Declaración del Milenio*, por la que se comprometen a intensificar los esfuerzos para reducir la pobreza, mejorar la salud, alcanzar la paz y fomentar los derechos humanos y la sostenibilidad ambiental. La Declaración del Milenio definió 8 grandes objetivos (Gimeno y otros, 2004) –los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, ODM—a su vez divididos en 18 metas (Ver **Anexo I**), acompañadas de 48 indicadores de seguimiento. El logro de tales metas depende, en muchas ocasiones, de cumplir lo ya pactado (0.7% del PNB para Ayuda Oficial al Desarrollo, ratificación del Protocolo de Kyoto, Ronda Uruguay, etc.). Los objetivos han sido programados para ser alcanzados no más allá del 2015.

Los compromisos adquiridos a través de la Declaración del Milenio –tanto por países desarrollados como en desarrollo– fueron ratificados en la Conferencia de Monterrey (Naciones Unidas, 2002), en la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de Johannesburgo y en la Declaración Ministerial de Doha, y se han cristalizado en el llamado *Pacto de Desarrollo del Milenio*, basado en un sistema de responsabilidades

compartidas, a través del cual la comunidad mundial pretende trabajar en pro de la consecución de los Objetivos.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio son producto de un importante consenso a nivel internacional sobre cómo reducir la pobreza en el mundo, un consenso que comparten tanto las organizaciones del sistema de Naciones Unidas como la OCDE o las instituciones de Bretton Woods –el Banco Mundial y el FMI–aunque quizás este último sin mucho entusiasmo, pero también, y lo que es más importante, un creciente número de países y organizaciones de la sociedad civil tanto del Norte como del Sur. Las diferentes percepciones sobre este consenso son expuestas por Stiglitz (2002).

Dicho en palabras del máximo responsable del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo:

Los Objetivos del Milenio son una idea simple pero poderosa, que reflejan el esfuerzo de la comunidad internacional para que la globalización no esté solamente dirigida por los intereses de los poderosos sino que también sea gestionada para responder a los intereses de los pobres. (Malloch Brown, 2003:2).

En cuanto a la estrategia internacional para alcanzar los Objetivos de Desarrollo internacional, la *Estrategia de Asociación*, está basada en tres principios (OCDE, 2000):

La *idea principal* es que la ayuda al desarrollo funciona mejor cuando apoya a una estrategia de desarrollo concebida y liderada por el gobierno nacional en colaboración con su sociedad civil.

En *segundo lugar*, la valoración del éxito o el fracaso de las políticas de desarrollo debe hacerse en función de los *resultados* obtenidos en los países en desarrollo.

El *tercer principio*, y seguramente el más importante, tiene que ver con la *coherencia* de las políticas, tanto las de los países donantes como las de los países en desarrollo.

Desde el punto de vista de los *países atrasados*, el desarrollo sostenible sólo podrá conseguirse mediante políticas coherentes e integradas de largo plazo que incorporen claves económicas, políticas, sociales y ambientales.

Desde el punto de vista de los *países desarrollados*, luchar eficazmente contra la pobreza requiere dotar de coherencia no sólo a la política de cooperación al desarrollo, sino también a la relación entre esta política y otras políticas públicas que puedan contrapesar los esfuerzos de la ayuda.

Estos Objetivos y esta Estrategia se han convertido paulatinamente en una agenda internacional de progreso para hacer frente a los problemas de la globalización y del subdesarrollo; en una agenda común para gobernar la globalización, para hacerla incluyente. La progresiva asunción de los ODM –con excepciones notables, como la Administración Bush tributarios de otro consenso más rancio y desacreditado ya mencionado, el Consenso de Washington— está teniendo efectos concretos en la “arquitectura de la ayuda” y en la agenda internacional de desarrollo que, en estos momentos, está dirigida por lo acordado en Monterrey, Johannesburgo y Doha. En estas tres Cumbres se llegó al consenso de la necesidad de plantear la lucha contra la pobreza en tres frentes:

- a) el de la mejora de las políticas nacionales de crecimiento y desarrollo,
- b) el de proporcionar mayor acceso a los mercados de los países desarrollados y hacer sostenible su deuda externa, y
- c) el de proporcionar una ayuda al desarrollo más cuantiosa –y más eficaz— para los países en desarrollo.

Evidentemente, se trata de una agenda compleja y pluridimensional, que tiene la particularidad de que está dirigida principalmente a atender a los Países Menos Avanzados y que, por tanto, no es aplicable al 100% a las actuaciones en los países clasificados por los organismos internacionales como de renta intermedia.

Más allá de que es indudable la necesidad de hacer una lectura propia de la agenda internacional que permita adaptarla a las prioridades y capacidades de los agentes de desarrollo –públicos y privados—, no es sostenible apartarse del consenso internacional y mantenerse aislado de los esfuerzos de las instituciones internacionales.

Si bien, el Pacto de Desarrollo del Milenio pretende centrarse en los países de prioridad máxima o alta, consideramos que es importante considerarlo en la agenda global del desarrollo ya que el mismo sufre estancamientos y retrocesos en algunos países.

En lo que se refiere al tema de las TIC, es el objetivo 8 el cual presenta una especificidad en una de sus metas referidas a la expansión de las mismas.

1.1.2.-América Latina y la cooperación al desarrollo

América Latina muestra una dispersión en el grado de cumplimiento de los distintos objetivos superior al resto de regiones en vías de desarrollo.

Según el *Informe sobre Desarrollo Humano 2003*, desde los años 90 la región se encuentra en un punto muerto en cuanto al logro de los objetivos, si bien parte de una situación menos desesperada. Es la situación de partida la que permite que pequeños avances supongan un grado de cumplimiento de los objetivos relativamente alto, pero aún así, en 2015 quedarán pendientes la erradicación de la pobreza extrema y el hambre así como el acceso al agua potable y saneamiento mejorado.

Los objetivos 1 a 7 implican compromisos por parte de los países del Sur para erradicar la pobreza. Sin embargo, el Objetivo 8 afecta más a los países del Norte. Esta responsabilidad es especialmente decisiva, porque es difícil que los países más pobres consigan los Objetivos 1 a 7 antes descritos si no se cumple el Objetivo 8. Mientras los objetivos anteriores tienen fechas concretas, el Objetivo 8 no fija fecha alguna para el cumplimiento de las metas. Ello supone que estos compromisos deben ser objeto de cumplimiento inmediato. Precisamente para propiciar el proceso de avance en los restantes objetivos.

La Declaración del Milenio de las Naciones Unidas y el Consenso de Monterrey, resultado de la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo 2002, celebrada en Monterrey (México), dejaron claro que la principal responsabilidad por conseguir los primeros siete objetivos recae sobre los países pobres, pero que los países ricos deben aumentar:

- la ayuda al desarrollo,
- el alivio de la deuda,
- el acceso equilibrado al comercio internacional, y
- la transferencia de tecnología.

1.1.3.-La transferencia de tecnología

El acceso a las innovaciones tecnológicas es también una condición importante para la consecución de los objetivos 1 a 7, porque posibilitan aumentos de la productividad y de los ingresos familiares y afectan también decisivamente al conjunto de las metas señaladas en temas como salud, educación e infraestructuras de transporte y comunicaciones. Pero cuando la prioridad es sobrevivir, no cabe esperar inversiones de los países del Sur.

Los países ricos no han avanzado en el compromiso de compartir su tecnología en beneficio de la lucha contra la pobreza. En los acuerdos se incluyen disposiciones para la transferencia de tecnología pero, una vez más, sin obligaciones detalladas ni fechas objetivo. La reciente cumbre de Ginebra por la Sociedad de Información ha aprobado un plan de acción con el horizonte 2015 en el que se concretan algo los objetivos.

En el Cuadro 1 observamos la evidente desigualdad de distribución del acceso a las tecnologías, con África y Asia subcentral como áreas especialmente desfavorecidas.

Cuadro 1
Distribución del acceso a las tecnologías

	Teléfonos		Ordenadores		Acceso a Internet	
	1990	2002	1990	2002	1990	2002
Mundo	10,1	36,8	2,5	9,9	0,3	9,8
Desarrollados	38,1	103,4	8,9	36,4	0,3	33,4
En desarrollo	2,4	20,8	0,3	3,2	-	4,1
Norte de África	2,9	17,9	0,1	1,7	-	1,7
África Subsahariana	1,1	5,5	0,3	1,2	-	1,1
América Latina y Caribe	6,4	36,4	0,6	6,9	-	7,6
Asia (Este)	2,4	37,8	0,3	5,0	-	6,9
Asia (subcentral)	1,0	5,8	0,0	1,0	-	0,8
Asia (sudeste)	1,4	16,3	0,0	2,6	-	5,6
Asia (oeste)	10,0	41,5	1,2	5,1	-	6,3
Oceanía	3,4	9,7	0,0	5,8	-	3,2

Fuente: Resumen del Informe sobre Desarrollo Humano 2003, PNUD

La anterior es la tendencia por regiones.

1.2.-LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

La información y la comunicación en términos conceptuales son fenómenos ligados, sin embargo, a veces se oponen. Una información no puede hacerse social y dirigir la acción al conjunto, si no puede evocarse en común, es decir a través de la comunicación. De este modo, comunicación e información son dos aspectos de la totalidad de una sociedad. La sociedad no puede ser tal sin la comunicación y no puede transformarse sin la información.

Ahora bien, en el ámbito de políticas públicas más bien utilizamos conceptos técnico-operativos, y en este sentido en el marco económico-político internacional el concepto de *información* definido por el Banco Mundial es el siguiente:

Information is a factor of production, in a category with land, labor, capital, and energy. (World Bank, 1996:7)

Esta conceptualización es importante pues genera un espectro de conceptos afines entre los cuales se encuentran las TIC.

El Proyecto Sociedad de la Información en la última década ha tenido por objetivo expandir el mercado y para ello elaborar políticas de desregulación que permitieran la preparación de las políticas nacionales para la no intervención del Estado y la liberación de las fuerzas económicas en términos de políticas más concesivas por parte de los países menos desarrollados.

Este proceso, hoy centrado en la propiedad de patentes, es decir, propiedad intelectual, presenta una fuerte descompensación entre prerrogativas de países desarrollados y no desarrollados. Inevitablemente, nos situamos en la producción de conocimiento a partir del conocimiento.

En este marco teórico económico es desde donde puede comprenderse con mayor amplitud la expansión de las TIC. Uno de los requisitos fundamentales en este proyecto de “construcción” de la Sociedad de la Información es la construcción en los estados nacionales de infraestructuras comunicacionales, pues las mismas garantizarían el desarrollo de las economías emergentes.

El rol jugado por la UNESCO –organización que incorpora el aspecto comunicativo de las nuevas tecnologías—es relevante en la democratización de las de las mismas.

El proceso se desarrolla a través de varias etapas cuya culminación es cuando la UNESCO en 1999 fusiona dos grandes programas, el *Programa General de Información* (PGI) que data de 1977 y el *Programa Intergubernamental de Informática* (PII), que data de 1985. La fusión se basa en que:

Como resultado de la revolución de la información se asiste a una creciente superposición de ambos programas. (UNESCO, 30C/14, 16 de Agosto de 1999)

La fusión se fundamenta en que ambos programas cada vez han ido concentrando en mayor medida sus actividades en dos sectores:

- 1) El contenido de la Sociedad de la Información;
- 2) Las medidas necesarias para crear la “infoestructura” de esta sociedad que se está forjando, mediante la capacitación, el establecimiento de políticas de información y el fomento de la construcción de redes.

En la consideración del Banco Mundial, las nuevas comunicaciones han ampliado el Escenario Social, pues aparece una economía internacional en la que precio y valor son comunicados sin “dilación” a los cuatro puntos del globo; los satélites y la televisión permiten estar al corriente de todo lo que sucede en el mundo; y finalmente la Revolución de la Información hizo posible la Sociedad de la Información.

En este proyecto la *comunicación* no se concibe como un proceso de desarrollo de la conciencia sino como el acelerador de los procesos de mercado. La *información* es un factor de producción, en la misma categoría que la tierra, el trabajo, el capital y la energía (World Bank, 1996), como ya mencionamos anteriormente.

En función de los conceptos anteriores se despliegan los de:

- Información tecnológica
- Sistemas de información
- Informática
- Infraestructura nacional de información

Todos estos conceptos integran la información para el *desarrollo*, y los agentes económicos dinamizadores en la región latinoamericana son el Banco Mundial y el BID pues la difusión de las tecnologías de la información en todas las áreas de la actividad humana provoca la aceleración del cambio en las economías y en las sociedades.

Nos encontramos ya en el escenario económico-político en el cual la creación de una infraestructura de información global es necesaria para una economía de información global, en el cual la computación, las telecomunicaciones, las publicaciones electrónicas, la distribución y las industrias del entretenimiento, convergen en una nueva industria posible por esta infraestructura.

Este proceso implica políticas de *desregulación*, en una primera etapa de paso de monopolio estatal a monopolio privado y posteriormente, de apertura a unas pocas compañías. En este pasaje, el modelo norteamericano es el imperante y presupone también un cambio dramático del sujeto, que de ser ciudadano se convierte en usuario, cliente o consumidor.

1.2.1.- La revolución tecnológica

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Liguori, 1995) –que hoy por haber perdido su carácter de novedad se denominan TIC– constituye uno de los factores clave para comprender y explicar las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las dos últimas décadas. El rol que desempeñan estas innovaciones tecnológicas en el alcance y la dirección de los cambios sociales y culturales continúa siendo materia de controversia.

De este modo la problematización del rol de las TIC en los procesos de cambio social y cultural cobra particular relevancia en el ámbito educativo. Asimismo, ciertas concepciones sobre la reforma del sistema educativo atribuyen a la incorporación de las nuevas tecnologías de la información un efecto determinante en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, ¿qué son las TIC? Area Moreira considera que las Nuevas Tecnologías o TIC *se pueden definir como sistemas y recursos para la elaboración, almacenamiento y difusión digitalizada de información basados en la utilización de la tecnología informática* (Area Moreira, 2002:1); o bien, para Daniel Bell son *una convergencia, resultado de la fusión del teléfono, del ordenador y de la televisión en un sistema único, aunque diferenciado que permite la transmisión de datos, la acción recíproca entre individuos o entre ordenadores mediante cables, enlaces o satélite de ondas, de forma que se puede a la vez acelerar la comunicación de manera totalmente distinta* (Bell, 1993:37); Julio Cabero (1996) plantea que *las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación están formadas por un conjunto de medios, que giran en torno a la información y los nuevos descubrimientos que sobre las mismas se vayan originando, y que pretenden tener un sentido aplicativo y práctico*; Adell (2004) las define *el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware) y (software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento y transmisión digitalizados de la información.*

Más allá de los matices se podemos coincidir en que al hablar de TIC se hace referencia a la convergencia de objetos y procesos de las telecomunicaciones y de la informática. Entre estas tecnologías juegan un papel central el ordenador y las redes.

Las industrias de la informática y de las telecomunicaciones, con base en la industria electrónica que las caracteriza, se han conjuntado para crear una serie de instrumentos poderosos. La informática disminuye la duración del tratamiento de la información, y las telecomunicaciones permiten entrar en contacto con cualquier individuo, institución o equipo tecnológico ubicado a grandes distancias. La *telemática*, es un neologismo acuñado en Francia asociado a la comunicación a distancia y a la informática (Nora y Minc, 1981). La telemática no sólo es tecnicismo, sino un signo distintivo de las sociedades modernas que emplean en forma amplia y creciente a la información y la comunicación a distancia como sustento de una pluralidad de actividades políticas, culturales, económicas y sociales.

De este modo, para Juan Luis Cebrián (1998:45) la aceleración de los procesos comunicativos es de algún modo producto de las tecnologías de integración que permiten cada vez más la convergencia.

Estas TIC generan, procesan información, presentan la misma información con códigos diferentes que le permiten al usuario centrarse en aquellos por los que tiene mayor predisposición o elegir los que mejor se adecuan a sus necesidades.

Entre sus *características* más significativas podemos citar (Cabero, 2006:11):

- Interactividad
- Instantaneidad
- Diversidad
- Innovación

La *interactividad*, permite al usuario decidir la secuencia de información a seguir, establecer el ritmo, cantidad y profundización de la información que se desea, y elegir el tipo de código con el que se quiere establecer relaciones con la información. Este tipo de navegación lleva a que las personas participen en la construcción significativa del conocimiento y tomen parte activa en la transformación de la información.

La *instantaneidad* es otra de sus características definitorias ya que permite romper las barreras espaciales y ponernos en contacto directo y de forma inmediata con las personas y bancos de datos, etc. Convierten el problema de la transmisión o recepción

de la información, al margen de los de acceso ideológico y social, en uno exclusivamente técnico, la potencialidad tecnológica de los medios utilizados.

Diversidad se refiere a que no existe una única tecnología disponible sino que, por el contrario, se tiene una variedad de ellas; al mismo tiempo la flexibilidad del software que modificándolo incorpora nuevas posibilidades y desarrollo de hardware.

Innovación porque se actualizan permanentemente, en poco tiempo se cuenta con tecnologías que, con menor volumen y costo realizan operaciones más fiables que sus antecesoras.

Manuel Castells (2001) sitúa a las nuevas tecnologías en el contexto de la revolución tecnológica:

Las nuevas tecnologías de la información están integrando al mundo en redes globales de instrumentalidad. La comunicación a través del ordenador engendra un vasto despliegue de comunidades virtuales... (2001:52)

La hipótesis de trabajo de Castells contrapone esta cuestión de lo global a una persistente tendencia en lo social y político a remitirse a identidades primarias, ya sea adscriptas o arraigadas en la historia y la geografía o de reciente construcción en una búsqueda de significado y espiritualidad. El concepto de Castells (2001) es bastante amplio.

Entre las tecnologías de la información incluyo, como todo el mundo, el conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones / televisión /radio y opto electrónica. Además a diferencia de algunos analistas, también incluyo en el ámbito de las tecnologías de la información la ingeniería genética, y su conjunto de desarrollos y aplicaciones en expansión... (Castells, 2001:60)

La amplitud de la conceptualización de Castells obedece a una necesidad de explicar la sociedad de la información, o más adecuadamente la informacional, entendiendo en la misma como núcleo de la transformación a una revolución en curso que remite a las tecnologías del procesamiento de la información y la comunicación; esta conceptualización se produce en los últimos años de la década de los noventa.

La tecnología en general y específicamente las TIC afectan no sólo a la modificación y transformación de las tareas que se realizan con ellas, sino también tienen consecuencias sobre la forma de percibir el mundo, sobre las creencias y sobre las

maneras de relacionarse e intervenir en él transformando sustantivamente nuestra vida social y cotidiana.

Del mismo modo, estas tecnologías también están afectando a los procesos educativos en las sociedades. Por una parte, cada vez hay más educación fuera de la escuela en relación a la que se proporciona dentro de la escuela: a través de soportes digitales multimedia, de software, de televisión digital, de programas de formación a distancia, de las redes telemáticas; y por otra, los ordenadores y recursos digitales que han entrado en las aulas.

También se puede afirmar, que desde un punto de vista específicamente instructivo, es indudable que las experiencias de enseñanza desarrolladas con TIC se están desarrollando exponencialmente en los espacios de capacitación, tales como el E-Learning y son eficaces en el logro de ciertos aprendizajes si se comparan con los procesos tradicionales de enseñanza basados en la tecnología impresa, o bien complementándose con las mismas.

Si se realiza un acercamiento socio-histórico, la revolución de la tecnología de la información ha sido útil para llevar a cabo un proceso fundamental de reestructuración del sistema capitalista a partir de la década de los ochenta. En el proceso, esta revolución tecnológica fue remodelada en su desarrollo y manifestaciones por la lógica y los intereses del capitalismo avanzado, sin que la misma pueda reducirse a la simple expresión de sus intereses (Castells, 2001).

La revolución tecnológica actual no tiene nada de accidente, se originó y difundió en un período histórico de reestructuración global del capitalismo, para el que fue la herramienta esencial (Mattelart, 1998).

Así, la nueva sociedad que surge de ese proceso de cambio es tanto capitalista como informacional, aunque presenta una variación considerable en diferentes países, según su historia, su cultura, instituciones y su relación específica con el capitalismo global y la tecnología de la información.

Al final del siglo XX vivimos uno de esos raros intervalos de la historia caracterizado por la transformación de nuestra "cultura material" por obra de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información. (Castells, 2001:59)

Así se considera que la tecnología de la información es a esta revolución lo que las nuevas fuentes de energía fueron a las sucesivas revoluciones industriales, del motor de vapor a los combustibles fósiles e incluso a la energía nuclear, ya que la generación y distribución de energía fue el elemento clave subyacente en la sociedad industrial.

Lo que caracterizaría a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información /comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos.

Para mayor claridad Castells (2001) da un ejemplo, considerando que los empleos de las nuevas tecnologías en las dos últimas décadas han pasado por tres etapas diferenciadas: automatización de las tareas, experimentación de los usos y reconfiguración de las aplicaciones. En las dos primeras etapas, la innovación tecnológica progresó mediante el aprendizaje *por el uso*. En la tercera etapa, los usuarios aprendieron tecnología *creándola* y acabaron reconfigurando las redes y encontrando nuevas aplicaciones. El círculo de retroalimentación entre la introducción de nueva tecnología, su utilización y su desarrollo en nuevos campos se hizo mucho más rápido en el nuevo paradigma tecnológico.

Se observan entonces como resultado que la difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiársela y redefinirla sus usuarios:

Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar. Los usuarios y los creadores pueden convertirse en los mismos. De este modo, los usuarios pueden tomar el control de la tecnología, como en el caso de Internet. De esto se deduce una estrecha relación entre los procesos sociales de creación y manipulación de símbolos (la cultura de la sociedad) y la capacidad de producir y distribuir bienes y servicios (las fuerzas productivas). (Castells, 2001:62)

En el auge del neoliberalismo, en todo el mundo las TIC están dando lugar a profundas transformaciones socioculturales que afectan tanto a las sociedades y a sus gobiernos como a sus industrias, sus comunidades y sus individuos.

Frente al escenario mundial de concentración y exclusión, es vital que estas TIC, y las oportunidades que ellas creen puedan ser usadas para achicar las brechas ente incluidos y excluidos de manera tal que todos puedan tener acceso al crecimiento y al desarrollo sustentable (UNESCO, 2006).

1.2.2.-TIC y desarrollo

Existen escasas dudas sobre la importancia creciente del uso de Internet por parte de los gobiernos en América Latina y el Caribe. En los últimos años se ha observado la aparición de portales gubernamentales en la mayoría de los países de la región, y actualmente, la mayoría de las dependencias gubernamentales tienen una cara pública en línea.

Asimismo, los gobiernos nacionales han empezado a producir agendas nacionales de e-gobierno. Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) integran la agenda de gobierno; son un mecanismo para el cambio, forman parte de las iniciativas de modernización estatal y constituyen un medio para comunicarse con otros actores sociales, así como una herramienta para facilitar procesos (Reilly, 2004).

A partir de los 90 con la popularización de Internet, el papel de las TIC en procesos de desarrollo entró dentro del debate sobre la cooperación, como ya lo observamos en el Objetivo 8 de los propuestos para el Milenio. La reciente celebración de una Cumbre Mundial de Naciones Unidas sobre la Sociedad de la Información¹, la creación de un Grupo de Tareas multi-sectorial² sobre las TIC y el Desarrollo (UN ICT Task Force) que asesora y reporta directamente al Secretario General de ONU, o la atención prestada en foros como los de los G-8 (Okinawa 2000, Génova 2001, Kananaskis 2002), NEPAD (New Partnership for African Development) o el Foro Económico Mundial (Davos) son evidencia de ello (Acevedo, 2004).

El discurso sobre los beneficios de las TIC en el marco del desarrollo supera con creces a la práctica. Los recursos tecnológicos y financieros están disponibles, aunque no tanto la capacidad institucional para aprovecharlos. En otras palabras, más que un asunto

¹ La primera fase de dicha Cumbre concluyó en diciembre del 2003 en Ginebra. La segunda fase terminó en noviembre del 2005 en Túnez.

² Este Grupo de Tareas es la primera instancia en la que la ONU establece un foro constituido por miembros de estados, sector privado y sociedad civil, con una cierta extensión de tiempo. Existe desde noviembre del 2001.

técnico, la integración de las TIC al desarrollo parece una cuestión de políticas de desarrollo.

El papel de las TIC en el desarrollo se basa en que son buenas herramientas para manejar la información. Si la información es un recurso esencial para el desarrollo humano, entonces las TIC tienen el potencial de formar parte del kit de herramientas básicas para el desarrollo humano; por tanto, la utilidad que presentan para el desarrollo humano se deriva fundamentalmente del valor de la información para actores y procesos de desarrollo (Acevedo, 2004:2).

Las TIC constituyen un conjunto de herramientas horizontales en el desarrollo, aplicables en principio a cualquier tema. El PNUD sostiene que la *horizontalidad* en el desarrollo de las TIC es lo verdaderamente nuevo y diferente de estas tecnologías como medio para combatir la pobreza en el siglo XXI (PNUD, 2001). Tanto la brecha digital como la informacional contribuyen a otras brechas de desarrollo que, a su vez, inciden sobre ellas. La pobreza informacional es un componente clave del significado moderno de la pobreza.

Es por ello que el octavo Objetivo de Desarrollo del Milenio, relativo al partenariado mundial para el desarrollo –la meta de los países ricos–, incluye un objetivo referido al uso generalizado de las TIC. El Grupo de Tareas sobre las TIC de la ONU preparó para la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información un estudio sobre aplicaciones de las TIC a cada una de dichas Metas. La horizontalidad de las TIC en el desarrollo sería motivo casi suficiente para justificar su amplia integración. (Acevedo, 2004:3)

El Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) realizó un estudio en 2003 sobre el grado de *mainstreaming* entre las agencias de desarrollo bilaterales de los países donantes y algunas de las principales agencias multilaterales (sistema de ONU, bancos de desarrollo, etc.). El estudio incluye datos de 23 países miembros y 25 agencias multilaterales.

Canadá, Holanda y los países escandinavos presentan una mayor integración de las TIC. Donantes importantes con algunos avances y carencias relativas son Reino Unido, Alemania e Italia. Japón se comprometió –en el 2000– a realizar una actuación masiva

en el tema, que está por cumplirse. Entre las agencias multilaterales, las más activas son Banco Mundial, UNESCO, PNUD y OIT.

En el caso de España, las acciones de cooperación llevadas a cabo por el gobierno en el ámbito de las TIC y Desarrollo estuvieron fuera del marco de la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI) y repartidas entre los antiguos ministerios de Ciencia y Tecnología, y de Educación, principalmente. No sólo dichas acciones no fueron coordinadas, sino que resultó complicado encontrar la información aportada al informe del CAD. De cualquier forma, la cantidad reportada de unos 12,6 millones de dólares anuales parece un tanto desproporcionada, al no ser comparable con la del resto de los países que reportaron fondos canalizados a través de sus agencias de desarrollo. El análisis del estudio del CAD nos permite realizar tres observaciones generales sobre el nivel actual de integración de las TIC en las grandes agencias de cooperación:

- 1) se le dedica poca atención real;
- 2) se le dedica muy poco dinero y
- 3) requiere de esfuerzos sustanciales de inversión en capacidad humana.

Si las TIC son importantes para el desarrollo (el '¿qué?'), y las agencias tienen motivos e intenciones para considerar su plena integración (el '¿por qué?'), el siguiente paso es considerar el '¿cómo?' La caracterización del mainstreaming de las TIC en las agencias de desarrollo a partir de modelos e indicadores es importante para concretar su significado, poner en marcha el proceso de mainstreaming, medir el progreso y comparar procesos entre agencias.

El mainstreaming de las TIC en las grandes agencias de desarrollo está produciéndose a un ritmo mucho más lento que en el sector privado, y con más timidez y demora que en la Administración Pública. El ambiente institucional no es el más propicio, dado que la actitud general en el ámbito de la cooperación hacia la tecnología es escéptica o incluso hostil. (ONU, 2004)

Castells se refiere al concepto de desarrollo informacional, que sería objeto y expresión de la re-ingeniería de la cooperación a la que nos referimos. Este desarrollo informacional incorpora:

- a) una actualización tecnológica masiva de países, empresas y hogares (con el énfasis en Internet);
- b) inversiones sustanciales en los sistemas educativos;
- c) el establecimiento de redes mundiales de ciencia y tecnología, donde la universidad juegue un papel determinante. (Castells, 1999).

En el 2005 ocurren dos eventos que influyen globalmente en la visión de una cooperación con mayor integración de aplicaciones y procesos TIC. En Túnez, la segunda fase de la Cumbre Mundial para la Sociedad de la Información está centrada en acciones a seguir (la primera estableció los principios). En Nueva York, la Asamblea General revisará el avance en los Objetivos de Desarrollo del Milenio establecidos 5 años antes. Dado que el Objetivo Octavo incluye la difusión de las TIC para el desarrollo, es de esperar que este tema reciba una cierta atención, un acicate para que las agencias de desarrollo analicen con profundidad y rigor cómo reflejar la integración de las TIC en las políticas y estrategias de cooperación internacional.

1.2.3.-La brecha digital

La preocupación por una “cultura digital” tiene sus raíces en la denominada “sociedad de la información”, en donde debido a la demanda por acelerar procesos de innovación, las tecnologías se presentan con un protagonismo singular y aparecen como fenómenos transversales, contribuyendo de esta forma a la llamada “mediatización de la sociedad”. De ello, se desprenden cambios en la configuración de las relaciones sociales que demandarían nuevas formas de entender los procesos culturales, así como los modelos de intercambio de conocimientos e información (Raad, 2004).

Es ingenuo considerar que las nuevas tecnologías forzarán necesariamente un cambio social-cultural por sí solas, ya que como lo reafirma Russell Neuman, éstas no operan automáticamente, sino que ofrecen oportunidades o potencialidades, que en el proceso de interacción con la cultura van adquiriendo formas y resultados particulares. Para Raad, son:

Potencialidades como la democratización, la descentralización de poderes, la capacidad de abrir la discusión e imponer nuevos temas en las agendas sociales, la inclusión de las minorías, entre otros, se verán fortalecidas al aumentar la infraestructura técnica, el acceso a Internet o al disminuir los costos de conexión. (Raad, 2004:211)

Sin embargo, el gran desafío está en poder concretar dichos “potenciales” de integración y participación, y para ello se debe tener en cuenta a las personas y su cultura.

La discusión acerca de una “cultura digital”, ha empezado a inundar el discurso socio-político de la mayoría de los países en América Latina –especialmente aquellos con mayores inversiones en infraestructura tecnológica–. Junto con los sueños de modernización, apertura global o estabilidad económica, el acceso tecnológico, y el desafío de una cultura digital, capaz de responder a dichos avances, han adquirido una relevancia singular en cada país.

...todas estas acciones, realizadas desde los gobiernos y privados, han empezado a evidenciar, no sólo la prioridad que tiene el tema para las organizaciones involucradas, sino las ideas relacionadas al “desarrollo”, “crecimiento”, “actualización”, que le atribuyen a las tecnologías en cada una de nuestras sociedades, generando una sensibilidad y preocupación particular en torno al tema. (Raad, 2004:212)

La brecha tecnológica entre los países también marca dicha diferencia. El informe sobre Desarrollo Humano presentado por las Naciones Unidas en el año 2001, presenta el Índice de Adelanto Tecnológico (IAT), con el que se trata de reflejar en qué medida un país está creando y difundiendo la tecnología y construyendo una base de conocimientos humanos y por ende, su capacidad por tomar parte en las innovaciones tecnológicas. Este índice de adelanto tecnológico, ubica a los distintos países de América Latina, en una pendiente bastante inclinada por escalar. Para clasificarlos considera cuatro aspectos principales (PNUD, 2004a:214):

- *La creación de nuevas tecnologías* (capacidad de innovar o darle un uso novedoso a las tecnologías)
- *Difusión de innovaciones recientes* (medida por la difusión que tiene Internet al interior del país)
- *Difusión de viejas invenciones* (como una forma de evidenciar el diálogo entre antiguas y nuevas tecnologías. En este caso se considera el acceso a teléfonos y electricidad)
- *Conocimientos especializados*: contar con una masa crítica de conocimiento para garantizar el dinamismo tecnológico. Medida principalmente por la educación básica, la misma que debe desarrollar habilidades cognitivas y aptitudes en las ciencias y matemáticas.

Otro factor a considerar acerca de la brecha digital, es que el desfase producido por el limitado acceso a las nuevas tecnologías, genera adicionalmente un proceso de exclusión cultural, el mismo que se manifiesta en las imágenes en torno a cómo las personas se ven a sí mismas y a los otros, desde la limitación tecnológica.

Si bien la brecha digital es un fenómeno cada vez más complejo, en América Latina su discusión ha contribuido a la sensibilización y preocupación por temas tales, como la apropiación tecnológica, la habilitación digital o la inclusión digital. (Raad, 2004)

Uno de los desafíos importantes para la integración de las personas a una cultura digital –además de incorporar los usos de la tecnología a más aspectos de la vida cotidiana o garantizar el acceso—es que las tecnologías adquieran la relevancia necesaria para las personas, de acuerdo a sus propias realidades culturales.

Se considera que en la medida en que las personas incorporen y filtren el uso de las tecnologías en más aspectos de su vida, se podrían acelerar los procesos de apropiación de éstas. Sin embargo, la intensidad de los usos, debe buscar su contrapeso en lo que algunos denominan como el *uso con sentido*, en donde las tecnologías más que fines en sí mismos, son un puente o medio para lograr objetivos más amplios.

Desde esta perspectiva, uno de los matices que sobresalen en el proceso de integración a la cultura digital, se relaciona con el uso social que le dan a las tecnologías. Esta distinción de “uso social”, que se desprende del mero “uso”, pone el acento, en el hecho de que las personas son capaces de enfrentarse a las tecnologías con una actitud crítica y capaz de darle significado a dicho proceso, porque no son meros consumidores (pasivos), sino productores (activos) de sentidos. En ese uso social y con sentido, las tecnologías empiezan a tener una centralidad característica y las funciones que se le atribuyen, van adquiriendo nuevas formas o sentidos –una apropiación real-. (Raad, 2004)

Siguiendo con esta idea, en una encuesta realizada a varios telecentros de Chile, el grupo de hombres participantes de estos centros, fue considerablemente mayor (60,6%) al de las mujeres (39,4%), lo que evidencia una tendencia a asumir el mundo de las tecnologías como principalmente “de hombres” (al igual que el de los video juegos), perpetuando de cierta forma ciertas estructuras tradicionales. (Raad, 2004)

Este efecto se debería principalmente a que la tecnología se ha constituido en una dimensión transversal, y por lo tanto afecta a distintos ámbitos –tanto productivos como simbólicos—y al no cumplirse las promesas inherentes a las mismas, las personas sienten y perciben que han quedado fuera de muchos otros procesos... (Raad, 2004:223)

Teniendo en cuenta la integración digital como base para el fortalecimiento de una ciudadanía activa, la discusión acerca de la ciudadanía y las nuevas tecnologías, puede ser abordada desde distintos focos.

Por un lado, se encuentra la perspectiva que focaliza el ejercicio ciudadano, desde el uso de la tecnología como una forma de relacionarse con el ámbito de lo público. Es en esta perspectiva en donde aparece la preocupación por dar más acceso a informaciones públicas, incorporar contenidos que hagan visible el interés y la participación en escenarios comunes, transparentar procesos y acciones gubernamentales, entre otros importantes factores. Esta mirada, justifica el auge por los sitios de e-government, a través de los cuales los ciudadanos pueden consultar y acceder equitativamente a los beneficios del estado, así como el hacer “visible” su participación en aspectos comunitarios o públicos en general. (Raad, 2004)

Por otro lado, los procesos de inclusión digital, están promovidos por el interés generalizado por acortar la diferencia entre quienes tienen acceso a la tecnología y quienes no, así como por el vertiginoso escenario de innovación tecnológica, que abrumba por su rapidez. En medio de este torbellino, la reflexión en torno a la dialéctica que se produce entre la tecnología y la cultura, nos permite analizar los distintos usos sociales y valoraciones que le dan las personas a este proceso, así como comprender los matices y particularidades que tiene la participación de las personas, en la que hemos denominado “cultura digital”.

Si bien aun queda mucho camino por recorrer y analizar, al menos estas reflexiones permitirán desmitificar la idea de que el acceso y la conectividad son los únicos factores relevantes en la configuración de una cultura digital. (Raad, 2004)

1.2.4.-Las TIC en América Latina

A continuación presentamos un análisis de las tendencias generales de la región latinoamericana en relación a las TIC y a su manifestación más concreta en la implantación en e-gobierno. Para ello trabajamos los materiales de Bases de Datos y de FLACSO en estudios específicos al respecto, más declaraciones internacionales de cumbres de ministerios.

1.2.4.1.-El e-gobierno

En general, los programas tienen el apoyo del presupuesto nacional para financiar un reducido número de cargos dedicados al desarrollo de planes, diseño y administración de proyectos. El apoyo a la implementación de los programas proviene generalmente de préstamos internacionales o cooperación técnica, donde en varios países aparece el BID como figura predominante (Reilly, 2004).

¿Qué hace que los gobiernos se decidan a tratar como agenda el e-gobierno? En un estudio³ realizado por Katherine Reilly (2004) al respecto, la autora considera que probablemente el factor más importante ha sido la tendencia global de la sociedad de la información. Más específicamente en América Latina, los impulsos pueden ser el resultado de motivaciones “típicas”, presiones internacionales y factores nacionales. Como motivaciones *típicas* detrás de e-gobierno pueden citarse:

- *Políticas*: tal como promesas de una campaña electoral o prestigio político.
- *Económicas*: incluyendo competitividad económica al nivel internacional, globalización, mostrarse moderno o abierto a las inversiones, así como presiones provenientes de emprendimientos privados, incluyendo al sector de TIC.
- *Sociedad de la Información*: como enfrentar la brecha digital, o la promoción de una sociedad basada en el conocimiento. Un individuo mencionó incluso

³ El estudio citado constituye un análisis de las estrategias de e-gobierno de ocho países de América Latina y el Caribe realizado entre noviembre del 2002 y marzo del 2003 con base en documentos oficiales así como entrevistas con funcionarios públicos, académicos y especialistas trabajando sobre el tema.

el concepto de “responsabilidad histórica” a su país de impulsar la participación del mismo en la revolución informática.

- *Gestión de la Administración Pública*: incluyendo la modernización del estado, transformación gubernamental, coordinación de la infraestructura de TIC, eficiencia gubernamental, gestión de la relación con los clientes, economías de escala en gobiernos extensos, estandarización de las operaciones de gobierno, e implementación de controles administrativos.
- *Promesas*: que incluyen ideas como buen gobierno, anticorrupción, gobierno centrado en el ciudadano: uso de TIC para promover o facilitar agendas tales como descentralización; uso de TIC para “mejorar la calidad de vida de los ciudadanos” o “facilitar el crecimiento y la distribución equitativa”; cambio en la cultura de gobierno o valores nuevos en el servicio público y hacer que los ciudadanos tengan más confianza en sus gobiernos.

Las presiones también provienen de las propias **relaciones internacionales**. Dichos impulsos aparecen en la forma de eventos internacionales (los cuales ponen a los distintos países en comparación unos con otros), estudios de referencia (*benchmarking*) y las agendas de las agencias internacionales. Entre los ejemplos que han sido particularmente relevantes en América Latina, se puede mencionar:

- Los programas de e-gobierno de varias organizaciones internacionales influyentes que trabajan en América Latina, incluyendo los programas de e-gobierno del BID (<http://www.iadb.org/ict4dev/gov.htm>) del Banco Mundial (<http://www1.worldbank.org/publicsector/egov/>), el Global Development Gateway (<http://www.developmentgateway.org/node/130619/>) y la AICD/OEA (<http://www.aicd.oea.org>).
- Estudios internacionales como el “*Benchmarking* e-gobierno: Una Perspectiva Global. Evaluando el Progreso de los Estados Miembros de las Naciones Unidas de la Red On line sobre Administración Pública y Finanzas de las Naciones Unidas (UNPAN), el cual incluye un índice de países ordenado de acuerdo a sus progresos en esta área (<http://www.unpan.org/egovernment2.asp>).
- La iniciativa Mesa de Trabajo para la Oportunidad Digital de las Naciones Unidas (<http://www.dotforce.org/>) y la resultante Iniciativa de e-gobierno para el

Desarrollo (como parte de la iniciativa e-Sociedad) dirigida por el gobierno de Italia (<http://www.palermoconference2002.org/>). Por ejemplo, dicho grupo llevó a cabo recientemente una reunión regional sobre e-gobierno en América Central que resultó en la creación de un grupo de trabajo regional en e-gobierno que tendrá, como una de sus metas, la creación de un Plan de Acción Estratégico Regional sobre el Gobierno Electrónico en Centroamérica.

- Eventos tales como el “Curso-Taller sobre formulación de estrategias de Gobierno Electrónico” realizado por la AICD de la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral en diciembre de 2002 (http://www.iacd.oas.org/template-spanish/news_Dec5_02.htm).
- Estudios internacionales tales como el “Mapa para e-gobierno en el Mundo en Desarrollo: 10 preguntas que los Líderes en e-gobierno deberían hacerse a sí mismos” producido por el Consejo del Pacífico sobre Política Internacional el socio del área occidental del Consejo de Relaciones Exteriores, con el apoyo de Microsoft, Oracle y la Carnegie Corporation (<http://www.pacificcouncil.org/pdfs/e-gov.paper.f.pdf>).
- Apoyo bilateral. Por ejemplo, los programas de e-gobierno de Brasil, Chile y México con frecuencia asisten a eventos nacionales y regionales de e-gobierno a lo largo de las Américas. Asimismo, los gobiernos de Canadá y los Estados Unidos brindan además asistencia técnica y comparten conocimientos con gobiernos de la región.

A nivel **nacional**, en los países estudiados, los siguientes factores surgieron como motivadores particularmente significativos para el gobierno. El primero es la competitividad internacional, la cual se relaciona con la idea de parecer moderno, atraer inversores y negociar tratados de libre comercio. El segundo factor es de índole política y tiene que ver con el deseo de incrementar la confianza de los ciudadanos en el gobierno. Por ejemplo, en los casos de México, Perú y Venezuela, el e-gobierno ha sido usado como medio de demostrar un afán de ruptura con regímenes anteriores. Otro factor tiene que ver con las economías de escala en los países de gran tamaño debido a que

“gobiernos que son responsables por la provisión de servicios en distritos de gran tamaño geográfico pueden usar la tecnología de la información para proveer dichos servicios con un número relativamente reducido de personal”. (Reilly, 2004:87)

Esto puede ser un factor explicativo de la avanzada agenda de e-gobierno en el caso de Brasil, por ejemplo. Por otro lado, en países pequeños la “conectividad informal entre los ciudadanos, oficiales de gobierno, negocios y organizaciones sin fines de lucro es más que suficiente para llenar todas las necesidades involucradas” (Reilly, 2004:87) lo cual se condice con la línea populista del presidente Pacheco en Costa Rica, por ejemplo.

1.2.4.2.-Caracterización general de las estrategias de e-gobierno

El somero análisis presentado anteriormente ilustra algunas de las diferencias existentes entre los distintos programas de e-gobierno. Una forma de resumir estos resultados y comparar dichos programas es mirarlos en términos de un proceso de evolución en tres etapas:

- 1) *Los proyectos emergen orgánicamente desde abajo.* En esta etapa, las oficinas de las dependencias gubernamentales más innovadoras comienzan a experimentar con aplicaciones de Internet a través de proyectos aislados.
- 2) *Se reconoce la necesidad de contar con una agenda coordinada.*
 - a. Como resultado de los impulsos listados anteriormente, se reconoce la necesidad de una agenda coordinada de e-gobierno. Se instala una oficina que en esta etapa se dedica fundamentalmente a identificar los actores principales, creando comités, estableciendo una agenda básica, poniendo a todos “en línea” y promoviendo el e-gobierno.
 - b. Si los esfuerzos de liderazgo y para formar redes son infructuosos, la oficina de e-gobierno recurre a la acción bilateral con otras dependencias de gobierno para lograr algunos avances concretos en tanto se promueve una agenda “oficina por oficina”. Este enfoque no es probablemente el medio más efectivo de promover una amplia estandarización e integración del gobierno.
- 3) *Agenda Coordinada.* Si se logra un cierto nivel de coherencia institucional en la etapa 2, entonces la oficina de e-gobierno y su red emprenden esfuerzos más concretos en áreas avanzadas de integración, coordinación y estandarización. En esta etapa, las dependencias gubernamentales comienzan a apropiarse de la

agenda y el liderazgo se torna menos importante que la coordinación, excepto en el establecimiento de los direccionamientos generales (Reilly, 2004).

Brasil y Chile han logrado avanzar a la tercera etapa, quizás debido a su ligeramente mayor historial de trabajo en e-gobierno. En forma adicional, Chile cuenta con el beneficio de una burocracia altamente regimientada y centralizada, dentro de una nación pequeña. Las agendas de estos dos países reflejan el estado avanzado de los programas. El programa brasileño, por ejemplo, se ha desarrollado mucho en la parte técnica, en tanto el programa chileno ha avanzado con iniciativas concretas sobre firma digital y transferencia de dinero en línea.

México y Venezuela se encuentran ambos en la segunda etapa. En el caso de México, los esfuerzos quizás se han orientado más a encaminar las redes (humanas) hacia la agenda de “transición gubernamental” del Presidente Fox. En este caso, en tanto el gobierno federal debe usar una buena dosis de equilibrio político para convencer a los estados, la implementación de la agenda de e-gobierno dependerá en gran medida de su agudeza política; la OPIG trabaja para convencer a los actores, en tres niveles del gobierno, para caminar en direcciones similares. En tanto, la agenda de e-gobierno está enfocada hacia 1) actividades específicas que solamente pueden ser ejecutadas a un nivel nacional, 2) actividades de liderazgo como proyectos pilotos e intercambio de prácticas adecuadas y 3) actividades de persuasión que buscan promover la agenda de e-gobierno. En el caso de Venezuela, Chávez hizo borrón y cuenta nueva, comenzando desde cero con la puesta en vigencia de una nueva constitución y la transformación de la estructura del Estado.

1.2.4.3.-Mercosur

Susana Finkelievich (2004) considera que una de las preguntas claves que debiéramos realizar es ¿Existen políticas y estrategias latinoamericanas –es decir, en tanto macro región organizada, no como una sumatoria de países– dirigidas a la construcción de la Sociedad de la Información (SI)? O bien, tomando una porción más pequeña del mapa, ¿Pueden percibirse indicios de políticas del MERCOSUR con respecto a aspectos fundamentales de la SI, como el gobierno electrónico? La respuesta es, por el momento, negativa. Sin embargo, esta falta de integración no muestra un panorama apocalíptico.

En tanto que macro-región, el MERCOSUR –integrado por Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay, y que cuenta como países asociados a Chile y Bolivia– no ha formulado hasta el presente políticas oficiales con respecto a la Sociedad de la Información, aunque algunos de sus países miembros (con Brasil a la cabeza) están desarrollando políticas y estrategias sobre este importante tema. Estas políticas y estrategias se mantienen puntuales, al menos por el momento, de modo que el panorama provisto por la Región es fragmentado y dispar. Susana Finquelevich (2004) presenta una investigación de estudio de caso que permite identificar algunas similitudes entre tres países estudiados⁴, sobre todo entre Argentina y Uruguay.

E-gobierno, gobierno electrónico o digital es el conjunto de procesos o métodos de administración basados en sistemas electrónicos –fundamentalmente en Internet–, para mejorar la manera en que un gobierno realiza sus operaciones a nivel interno, con otros niveles de gobierno, y para que los ciudadanos puedan efectuar trámites en línea. Su fin es proporcionar la información –rendición de cuentas, informes de actividades, programas, planes, proyectos, etc.– que los ciudadanos necesitan para evaluar el desempeño de sus funcionarios y para participar en diversos grados y maneras en decisiones que los atañen. Los gobiernos de los países miembros del MERCOSUR están promoviendo el e-gobierno en la Región, fundamentalmente a nivel de los gobiernos locales.

No obstante, las transformaciones en las formas de administrar la *red pública* son también –y ante todo– cambios culturales, y no existe una correspondencia simple ni inmediata entre la emergencia de nuevas tecnologías y la emergencia de nuevas formas culturales.

El historiador Stephen Kern (1983) sugiere que algunos cambios culturales pueden ser vistos como “inspirados directamente por la tecnología, mientras que otros ocurren de formas relativamente independientes de la tecnología, y otros aún emergen de las nuevas “metáforas y analogías” que sólo alteran *indirectamente* las estructuras de pensamiento y vida perceptiva.

Más aún, como constata Vivian Sobchack (1996), la inserción como ciudadanos, en un mundo crecientemente tecnologizado y digitalizado ocurre dentro de modalidades que

⁴ El estudio de caso se realizó en Brasil, Argentina y Uruguay.

son a la vez tecnológicamente *transparentes* (la tecnología se incorpora a nuestras formas de hacer y hasta de ser, de una manera relativamente fácil y rápida, sobre todo si se compara la velocidad de la incorporación social de la tecnología informática con otras tecnologías previas) y *hermenéuticas* (la tecnología es vista como algo externo a nosotros, y por lo tanto, necesitada de interpretación).

En tanto que la tecnología informática sea “habilitadora” –es decir, que el ciudadano posea acceso a una computadora y sepa cómo utilizarla–permite un acceso relativamente fácil a la información y a los otros, y puede usarse como una extensión del individuo, incorporándola. Sin embargo, si la tecnología no es habilitadora –el ciudadano no posee acceso a una computadora ni sabe cómo utilizarla, o si no le proporciona la información que desea o necesita–entonces obstaculiza el acceso a la información y a los otros, y el ciudadano percibe a la tecnología como un problema, en vez de como una solución.

Sin embargo, aún una relación de incorporación *transparente* de la tecnología, para usar el término de Sobchack, no conduce *per se* un menor pensamiento o acción política por parte de los usuarios, ni por el contrario, una incorporación *hermenéutica* necesariamente no garantiza acciones y reflexiones políticas más progresistas. En general, tanto los gobiernos locales como los ciudadanos tienden a oscilar entre ambas formas de relación con la tecnología, cualquiera sea su agenda política. La tendencia general es percibir a las “nuevas” tecnologías de manera hermenéutica, –no se han *incorporado* todavía–, y a verlas en diversos grados, más como un problema que como una fuente de soluciones. (Finquelievich, 2004)

En las ciudades de Buenos Aires y Montevideo la incorporación de TIC en la gestión local fue planeada por pequeños grupos de funcionarios, sin consultas previas a la población de funcionarios municipales ni estudios de impacto, ni de monitoreos y evaluaciones posteriores a la implementación, que permitieran rectificar errores u optimizar los recursos tecnológicos y operacionales empleados.

Es notable el hecho de que *la incorporación de TIC en la gestión local, en ambas ciudades, no estuvo precedida de campañas de concientización de los funcionarios con respecto a utilidades y potencialidades de las herramientas tecnológicas, ni de formación masiva en éstas* (Finquelievich, 2004:117), salvo algunos cursos breves –

percibidos como insuficientes—por los funcionarios entrevistados en el estudio. Esto resulta en escepticismos, temores y resistencias de dichos funcionarios, causados fundamentalmente por el desconocimiento y la desinformación. Como no fueron consultados con respecto a sus necesidades laborales, los volúmenes de información manejados en sus puestos de trabajo, los usos que hacían de la información, sus prioridades, ni la manera en que sus tareas podrían ser optimizadas por medio del uso de TIC, no se sienten representados en las “soluciones” aportadas por los gobiernos, lo que se traduce en la falta de apropiación –o en una apropiación relativamente tardía—de estas tecnologías. Esto contrasta duramente con experiencias realizadas en otras ciudades del mundo. Experiencias extranjeras ya probadas como exitosas, relativamente poco costosas y técnicamente accesibles, no parecen haberse tomado como posibles lecciones a aprovechar.

Tampoco se han realizado campañas de información o publicidad a través de los medios tradicionales (diarios, radio, TV, afiches en la vía pública, etc.) para dar a conocer a los ciudadanos los nuevos servicios informatizados. Se encuentra información sobre ambos gobiernos municipales en sus respectivas páginas de Internet, pero para ello es preciso ingresar a dichas páginas. Salvo por algunas noticias en los diarios locales o de afiches callejeros en casos puntuales –por ejemplo cuando la inauguración de los tres primeros Centros de Tecnología 2000 en Buenos Aires, en el año 1999—, los ciudadanos que no son internautas habituales o que desconocen estos nuevos servicios no reciben información que les estimule a utilizarlos. La información circula de boca en boca, pero no por canales institucionalizados.

En la concepción de sus estrategias de integración de TIC en la gestión local, al menos en las primeras etapas –las más definitorias— ambos gobiernos han omitido la consulta con los expertos nacionales en gestión gubernamental y/o políticas para la sociedad informacional, que sin embargo, trabajan activamente sobre el tema tanto en Argentina como en Uruguay.

En ambas ciudades, el proceso de descentralización municipal se acompaña simultáneamente de implementación de tecnología, pero no en forma no completamente articulada, lentamente y con escasa relación con experiencias de participación ciudadana a través de TIC. Las iniciativas dirigidas a la comunidad no responden tanto a estrategias institucionales, sino a iniciativas individuales y grupales. (Finquelievich, 2004:118)

También se hace urgente producir, en forma integrada en la Región, estudiosos de la Sociedad de la Información, ingenieros y tecnólogos en el MERCOSUR: sin ellos, sin investigadores, sin ingenieros, sin redes de Universidades, de institutos de formación superior, de parques de Ciencia y Tecnología, no habrá tecnología, y sin tecnología, no habrá Sociedad de la Información.

Como se ha mencionado anteriormente, las estrategias de incorporación de TIC en la gestión local fueron elaboradas por pequeños grupos de funcionarios, por fuera de planes municipales más integradores, sin consultas previas a la población de funcionarios municipales más integradores, sin consultas previas a la población de funcionarios municipales ni estudios de impacto, ni de monitoreos y evaluaciones posteriores a la implementación. Tampoco se anticipó la incorporación de TIC en la gestión local, tanto en Buenos Aires como en Montevideo, por medio de campañas de sensibilización de los funcionarios con respecto a las herramientas tecnológicas, ni de formación masiva y continua en éstas. Esta carencia de una estrategia integradora ha causado resistencias y conflictos en los funcionarios de diversas categorías. A pesar de estos defectos, los impactos positivos registrados hacen inclinar la balanza política del lado de la evolución del gobierno electrónico. (Finquelievich, 2004)

En Brasil, el país más aventajado en América Latina en el uso de TIC, ya que implementa una política estatal integral con respecto al desarrollo de la Sociedad de la Información, el rasgo común con Uruguay y Argentina es *la todavía escasa disponibilidad de servicios en línea para los ciudadanos* –aunque el uso del voto electrónico en las elecciones presidenciales del año 2002 ha marcado un hito considerable–, así como la baja tasa de conectividad de la población, lo que dificulta el ejercicio completo del e-gobierno.

En los tres países se da un recorrido similar en el uso de TIC para fines gubernamentales, desde el uso de la informática en los propios departamentos gubernamentales, de racionalización interna de las tareas y operaciones gubernamentales, pasando por una segunda fase, que intenta enfocar la relación entre el gobierno y el ciudadano, hasta la tercera fase, en el que el gobierno, a través de una red telemática de computadoras, sostendría una nueva plataforma para las articulaciones entre los ciudadanos y fortalecería, de esta manera, la democracia participativa (Finquelievich, 2004).

1.3.-POLÍTICAS DE EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN

La política como programa de acción para conseguir unos fines o como una actividad dotada de dominio para lograr determinadas metas, se orienta y se desarrolla en el mundo de la realidad y de los hechos, de lo factible, de la “praxis”, de la realización y aplicación de las políticas públicas (Hernández García, 2000).

Respecto a la educación existe una *política educativa* de carácter práctica y concreta, de naturaleza fáctica, impelida a la acción, proyectada en un determinado país o territorio, llevada a cabo por los políticos y, en su ejercicio, desarrollo y cambio, determinada o condicionada por factores de índole muy diversa: sociales, ideológicos, tecnológicos, científicos, culturales, económicos, demográficos, educativos o pedagógicos, etc. Es un quehacer político dirigido a los aspectos educativos que se resuelve en hechos, en actos políticos, desde las instancias del poder: desde la promulgación de cualquier norma de rango menor hasta la reforma e implantación de un nuevo sistema educativo o la orientación de la tarea y de la acción educadora de la sociedad (Hernández García, 2000).

En las políticas educativas podemos considerar una serie de fundamentos particularmente significativos y relevantes, a la vez que estrecha y forzosamente imbricados e interrelacionados entre sí. Podríamos hablar en un principio de cuatro fundamentos de política educativa (Martínez Paz, 1998:11):

- Antropológico
- Social
- Cultural
- Ético

Además, junto a estos cuatro, en el mismo nivel pero con una función distinta, estaría también el fundamento jurídico, que daría a todos ellos carta de naturaleza normativa.

Todos estos fundamentos quedan mediados en su concepción y en la verdadera “política educativa” y en la educación que se construye y actualiza en un determinado sitio y momento, por la ideología que subyace o que impregna al poder político, impulsor y

ejecutor siempre de una acción política y de una educación determinada. En las sociedades modernas y democráticas son los que orientan para que se asiente en la norma, una serie de derechos y de libertades referidos a la educación.

1.3.1.-Educar en la sociedad del conocimiento

Daniel Bell fue el primero en prever en 1976 esta era social por venir e inventó la expresión *sociedad del conocimiento* para describirla. Se refería a un cambio económico que ya había empezado desde una economía industrial basada en la producción de bienes, a una economía postindustrial en la que la mano de obra se iba concentrando en los servicios, las ideas y la comunicación (Hargreaves, 2003a:29). Se pronosticaba el crecimiento de la esfera educativa como parte de esta tendencia. De hecho algo de ello hubo porque creció la matrícula en educación superior.

Manuel Castells (2001) utiliza en su trilogía la Era de la Información, el término *Sociedad de la Información* para describir a este nuevo orden social y económico. Esta sociedad está enraizada y dirigida por el desarrollo, la expansión y la circulación de una información y un entretenimiento digitales, basados en la informática, la electrónica y globalizados.

La sociedad del conocimiento tiene tres dimensiones (Hargreaves, 2003a):

En *primer lugar*, comprende:

- Una esfera educativa;
- una técnica y
- una científica expandida.

En *segundo lugar*, implica modos complejos de procesos y circulación de conocimiento e información en una economía basada en servicios.

En *tercer lugar*, acarrea cambios básicos en el modo de funcionamiento de las empresas y organizaciones para promover la innovación continua de productos y servicios, mediante la creación de sistemas, equipos y culturas que lleven al máximo las oportunidades para el aprendizaje mutuo y espontáneo.

La clave para una economía del conocimiento fuerte es que la gente pueda acceder y sepa procesar la información. La OCDE para el hemisferio norte y la UNESCO en el sur han sido los principales promotores de las nuevas iniciativas de la economía del conocimiento.

En el marco de los estudios Carnoy y Castells describen la era de la información como altamente relacionada con el conocimiento y el aprendizaje y la necesidad de cambio, pues relacionan la gestión del conocimiento con los desafíos creados por la aceleración del cambio. Los cambios en el sector educativo deben analizar el papel de las TIC en la enseñanza en tres partes (Carnoy, 2004:6-7):

- Cambios asociados con las TIC en la gestión del sector educativo
- Cambios asociados con las TIC en el proceso de trabajo educativo
- Cambios asociados con las TIC en la formación del personal docente y de los estudiantes

El trabajo está siendo transformado por las TIC pero las instituciones sociales necesarias para apoyar este cambio se están quedando muy atrás. La integración (o no integración) de la información y la tecnología informática en las escuelas secundarias ofrece un ejemplo de las limitaciones de la creatividad en el cambio educativo.

El extendido discurso actual de políticos, burócratas, educadores y empresarios acerca de la sociedad del conocimiento amplía su significado considerablemente (Ianni, 1999; Wallerstein, 2001).

Las líneas propuestas por las agencias internacionales, (BM, BID, UNESCO, CEPAL) tienen luego traducción técnico pedagógica en el discurso académico.

Area Moreira (2001:14) reitera lo expuesto por Carnoy y Castells, pues considera que para que la sociedad de la información alcance su apogeo y máxima expansión hacen falta, entre otros factores, que se den tres condiciones básicas:

Primera: Una tecnología de la comunicación potente (es decir, avanzada).

Segunda: Una importante inversión económica para crear un tramado de economía digital (la banca y las empresas de comunicación son quienes más apuestan en esta dirección configurando lo que se conoce como *nueva economía*).

Tercera: Una importante masa de ciudadanos con suficiente grado de conocimiento y formación que les permite consumir/ comprar los productos que ofrecen las tecnologías de comunicación (televisión digital, multimedia, Internet, etc.) y ser trabajadores de los mismos.

Sin una población con unos mínimos de formación cultural y tecnológica no habría compradores ni trabajadores que puedan sostener la sociedad de la información. En consecuencia, realiza la salvedad el mismo autor (Area Moreira, 2001:14) el capitalismo del mismo tiempo digital necesita sujetos alfabetizados en las nuevas formas culturales Fenómeno que ya ocurrió anteriormente con la Primera y Segunda revolución industrial, pero este es un argumento meramente económico.

Al respecto Tedesco reflexiona sobre la contradicción de las TIC porque mientras la organización del trabajo basada en la innovación permanente, la flexibilidad y la eliminación de jerarquías tradicionales se produce, también muestra tendencias que contienen un material destructivo porque estos cambios provocan aumento de la desigualdad y la exclusión en el ciclo productivo (2003:2).

1.3.2.-Los discursos sobre la sociedad informacional: ni apocalípticos ni integrados

El periodo histórico en que nos encontramos, la primera década cronológica del siglo XXI, se apoya en el cruce de diversos y variados procesos sociológicos, económicos, políticos y culturales, como es la globalización; la economía de la información y los tropiezos del modelo financiero; la hegemonía de la ideología neoliberal; el incremento de las desigualdades entre los países avanzados y el resto del planeta; la superpoblación y los flujos migratorios del sur empobrecido hacia el norte.

La globalización como rasgo destacable del momento presente es un término que presenta una carga ideológica y política, ya que el concepto está vinculado con una

determinada perspectiva o visión: la regulada por los poderes económicos y gubernamentales de los países ricos apoyada en la liberalización del mercado en el ámbito mundial (Area Moreira: 2004:18). Esta carga es contradictoria porque mientras se propone la “libertad” de los mercados se ponen “rejas” para las personas y este es uno de sus aspectos más polémicos; al mismo tiempo es uno de los relevantes para la educación porque su ámbito es la cultura y en ella las relaciones entre los sujetos son el punto de partida y razón de ser de su trabajo.

La mundialización, podríamos decir, se inició mucho antes de las TIC, hace ya más de cinco siglos. Lo que vivimos hoy es la globalización (Ianni, 1999), la etapa en que las TIC actúan como aceleradores de este proceso, al hacer posible que la información y transmisión de datos circule casi instantáneamente a lo largo de todo el planeta, provocan que cualquier organismo o institución funcione como una unidad en tiempo real a escala mundial (Area Moreira, 2004:19).

Las TIC son una manifestación y también generadoras de estos cambios porque nuestro presente sin ellas no sería como es. Sin la presencia de las redes telemáticas, ni los medios de comunicación social o de los ordenadores personales, probablemente, el fenómeno de la globalización política, cultural y económica no sería una realidad tal como la conocemos en el presente.

Manuel Area Moreira (2004) se inspira en el análisis de Echeverría para reordenar categorías e identificar los cuatro grandes discursos sobre la sociedad del conocimiento. Aquí, nos tomamos el atrevimiento de profundizar en su propuesta para los cuatro grandes discursos sobre la misma. De este modo, podemos identificar cuatro grandes discursos sobre las mismas:

1. *Discurso economicista*: sobre la sociedad de la información y las TIC es el divulgado por el conjunto de sectores industriales vinculado con el sector de la nueva economía. Las empresas de software, de telecomunicaciones, la banca, la industria del ocio y el entretenimiento, así como las políticas científico-tecnológicas de muchos gobiernos occidentales serían los representantes de esta visión. Para este discurso, la sociedad de la información es un gigantesco espacio comercial en el que se participa a través de las redes de comunicación digitales.

2. *Discurso crítico-político*: que defiende que las tecnologías digitales deben estar al servicio del desarrollo social y humano, y no controladas por los intereses de las grandes corporaciones industriales capitalistas. Los trabajos y reflexiones, en su inicio antiglobalización o más bien globalización alternativa, que se materializan en los encuentros del Foro de Porto Alegre (Brasil), son el intento más sistematizado de construir un discurso alternativo a la perspectiva economicista, y pretenden reorientar el desarrollo tecnológico bajo parámetros y criterios sociales y políticos. En esta línea se encauza también la vertiente pedagógica de la escuela de Wisconsin, con Henry Giroux y Peter McLaren entre otros, quienes recuperan el pensamiento de Paulo Freire para gestar lo que denominan la “teoría de la acción y la resistencia”; esta vertiente no se dedica a los estudios TIC específicamente pero sí a la formación del profesorado desde el estudio del currículo.
3. *Discurso tecnocentrista*: defiende que las tecnologías digitales son un eje del proceso de revolución no sólo tecnológica, sino también de la civilización humana. Las TIC son el centro del cambio social y roza la mitificación de la tecnología porque late la creencia de que la misma nos llevará hacia una sociedad más avanzada y perfecta que la actual. Podemos decir que es la línea del optimismo tecnológico absoluto.
4. *Discurso apocalíptico*: en el que las TIC representan el fin del ideario y valores de la modernidad y de la Ilustración en la sociedad. Denuncia la invasión tecnológica y la supeditación de la cultura a los intereses tecnocráticos.

La UNESCO (2006) se refiere a dos tipos de debates en la integración de las TIC al sistema educativo:

- a) *Los debates pedagógicos*
- b) *Los debates tecnológicos*

a) *Los debates pedagógicos*: un primer debate en el campo de la educación tiene que ver con la postura de base que se sustenta. En un continuo que abarque todas las posiciones, encontramos en un extremo al grupo de los apologeticos, cuyo optimismo llega a establecer una relación *sine qua non* entre desarrollo cognitivo, y en el otro

extremos, los apocalípticos, que suelen señalar los riesgos de la despersonalización (UNESCO, 2006:12).

Las experiencias de los diferentes países permiten distinguir tres posturas diferentes en relación con las TIC y el currículo:

- *Aprendiendo sobre las TIC.*- Se refiere a las tecnologías como un contenido de aprendizaje en el currículo escolar e implica la alfabetización informática (o de las TIC en general), el conocimiento de la computadora y la competencia de búsqueda de información. Tiene dos vertientes, una instrumental y otra sustantiva; es decir, uso de aplicaciones y conocimiento de *hardware*.
- *Aprendiendo con las TIC.*- Se refiere al uso, incluyendo multimedia, Internet o la Web, como medio para mejorar la enseñanza o reemplazar otros medios, pero sin cambiar el enfoque y los métodos de enseñanza y aprendizaje.
- *Aprendiendo a través de las TIC.*- Se refiere a la inserción de las TIC como herramienta esencial en los cursos o en el currículo de tal manera que la enseñanza y el aprendizaje en aquellos no sea posible sin ella. Se trata de las TIC como herramientas de enseñanza y recurso de aprendizaje de forma que estas tecnologías constituyen una parte integral de los procesos de transmisión y construcción del conocimiento en la escuela y fuera de ella.

La tendencia actual es pensar en las TIC no sólo como un objeto de conocimiento sino especialmente como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. Es en este marco que las TIC empiezan a ser consideradas como herramientas o recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Así, como recurso de enseñanza se promueve que los docentes incorporen la computadora e Internet para la gestión de la clase, las TIC son un medio para la producción de material didáctico, planificación docente y presentación de información.

Los fundamentos teóricos de este debate son los de la Inteligencia Distribuida y Cognición Distribuida de David Perkins y Roy Pea (UNESCO, 2006). La Inteligencia Distribuida estaría constituida por los recursos cognitivos del ser humano además de todas las herramientas que ha desarrollado a lo largo de la civilización, se debe aprender a utilizar inteligente y pertinentemente los recursos del entorno para potenciar los aprendizajes. La Cognición Distribuida son aquellos saberes que están presentes en diferentes personas y que al compartirse pasan a ser apropiados por los compañeros del grupo. El aprendizaje colaborativo ya sea *on line* o presencial, resulta un campo inmejorable para el desarrollo de estas competencias cognitivas.

Finalmente, en los estudios de la UNESCO se insiste que todas las potencialidades son efectivas dentro de una propuesta pedagógica de innovación; los marcos conceptuales que son proclives para esto y a los que los especialistas hacen referencia son los del constructivismo.

b) Los debates tecnológicos.- Son quizás el área de más riesgo para las políticas públicas sobre TIC por el grado de incertidumbre que connotan. Estos debates están fuertemente asociados con el costado de negocio que está implícito en las TIC. El avance vertiginoso de desarrollos tecnológicos hace que se superen permanentemente los productos existentes. Nuevas compañías compiten con las clásicas y no es rara la existencia de grupos de presión en los entornos gubernamentales pugnando por sus intereses. Entre los temas discutidos:

1. Computadoras en la escuela versus Centros Tecnológicos Comunitarios.
2. Desktop versus Laptop
3. Adquisición, actualización y mantenimiento de equipos
4. Software libre o software propietario

El debate está abierto sobre *libre o cerrado* y se discuten cuestiones:

- a) *Tecnológicas*, relacionadas con la posibilidad de trabajar sobre códigos abiertos a la comunidad, y por lo tanto con infinitas posibilidades creativas:
- b) *Ideológico/políticas*, en tanto el dominio de la tecnología está vinculado con la concentración del poder y por tanto puede poner en tela de juicio a las democracias;

- c) *Económicas*, ya que si bien el software libre no significa gratuidad, cuando existen licencias, éstas son mucho más bajas que las del software con código cerrado:
- d) *Culturales*, en tanto se entiende que las TIC involucran una transformación radical en los modos de intercambio cultural y su democratización.

En función de este tópico se alzan voces de un lado y del otro señalando las ventajas y desventajas de la utilización de uno u otro.

Otros temas se refieren a la normalización de las plataformas y sistemas, la conectividad y el acceso a la información. Además, en torno a la seguridad y confidencialidad, muchos gobiernos –sobre todo los que están encarando una política digital integral—desarrollan estrategias para enfrentar las amenazas constantes que incluye también la existencia de virus que infectan las computadoras de un gran número de usuarios.

En todos estos casos se plantea un debate tecnológico en relación con el acceso a los recursos digitales que depende de una definición de carácter pedagógico: instalar firewalls y bloqueadores de contenidos en todas las máquinas disponibles para los alumnos, o bien, enseñar normas de prevención y seguridad informática a los alumnos y criterios de selección de contenidos, lo cual tienen una implicancia curricular (UNESCO, 2006:16).

1.3.3.-La era de las reformas educativas

Fernández Enguita y Levin (1997) consideran que las reformas comprensivas europeas⁵ tuvieron lugar, primeramente, desde finales de los cincuenta y durante los sesenta, en el Reino Unido y los países escandinavos. Posteriormente, en la década de los setenta, se extendieron a los países mediterráneos. En los ochenta se habían extendido a casi centroeuropa.

Cualquiera fuese el sitio donde se llevaran a la práctica o se proyectaran, su justificación fue la misma, por responder a problemas de base comunes y por la universalización del

⁵ Sin olvidar que las dos potencias hegemónicas de la época, los Estados Unidos y la Unión Soviética, contaban ya con sistemas escolares comprensivos.

discurso educativo a través de los organismos internacionales y la comunicación entre los expertos.

Se trataba de evitar los efectos socialmente discriminatorios de la selección temprana entre alumnos de distinto origen y condición, ya que diversos estudios habían mostrado que la selección en torno a los diez u once años favorecía inequívocamente a los alumnos e origen social alto en detrimento de los de origen social bajo, en cifras absolutas y relativas.

Al prolongar el tronco común, la escuela ejercería mejor un papel compensatorio y se igualarían las oportunidades de los privilegiados y los desfavorecidos. La igualdad de oportunidades escolares, a su vez, se convertiría en igualdad de oportunidades sociales, dada la fuerte asociación de la ocupación y los ingresos con el nivel de estudios (Fernández Enguita y Levin, 1997:77).

El retraso de la selección aseguraría mejor la capacidad del sistema escolar de detectar y promover a los alumnos más capaces, terminando con el despilfarro que para cada nación representaba perder una buena parte de sus mejores cabezas por una segregación temprana. De esta forma, la escuela contribuiría mejor a fomentar el progreso de la nación y a mejorar su posición en la arena de la competencia económica internacional (Fernández Enguita y Levin, 1997).

Para la región de América Latina y el Caribe, la CEPAL y la UNESCO, a inicios de los años noventa declaraban que al convertirse el conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad, aspectos claves tanto para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar altos niveles de competitividad (CEPAL-UNESCO, 1992:119).

Martín Hopenhayn (2002) considera que el consenso en torno a la necesidad de mejorar la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación en América Latina es amplio y nutre las reformas de los sistemas educacionales que casi todos los gobiernos de la región han emprendido desde hace más de una década. Si bien los contenidos y las orientaciones de aquéllas no son homogéneos entre los países, existe un sustrato común de coincidencia.

Este sustrato incluye, entre otros imperativos, replantearse el papel del Estado en la provisión de educación y de conocimiento, desarrollar mecanismos de monitoreo y de evaluación periódica de logros en el aprendizaje de los alumnos, reformular los mecanismos de financiamiento del sistema educativo con mayor participación del sector privado, reformar los contenidos y las prácticas pedagógicas en función de los nuevos soportes del conocimiento y de los cambios en el mundo del trabajo, repensar el rol y la formación de docentes, e introducir en las escuelas las TIC. Para el autor, el sustrato común emerge de un consenso a escala regional respecto a las deficiencias estructurales de los sistemas educativos, y a la necesidad de actualizarlos para lograr mayor equidad, pertinencia, eficiencia y calidad (Hopenhayn, 2002:190).

Ángel Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2002) consideran a las reformas educativas como actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país.

Los últimos quince años del siglo XX se caracterizan por el establecimiento de un conjunto de reformas educativas que tienen una serie de metas comunes, entre las que podemos mencionar: lograr mayor equidad en el acceso a la educación; mejorar la calidad del servicio ofrecido, así como de sus resultados; establecer un conjunto de sistemas que tiendan a informar a los usuarios (estudiantes, padres de familia y sociedad) de los resultados de la educación; revisar los contenidos que se integran al currículo y en algunos casos a los libros de texto; en menor medida se busca incorporar los aportes de la psicología del aprendizaje (generalmente los vinculados con las llamadas ciencias cognitivas) a las orientaciones para el trabajo docente (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001:21).

Ciertamente la década de los noventa —en algunos países de América Latina esto se inició en los ochenta— fue el espacio temporal para realizar un conjunto de reformas educativas en el marco de un nuevo contexto nacional e internacional.

En términos generales las reformas educativas que se impulsaron en la región a finales del siglo XX se caracterizaron por un reemplazo de la concepción nacionalista de la

educación que había sido sostenida por el Estado desarrollista (ahora conocido como Estado benevolente), por otra que parte de un Estado liberal que funciona de acuerdo con las reglas del mercado, considerando de diversas formas que la educación debe incluir elementos de oferta y de demanda (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001:22).

De igual manera, se puede reconocer el desarrollo de una estrategia relativamente común para iniciar la reforma, que parte de un reconocimiento de la crisis interna del sistema educativo y de la necesidad de realizar cambios a partir de los requerimientos que emanan del proceso de mundialización. Así se identifican una serie de problemas vinculados con la «falta de calidad de la educación», tales como altos índices de repetición, menor dominio de aprendizajes que muestran los estudiantes, falta de renovación de los métodos de enseñanza. En ocasiones esta situación es documentada por diversos estudios nacionales e internacionales (Coraggio y Torres, 1997).

En cuanto a los factores externos de la reforma, estos surgen del cambio de concepción de la educación que difundieron diversos organismos internacionales (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001:23). En 1990 el *Banco Mundial* publicó un estudio sobre la educación básica titulado *La educación primaria. Documento de Política*, que constituye un referente de algunas temáticas, entre las que destacan la necesidad de revisar los libros de texto, la propuesta de evitar incrementos salariales a los docentes que no estuvieran vinculados a un análisis de sus resultados, la justificación para establecer un proyecto escolar, la propuesta de descentralizar el sistema.

Por otra parte, la *UNESCO* ha jugado en los últimos 50 años un papel relevante en el análisis y comparación de los sistemas educativos. Eso llevó a este organismo a promover reuniones internacionales de ministros de educación con la finalidad de acordar, en el marco de un amplio respeto a las características de cada país, un conjunto de medidas que tendieran a incrementar la escolaridad. Después, a mediados de los ochenta, en los documentos de la organización se empezó a señalar la necesidad de acompañar el crecimiento del sistema con la calidad del servicio ofrecido.

El *Banco Interamericano de Desarrollo* (BID) también ha enfocado sus acciones a la educación. La participación del Banco se ha desplazado del apoyo a la construcción e infraestructura a una mayor preocupación por el mejoramiento de la calidad, y al apoyo de la supervisión y la descentralización. Sobre todo se han apoyado préstamos para

educación primaria, pero a partir de 1997 las cantidades destinadas a educación secundaria y vocacional representaron más del 80 por ciento de los préstamos del año. Básicamente el *BID* ha promovido cinco aspectos: a) instituciones, incentivos y rendición de cuentas; b) información cuantitativa, estadísticas del sistema, productos y resultados; c) maestros considerados como quienes ponen en práctica las innovaciones en el aula, entre cuyos aspectos destaca el apoyo a la capacitación (en la actualidad, uno de cada cinco maestros de la región ha recibido o se espera que reciba capacitación financiada por el *BID*); d) tecnología de la información; e) financiamiento.

A la larga, como parte del proceso de modernización, los sistemas educativos han tendido a contener elementos homologables entre sí. Finalmente, bajo la óptica de la calidad, se han impulsado estudios de «medición de la calidad» cuya meta es realizar un parangón entre los resultados educativos de diferentes países. En esta multiplicidad de elementos internos y externos cada país de la región ha venido conformando un proyecto de reforma educativa que ciertamente tiene un conjunto de temáticas comunes tales como descentralización de la educación, establecimiento de un sistema de exámenes para valorar los resultados de la acción educativa, y un conjunto de especificidades que se vinculan con las particularidades de cada país (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001).

José Gimeno Sacristán (2006), en el contexto español por ejemplo, hace referencia a la proliferación de reformas, al frecuente cambio de leyes sin tiempos suficientes entre una y otra, como un síntoma de que en el país o en la sociedad se carece todavía de un consenso básico sobre las funciones esenciales del sistema educativo –al menos entre las fuerzas políticas—acerca de los fines de la educación.

Las leyes de educación contienen directrices y al aproximarse a la práctica, entran directamente en el hacer de los profesores, los estudiantes, la dirección, etc. Cuando se decide entrar en la remoción de las prácticas se necesitan herramientas analíticas adecuadas y se tienen que utilizar ciertos lenguajes que tienen que ver con temas y enfoques técnicos muy concretos o se adoptan modas académicas que en determinados momentos cobran actualidad, pero que en poco tiempo dejan de tenerla (Gimeno Sacristán, 2006:27).

Quedarnos solamente en el aspecto técnico de las leyes educativas puede llevarnos a pasar por alto un aspecto sustantivo de las mismas y que son los que hacen de las leyes verdadero instrumentos de transformación progresiva o regresiva. Este aspecto sustantivo se refiere a temas como la extensión de la obligatoriedad, la descentralización, la financiación, la política del profesorado, que son capítulos claves de las reformas educativas; y que le confieren a las leyes y sus consiguientes reformas un genuino sentido político (Gimeno Sacristán, 2006:27) y por lo tanto simbólico.

De este modo, episodio legal tras episodio, las reformas recurrentes irán dejando su rastro en el lenguaje técnico pedagógico en forma de conceptos clave, teorías y esquemas de acción para poner en práctica, que empiezan a formar parte del argot usado por los profesores y que se constituyen en preocupación de publicaciones y en puntos de atención de los medios de comunicación, así como en cursos de divulgación y formación. Son referencias concretas con las que se identifica a la reforma como un movimiento singular en su tiempo.

La disonancia respecto de temas muy básicos y las derivaciones que tiene el estilo de manejar el componente simbólico de las leyes-reforma, nos anticipa la dificultad para que cuaje la idea de que las reformas deberían instalarse sobre una estructura organizativa estabilizada como dinámicas de mejora permanentes, en coherencia con el cambio constante que es inherente a nuestro tiempo (Gimeno Sacristán, 2006:31).

Uno de los aspectos es que el término *reforma*, como les pasa a otros vocablos –como calidad– tienen un significado tan ambiguo que obliga a quien lo oye o lee darle un sentido que cada cual tiene que acotar. Son conceptos ómnibus a los que cada cual se sube y se apea a voluntad. Una *reforma* es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo, que lo transforma. Da a entender un cambio real en lo que podemos apreciar qué es la realidad; un cambio en las prácticas educativas; en el desarrollo del currículum, la introducción de nuevas tecnologías relativas al gobierno de los centros o en las formas de desarrollar política educativa (Gimeno Sacristán, 2006).

Uno de los errores más frecuentes al concebir y desarrollar las reformas, suele ser considera al sistema educativo como si fuese un sistema cultural monolítico, homogéneo, como un todo con cierta unidad y coherencia.

La *cultura* no se inventa a partir de un acto fundacional de creación, no surge de la nada. Como producto objetivado o como proceso que se encuentra en un momento dado de su desarrollo, la cultura es algo en lo que ha desembocado un proceso histórico, el resultado de la concurrencia y sedimentación de infinidad de actos creadores, de añadidos, mutilaciones, fusiones, etc. La cultura subjetiva es una apropiación, fruto de un proceso, a lo largo del cual los sujetos adquieren una entidad evolutivamente construida tras el curso incierto de la vida.

Si la cultura se puede entender como subjetivación o apropiación de significados, algo de lo que nos adueñamos y que asimilamos, integrándolo de modo que nos constituye, nos capacita, rige nuestro comportamiento y determina visiones del mundo, también podemos suponer que algo parecido nos ocurre con los sistemas educativos como subsistemas culturales.

Las reformas implican a los sujetos y a sus esquemas culturales, suponen apuestas para pensar y hacer la educación de otra forma. Su éxito requiere de cambios en las motivaciones, modos de hacer y de pensar de los agentes afectados o destinatarios de las mismas. Las reformas se implantan al ser sus principios integrados en las subjetividades transformadas; lo cual exige tiempo de maduración, convicción, seguridad, desarrollo de procesos formativos adecuados, que no se suelen tener en cuenta por las medidas y por el tiempo en el que desde la política se esperan resultados tangibles. Las reformas han sido propuestas de políticas tecnocráticas, volcadas de arriba hacia abajo sin contar con los actores, más que programas de transformación cultural (Gimeno Sacristán, 2006:41).

1.3.3.1.- Las reformas educativas en América Latina

En el contexto latinoamericano los discursos teóricos sobre las reformas se producen en dos niveles, uno de análisis técnico descriptivo; y otro de análisis crítico.

1.3.3.1.1.-El enfoque técnico descriptivo

Para este análisis partimos de un estudio de las reformas educativas de Sergio Martinic (2001) sustentado en un recorte de un estudio más amplio de reformas sociales para el rediseño de las políticas en este nuevo siglo. Estudio patrocinado por el Banco

Interamericano de Desarrollo y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá (CIID). En el mismo se comprometieron cinco universidades y seis centros privados y públicos de investigación de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador y Perú. El programa fue coordinado por el CIDE e ILADES de Santiago de Chile.

En el citado estudio se observa que pese a la importancia de las Reformas Educativas emprendidas y a los recursos invertidos en la región sus resultados están lejos de lo deseado. En la mayor parte de los países las reformas tienen dificultades y conflictos políticos que han afectado sus diseños y procesos de ejecución (Martinic, 2001).

Si bien las reformas educativas que se llevan a cabo en América Latina en los ochenta han tenido como preocupación central mejorar la cobertura, la calidad y equidad de los sistemas, esto no se alcanza del modo esperado.

En este movimiento reformista han existido “dos generaciones”. La primera de ellas se ha dirigido a reorganizar la gestión, financiamiento y acceso al sistema. La segunda ha abordado los problemas que afectan la calidad de sus procesos y resultados.

Ahora a comienzos del siglo XXI estamos en los inicios de una “tercera generación” de reformas centradas en la efectividad de las escuelas; en la conectividad de las mismas con todo tipo de redes tanto al interior como al exterior del sistema educativo; en un nuevo tipo de relación con las nuevas tecnologías, entre otras características.

Las *reformas de los ochenta* estuvieron centradas en la descentralización de los sistemas públicos transfiriendo recursos y responsabilidades a las regiones y provincias. Es una reforma “hacia fuera” a través de la cual el Estado y el Gobierno central transfieren al sector privado lo que puede ser privatizado y a las regiones, provincias y comunas la gestión y administración de gran parte de los servicios educativos tradicionalmente centralizados. En casi todos los países este proceso va acompañado de una reducción del aparato público y de una resignación presupuestaria favoreciendo principalmente la accesibilidad y cobertura de la educación básica o primaria.

En *los noventa* se constata un nuevo énfasis en las políticas educativas y que dan origen a las reformas de “segunda generación”. Estas se dirigen “hacia adentro”, hacia los

modos de gestión y evaluación del sistema; los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela. Es decir, la “caja negra” de la educación.

Estas reformas tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes. Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros; cambios curriculares y en las prácticas pedagógicas; se diseñan sistemas de incentivos para maestros según desempeño y realizan mayores inversiones en infraestructura, textos y otros insumos en las escuelas más pobres de la región. Este nuevo ciclo de reformas está centrado en la calidad de educación y promueve cambios en el proyecto y gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, currículo y sistemas de evaluación.

El problema planteado en la revisión de las reformas educativas emprendidas es que los cambios que se han producido en América Latina son importantes en cuanto al mejoramiento de la cobertura y de los insumos del proceso educativo tales como el mejoramiento de infraestructura, distribución de textos gratuitos, innovaciones educativas, uso de la computadora y de redes informáticas, entre otros. Sin embargo, pese a la envergadura de los cambios emprendidos y a los recursos invertidos los resultados en cuanto a “calidad” están muy lejos de lo deseado. Las investigaciones son consistentes en demostrar la persistencia de altos niveles de desigualdad tanto en el acceso como en la calidad de los resultados de los servicios a los cuales se accede (Torres, 2000).

Ante esto se ha abierto un importante debate sobre los modelos teóricos y pedagógicos que sustentan las reformas. Es necesario poner atención en la gestión y ejecución de las reformas, ya que en este tipo de procesos radica gran parte problemas.

A continuación se realiza un análisis de las experiencias educativas para identificar problemas relacionados con el *cambio institucional* que promueven las reformas educativas.

Por lo general, las reformas se han basado en un modelo lineal del cambio. Los grandes acuerdos sociales se traducen en políticas públicas en la medida que los asumen las organizaciones gubernamentales. Desde esta instancia “bajan” hacia la sociedad esperando que las instituciones encargadas de su ejecución actúen en forma eficiente y

eficaz para el logro de sus metas. Desde el punto de vista de los diseños y evaluación este modo lineal se ve reforzado por modelos preocupados de establecer una relación causal unidireccional entre insumos, procesos y resultados.

En la mayoría de los casos estudiados las reformas nacen de leyes nacionales y son impulsadas “desde arriba” por el Estado. Es el sistema el que inicia la transformación de sí mismo y ello ocurre gracias a “minorías activas y consistentes” ubicadas en los aparatos centrales del Gobierno (Torres y Tenti, 2000).

1.3.3.1.1.1.-Tipos de reformas educativas

En varios países latinoamericanos las reformas se realizan al mismo tiempo que se llevan a cabo políticas de ajuste económico. Por esta razón las reformas para algunos actores aparecen asociadas a privatizaciones; reducción de presupuesto; búsqueda de mayor eficiencia y reducción de gastos.

Para caracterizar las reformas suelen clasificarse en tipos tales como “desde arriba hacia abajo”; “de abajo hacia arriba”; o bien reformas del tipo “cambio global” (big-bang) e “incremental”.

De arriba hacia abajo versus de abajo hacia arriba.- Entre las primeras se encuentra la reforma educativa de la provincia de Buenos Aires que se inicia con una Ley Federal de reforma que es asumida, posteriormente, por la provincia al dictar su propia ley para organizar el proceso de reforma. En cambio, en El Salvador se trata de una reforma de abajo hacia arriba; la experiencia *Educo* nace de la acción de los poblados campesinos que estaban en la zona de guerra. En estas comunidades la educación tenía una forma autónoma y sin injerencia estatal contrataban a los maestros para que enseñen a sus hijos. Este modelo es recuperado por las políticas educativas y se extiende luego a toda la zona rural y, finalmente, a las zonas urbanas.

Los estudios muestran que estas distinciones no son absolutas. La experiencia de Buenos Aires se basa en las discusiones y consensos del Congreso Pedagógico. Estos acuerdos son recontextualizados en la Ley Federal. En el caso de El Salvador la

experiencia “desde abajo” fue implementada y generalizada gracias a la acción decidida del Ministerio Central que contó con una ministra estable y de gran prestigio en el país.

De este modo, lo de arriba y abajo son más bien momentos del ciclo de formulación y ejecución de las políticas que un estado particular y estático de las mismas.

Reforma global versus incremental.- Es otro tipo de clasificación, las globales abordan el sistema en su totalidad; las incrementales son parciales y progresivas, promueven que las unidades descentralizadas de los sistemas que tienen relaciones abiertas con su entorno, pongan en práctica las distintas innovaciones de un modo gradual de acuerdo a sus propios ritmos y realidades organizacionales y culturales.

Las reformas educativas y sociales son transformaciones culturales que requieren del consenso y del involucramiento de todos para su éxito. Por ello, las estrategias de cambio dependen de las capacidades de la base profesional y técnica de los sistemas y de los contextos institucionales en que ésta se desempeña. Para lograr cambios como los propuestos se requiere de variados y complejos procesos de construcción del “capital humano e institucional”.

1.3.3.1.1.2.-Procesos de centralización y descentralización

Pese a los esfuerzos por descentralizar la gestión de las reformas y procesos educativos se constata que estos procesos son más bien formales que reales.

En América Latina existen distintos modelos y procesos de descentralización: del centro a los estados en los países federales; de los estados a los municipios y de los municipios a las unidades escolares en forma directa. En Argentina se inicia en 1992 una transformación del sistema educativo que traspasa la provisión de los servicios desde el Gobierno nacional a las provincias. En Brasil, en cambio, la política de descentralización educativa ocurre en los tres niveles simultáneamente.

Los estudios demuestran que la eficiencia y eficacia de estos procesos dependerá de las culturas organizacionales de las instituciones receptoras y de la capacidad que tengan los reformistas de construir alianzas a nivel provincial y municipal. La descentralización “en cascada” plantea una serie de conflictos que retrasan los procesos de cambio. Las

burocracias tienden a retener un poder expresado a través de regulaciones y del control de procedimientos. Las instancias provinciales y municipales ven afectados sus ritmos y estilos de cambio por la presión y regulación desde el centro.

La descentralización beneficia la cobertura de los programas y la eficiencia de los mismos. Sin embargo, los principales obstáculos encontrados en las escuelas y municipios son principalmente institucionales y aluden a las bajas capacidades administrativas; de gestión y de capacitación de los actores para asumir las funciones de la descentralización y en los sistemas de seguimiento y acompañamiento que deben seguir las nuevas funciones de regulación y coordinación de las entidades centrales.

De acuerdo con los estudios (Martinic, 2001) la descentralización tiene mayor incidencia en la accesibilidad y eficiencia en la provisión de servicios que en la calidad y equidad de sus resultados. Para ello, es necesario realizar cambios en la organización cultural de las instituciones y en los modelos teóricos que sustentan los estilos de gestión.

Se constata la falta de capacidades institucionales a nivel local para asumir las responsabilidades que implica la descentralización y de instrumentos y competencias para interactuar con alcaldes; burocracias municipales; directores de establecimientos; gerentes locales; asociaciones de padres y representantes de la comunidad. Surgen importantes necesidades de capacitación del personal y de instrumentos de seguimiento y de evaluación.

Para una descentralización exitosa se requiere del apoyo de las instancias centrales y un adecuado equilibrio. Parece que los cambios funcionan mejor cuando el Estado se involucra y favorece su realización.

1.3.3.1.1.3.-La participación de los actores

Existe un amplio consenso en que las reformas actuales no son sustentables si la población no se involucra en su diseño y ejecución.

En el campo de la educación las reformas promueven cambios sustantivos en las prácticas de enseñanza y en las modalidades de aprendizaje. Éstas no ocurren si las personas no se involucran y tejen mutuamente el cambio.

En efecto, los estudios demuestran que los conflictos de *referencial* que se producen entre el grupo “técnico” que piensa y diseña las reformas y los actores políticos que “deciden” las opciones que deben asumir los sistemas de provisión de servicios.

Los estudios demuestran que, pese a la importancia otorgada en los discursos y en las políticas, la participación social es muy difícil de lograr.

En los casos analizados (Martinic, 2001) se aprecia que la participación que promueven las reformas educativas no tiene un sentido político o ideológico. Por el contrario, éstas son entendidas como sistemas de control social de los resultados de la prestación de servicios.

1.3.3.1.2.-El enfoque crítico

Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) nos remiten a la tipología que sugieren Carnoy y de Moura para analizar las reformas educativas que se han impulsado en América Latina; estos autores identifican tres tipos de reformas (Carnoy y Moura, 1997:11):

- las impulsadas por el financiamiento,
- por la competitividad y
- por la equidad.

Las reformas impulsadas *por el financiamiento* surgen de la necesidad de “reducir los presupuestos del sector público”; son el resultado de una crisis económica que obligó a los países de la región a encontrar una forma de disminuir el gasto en educación. Según estos autores, se encuentran comprimidas por la necesidad de lograr un incremento simultáneo en la matrícula.

Por su parte, las reformas impulsadas *por la competitividad* son una respuesta al proceso de mundialización; parten de la necesidad de incrementar “el rendimiento educacional y las habilidades laborales en formas nuevas y más productivas, con el objeto de preparar capital humano de más calidad” para lograr una mayor competitividad en el escenario mundial.

Finalmente, las reformas impulsadas *por la equidad* “trataron de modificar la función política de la educación como fuente de movilidad social”.

Ciertamente los autores expresan que estos tres componentes de alguna manera se encuentran en las reformas, y ciertamente se puede afirmar que sí en algún sentido; sin embargo, tal como dichos autores reconocen, la mayoría de las reformas tiene como intencionalidad real, oculta en el discurso que las sustenta, la reducción del gasto educativo, aunque desde un punto de vista argumental se exprese lo contrario.

Esta realidad es un peso en las reformas que explica el gran valor que se concede a los elementos formales de las mismas: incremento de estudiantes en el sistema, aumento del índice de aprobación de cursos, mejoramiento de los libros de texto, aumento de horas en el calendario escolar, mayor control en el desempeño formal del docente (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001:28).

Frente a una ausencia muy generalizada de análisis de la dimensión pedagógica del trabajo escolar, el mejoramiento docente es el resultado mecánico de la asistencia a cursos obligatorios, del establecimiento de sistemas “a distancia de formación” o de la generalización de un sistema de exámenes para estudiantes y para docentes. Basta con aumentar el calendario escolar y reformar los libros de texto para que los sistemas de trabajo docente mejoren. Más aún, resulta significativo que en el plano de la administración del sistema educativo se tiendan a emplear cada vez más las teorías de la administración, y que dicho sistema en su conjunto y la organización escolar en particular, no perciban un principio elemental de la administración de empresas: “trabajadores motivados tienen un mejor rendimiento”.

Múltiples estudios sobre el docente muestran que este principio básico no se cumple en ellos. Por diversas razones, que no son sólo motivaciones salariales⁶ (Hargreaves, 1996; 2003a).

En otro sentido, las reformas educativas son proyectos cuyos resultados se observan a mediano plazo; por lo tanto, los efectos de las mismas no son tan inmediatos como el sistema desearía. Tener en cuenta esta perspectiva es fundamental si observamos que

⁶ Los estudios de investigación sobre el profesorado de secundaria indican que el tema salarial no es absolutamente determinante, hay otros aspectos que pueden tener más importancia y ofrecer mayor satisfacción a los docentes en el intercambio con sus alumnos.

los proyectos de reforma educativa, en general, han dejado fuera la dimensión pedagógica, así como ser creados como instancias que parten de otra concepción y de otro trato al docente.

1.3.3.1.2.1.-El significado de las reformas

Hemos afirmado que en América Latina se ha dado un proceso de reformas de la educación básica que se ha generalizado en los noventa. Como otros sistemas —el político, el económico— el que se refiere a los procesos educativos se ha mantenido en movimiento, ya desde la aplicación de políticas sobre algún nivel o aspecto o bien desde los actores, quienes según sus circunstancias e intereses idearon, aplicaron o establecieron modificaciones en sus tareas cotidianas.

Lo que está sucediendo en los sistemas educativos de América Latina es el resultado de un continuo proceso de modificación del papel de la educación en el desarrollo de un país. Continúa estando presente la consideración de que la educación aporta beneficios a corto y largo plazo no sólo a los sujetos, sino también al sistema en su conjunto. Aunque las características y énfasis hayan variado, el paradigma desarrollista parece tener en algunos momentos una clara referencia en los discursos oficiales en torno a la educación (seguro que aquí vendrían bien los respectivos discursos, tanto de organismos internacionales como de secretarios, ministros y presidentes).

Podríamos mencionar como uno de los principales significados una intención *refundacional, reorganizacional* —tema muy significativo en la reforma argentina—, cuya dirección consiste en reajustar las formas y modos en que se piensan las necesidades educativas. Por ejemplo, educación para todos no significa masificación del sistema o ampliación de la cobertura educativa, al aceptar una amplia gama de diferenciación de condiciones sociales, culturales e individuales; se acepta un estilo de *meritocracia* que ofrece una amplia gama de posibilidades de ubicación (Olmos, 2008).

Aquí el problema es dónde colocar contextos y capitales culturales a cada uno de los sujetos demandantes de educación según sus posibilidades. Seguramente por esa razón el concepto calidad educativa es tan resbaladizo: depende del lugar, el contexto, las condiciones, la región, los sujetos y los intereses (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001:31).

Esta suerte refundacional ha permitido explicar cómo en cierto sentido la emergencia de nuevos mecanismos de regulación, como las leyes de educación general, configuran acciones que podrían transformar los sistemas educativos en redes casi irreconocibles respecto de sus ancestros.

Existe una amplia gama de trabajos que se ha destinado a reflexionar sobre la reforma de los sistemas escolares desde diversas perspectivas, resaltando temáticas y tendencias. Además, varios países de la región cuentan con seguimientos y estudios de casos. Sin embargo, también se reconoce que existen pocos que se dediquen a describir y reflexionar sobre lo que ocurre en el encuentro entre las políticas establecidas y los actores en la cotidianidad y puesta en práctica.

Finalmente, gran parte de las reformas “pasan” o cruzan el trabajo de los docentes, desde la modificación de contenidos, libros de texto y organización curricular, hasta las que se refieren a la gestión y organización escolar, a la incorporación de nuevos actores o modalidades de formación, a la actualización, permanencia, condiciones laborales, jornada de trabajo, salario e incentivos.

La descentralización de los servicios educativos, la incorporación de los padres de familia y de la comunidad en las formas de organización y en la toma de decisiones, que van desde la distribución de los recursos financieros hasta la contratación de docentes, pueden llegar a considerarse como indicadores de la transformación de la relación laboral entre los docentes y el Estado, no sólo como una ruptura de los sindicatos docentes, sino sobre todo como el establecimiento de una relación que está llevando a la profesión docente hacia un mercado más libre de contratación (Olmos, 2008).

Algunas de las principales tendencias de las reformas sobre el trabajo docente son: establecimiento de incentivos económicos, capacitación y perfeccionamiento –dentro y fuera del servicio–, condiciones de trabajo e ingreso, acceso a la carrera docente exclusivamente por concurso público, ampliación de la carga horaria y actividades de planificación.

1.3.3.1.3.-Algunas Reflexiones

Los referentes documentales y teóricos nos han permitido situar el estado actual de algunas reformas educativas de América Latina. Éstas muestran grados importantes de avance y de logros en cobertura y eficiencia. Sin embargo, son menores los avances en calidad y, particularmente, en la equidad.

En el sector de educación y, pese a la inversión y cambios que se promueven, se mantienen las diferencias de aprendizaje entre escuelas y sectores sociales pobres; medios o altos. El problema es general y aún en los países de la región con cobertura extensiva y prolongada exposición de los estudiantes a la escuela, el ascendiente de la enseñanza formal está cada vez más condicionado por factores externos, sobre los cuales ésta no tiene influencia directa. El capital cultural y económico de las familias y la riqueza y complejidad de las interacciones y tecnologías con las cuales se relacionan inciden fuertemente en la calidad de los resultados que se obtienen.

Para el enfoque *técnico-descriptivo* el problema cuestiona la relación paradigmática que se ha establecido entre equidad y educación (CEPAL-UNESCO, 1993). En efecto, y como señala Juan Carlos Tedesco (1998) esta relación no es unidireccional ni estática. Para obtener logros de calidad se necesita una “equidad social” de base que este autor denomina *condiciones de educabilidad*. Tales condiciones aluden a los aprendizajes primarios que tienen los niños de códigos, hábitos y destrezas en su medio ambiente familiar y social. De este modo, las políticas educativas y sociales deben actuar y contribuir así a las condiciones que requiere una educación de calidad.

Para el *enfoque crítico*, en general, los gobiernos en la región han asumido el discurso de la “calidad” por sobre la “equidad”. Este discurso es el que predomina para favorecer una mejor competitividad y excelencia. Una reflexión que se podría realizar es si esto es lo más adecuado para América Latina. La equidad ha quedado en un segundo lugar. El problema es la competitividad y se promueven experiencias más o menos parecidas en la región; descentralización; gestión; *voucher*; estándares; mediciones y aplicaciones de test, etc.

En efecto, por la acción de las agencias internacionales y los consensos políticos establecidos en la región existen modelos de reformas educativas que se promueven.

Como en los ajustes económicos se busca (o se cree) en el funcionamiento de “universales” o de relaciones ya aprobadas y válidas para cualquier situación. Entre estos universales se destaca el papel que se atribuye a la gestión ya que todo parece solucionarse con un mejor “management”. Se trasladan enfoques de la realidad empresarial a las escuelas o a los centros de salud. Cabe recordar aquí que la lógica educativa no es la empresarial, porque su lógica no es la del mercado sino la del Estado (Gimeno Sacristán, 1998; Fernández Enguita, 2001).

Por cierto –y esto hay que tenerlo presente– la mundialización de los conceptos y categorías para analizar la educación es el resultado del siglo que concluyó, y en este proceso tuvieron un papel activo las Agencias Internacionales (FMI, BM, BID); pero ellos no son los únicos responsables de lo que acontece en los países, pues sus exposiciones requieren de una recepción interna y de técnicos y especialistas que traduzcan los planteamientos generales a situaciones locales.

Para ambos enfoques –el técnico descriptivo y el crítico– el problema de la **masa crítica** es también relevante, aunque sus lecturas difieran:

- El enfoque *técnico-descriptivo* considera que *no hay masa crítica* en los países debido a la falta de apoyo a la investigación o por la transferencia de investigadores desde universidades y centros académicos a funciones políticas en los ministerios (MECyT, 2008).
- El *enfoque crítico*: considera valioso el señalamiento de Coraggio (1997) cuando expresa que existe un deslumbramiento y una complicidad de algunos “técnicos nacionales” hacia las propuestas de los organismos internacionales, y sobre todo una dificultad para proponer alternativas que muestren un nivel de integración y de estructuración como el que se desprende de tales organismos. Varios autores han planteado en América Latina que en la actualidad los especialistas y los actores de educación toman alguna de estas dos posiciones: asumir las propuestas como las únicas viables, o rechazarlas tajantemente y regresar a los proyectos educativos de los años cincuenta o sesenta. Olmos (2008) considera que en el espacio de elaboración, conducción y puesta en práctica de políticas educativas de Argentina –como también de

otros países latinoamericanos—se encuentra un actor denominado *analista simbólico*, como una categoría emergente⁷; un grupo dentro de esta categoría estuvo constituido por los *intelectuales reformistas*⁸ cuyo perfil profesional comparte ciertos modos de encarar y analizar los procesos de reforma educativa, con variantes derivadas de la diversidad de posiciones políticas, teóricas e ideológicas; éstos actores se insertan en los organismos estatales.

El proceso decisorio en el sector educativo se instaló por medio de un complejo sistema de interacciones de poder derivado de un juego de prácticas y actores esencialmente gubernamentales, complementado por el funcionariado internacional devenido en inteligencia auxiliar de los gobiernos, no sólo en Argentina sino a nivel global.

No existe, sobre todo en el grupo de especialistas e investigadores, una sólida discusión sobre la construcción de una vía de modernización que recupere elementos nacionalistas, desarrollistas y del Estado de bienestar que permita ofrecer una alternativa consistente, coherente y que signifique asumir elementos ineludibles de la modernización.

A la larga, como parte del proceso de modernización, los sistemas educativos han tendido a contener elementos homologables entre sí.

Finalmente, bajo la óptica de la calidad, se han impulsado estudios de “medición de la calidad” cuya meta es realizar un parangón entre los resultados educativos de diferentes países.

En esta multiplicidad de elementos internos y externos cada país de la región ha venido conformando un proyecto de reforma educativa que ciertamente tiene un conjunto de temáticas comunes tales como descentralización de la educación, establecimiento de un sistema de exámenes para valorar los resultados de la acción educativa, y un conjunto de especificidades que se vinculan con las particularidades de cada país.

⁷ Corresponde a los investigadores profesionales que en la década de los ochenta estaban dedicados a la generación de conocimientos. La inmensa mayoría habían sido excluidos de las universidades nacionales por los gobiernos militares. Los procesos de democratización de América del Sur trajeron para este grupo la posibilidad de inserción en los procesos de diseño y desarrollo de políticas públicas del sector educación.

⁸ Los miembros proceden de instituciones como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Centro de Estudios Laborales (CEDEL) en la Argentina; la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en Uruguay; las fundaciones Carlos Chagas y Getulio Vargas de Brasil; y en Chile, FLACSO, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

1.3.3.2.-La política educativa latinoamericana tras la tormenta neoliberal

Sin lugar a dudas, el siglo XX es el siglo de la educación en América Latina pues está determinado por la extensión de oportunidades educativas tanto para niños, jóvenes y adultos de todos los sectores sociales. En ello el papel del Estado ha sido decisivo en la promoción de la educación pública.

Junto con esta expansión de oportunidades educativas se han llevado a cabo esfuerzos estatales –cada vez más renovados– para la mejora de dos capacidades: la de retención de estudiantes en los niveles inferiores y medios del sistema, y de la promoción de los mismos para que continúen avanzando en el sistema escolar.

La población latinoamericana aceptó el argumento “ilustrado” que sostiene que la educación constituye una palanca para el progreso y un bien en sí misma. La educación aparece no sólo como un bien de consumo sino como una inversión de enorme rentabilidad, individual y social, con altas tasas de retorno que varían según los niveles educativos. Una población más educada será aquella con mayores niveles de tolerancia social, actitudes de convivencia, más productiva y competitiva en los mercados nacionales e internacionales; es decir, una sociedad compuesta por individuos más plenos, responsables y productivos.

Sin embargo, la equidad, la calidad y la relevancia de la educación continúan siendo cuestiones críticas. A finales del siglo XX los estados latinoamericanos, prisioneros de las contradicciones del desarrollo regional y de sus propias lógicas del actuar burocrático⁹ encuentran cada vez más dificultades para atacar los problemas de la educación, fundamentalmente por las dificultades del financiamiento, pero también por filosofías políticas y agendas educativas que postulan la privatización y el abandono de las responsabilidades estatales en la educación pública (Torres, 2008).

La educación elemental y secundaria de la región continúa siendo segregada por clases sociales, porque mientras los pobres estudian en la escuela pública los sectores medios y altos florecen en instituciones privadas. El analfabetismo sigue siendo un problema

⁹ Todavía con el recuerdo de la doble crisis de la deuda externa y el déficit fiscal que se arrastra desde la década de 1980; pues el diagnóstico del Banco Mundial para el período 1970-1987 señala que doce de los diecisiete países más endeudados del mundo están en Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, jamaica, México, Perú.

importante, en el que la desventaja de las mujeres y los sectores indígenas se agiganta. La preocupación por la educación de adultos que fue una preocupación central en los sesenta y setenta, languidece hacia fines del siglo. Los analfabetismos funcional, cibernético y computacional constituyen un problema educativo tanto o más drástico de lo que fuera el analfabetismo absoluto a principios del siglo XX (Torres, 2008).

La formación docente y el salario del magisterio continúan siendo uno de los nudos gordianos de la política educativa, de carácter más acuciante frente a las transformaciones de la política estatal neoliberal.

La política curricular para promover la formación científica y humanista enfrenta desafíos inusitados con el avance tecnológico y la explosión del conocimiento en un mundo progresivamente globalizado y segmentado por clases, distinciones raciales y de género, con crecientes mercados regionales cada vez más alejados de las dinámicas de la globalización y marginados de los circuitos de producción, circulación y consumo del sistema mundial, con las repercusiones educativas, sociales, políticas y económicas que esto implica. Las vinculaciones entre educación y trabajo, con la caída de los mercados de trabajo y empleo, y los crecientes niveles de pobreza, especialmente en los menos educados, son otro tema urgente (Torres, 2008).

Las grandezas de la educación pública de este siglo corren el riesgo de ser obnubiladas por las miserias de políticas públicas que renuncian a su tradición democrático-liberal, con el consabido daño a la formación de ciudadanos, una de las tareas centrales del Estado en la educación.

El Estado y la educación: Los sistemas educativos latinoamericanos se crean poco después de establecer las fronteras internacionales, una vez finalizados –alrededor de 1880– los procesos de reorganización nacional tuvieron lugar cuando concluyeron las guerras civiles del siglo XIX. La conformación del Estado-nación tuvo entre sus principios: la creación de fuerzas armadas unificadas; la promulgación de constituciones netamente liberales¹⁰; la formulación de una política explícita de defensa de la lengua; y la extensión gradual y progresiva de la escolaridad gratuita y obligatoria a todos los estratos sociales.

¹⁰ Los principios constitucionales tienen influencia de la Carta Magna inglesa, la Revolución Norteamericana y la Revolución Francesa.

En el ideario de la ilustración liberal la educación fue una responsabilidad estatal. En el siglo XX, tres transformaciones sociales y regímenes políticos han predominado en el contexto de revoluciones de envergadura –este siglo también es el de las revoluciones sociales latinoamericanas—dando lugar a tres tipos de Estado: el liberal conservador, el desarrollista, y por último, el neoliberal. Estos tres modelos han sido marcados por remezones de autoritarismo estatal en la figura de populismos autoritarios, corporativismos o dictaduras militares. Si bien estas situaciones, muy comunes en la política latinoamericana, han alterado la imagen pura de gobierno liberal-democrático, la gestión más amplia del Estado ha sido marcada por estos tres momentos estatales con importantes repercusiones en la educación.

Si tratamos de encontrar paralelo de la educación pública latinoamericana con las transformaciones educativas de los sistemas mundiales, se podría decir que el modelo liberal de la educación pública prevalece desde mediados y fines del siglo XIX hasta la crisis de 1929. Luego, con los cambios nacionales que condicionan las rupturas así como las tradiciones, dando lugar a modelos de educación compensatoria en los cuales la educación pública juega un papel decisivo en modelos estatales desarrollistas que, con peculiaridades históricas, económicas y atávicas de la región, son lo más parecido que se ha creado a un modelo de Estado de bienestar social. Finalmente, el modelo de Estado neoliberal de los años ochenta en América Latina corresponde a las experiencias neoconservadoras en el mundo en desarrollo, con su enorme impacto internacional en las agendas educativas. La educación latinoamericana al final del milenio quedó marcada por su globalización y por la presencia de la agenda hegemónica del neoliberalismo (Torres, 2008:214).

Realizamos este breve *racconto* historiográfico porque lo consideramos necesario para una mayor comprensión de los procesos, aunque sabemos que debemos tener cierta cautela porque los modos de producción no cambian de un día para otro sino que se superponen, se yuxtaponen, sobreviven en el tiempo y cohabitan en una amalgama rebelde para el entendimiento¹¹. Con esta salvedad, creemos que los principios de la educación pública latinoamericana tienen suficientes elementos en común entre sí como para justificar este análisis genérico. Incluso las transformaciones educativas en el nivel del sistema mundial hacia fines de siglo XX que homogeneizan a la vez que segmentan

¹¹ Realizamos esta aclaración para no caer en una visión totalmente eurocentrista de lo educativo ya que como observamos los procesos son otros y las tendencias a la interpretación son cada vez más homogéneas producto de la hegemonía de un discurso único.

drásticamente todos los sistemas de escolarización, incluyendo los estilos de implementación, los modelos de educación pública, los patrones de transformación de la educación en general –incluso la privada–, las estrategias de financiamiento educativo y formación de política pública, así como las estrategias curriculares de formación docente, la administración escolar y los grandes principios directivos de enseñanza-aprendizaje y su práctica (Torres, 2008:214-215).

Torres y Puiggrós (1997) argumentan que la expansión educativa en América Latina está vinculada a la fase temprana de la industrialización en las décadas de 1950 y 1960 y que representa uno de los más altos índices de crecimiento educativo en el mundo. Este éxito no refleja triunfalismo alguno si se consideran las altas tasas de repetición y abandono escolar.

A pesar del crecimiento secular del sistema en términos de matrícula, especialmente en la educación primaria, la tasa de crecimiento del gasto educativo, ajustado por inflación, disminuyó en la década de los ochenta. No debería sorprendernos que, a pesar de los enormes avances en la escolarización obligatoria en América Latina, las diferencias entre el mundo en vías de desarrollo y el desarrollado sean abismales. Por ejemplo, en 1968, un año simbólico a nivel mundial, los países desarrollados con aproximadamente un tercio de los habitantes del planeta y la cuarta parte de la población juvenil mundial, invirtieron 120.000 millones de dólares en programas sociales, mientras que los países en desarrollo con una población muy superior, gastaron sólo un 10% de esa cantidad, es decir 12.000 millones. Estas diferencias se agigantan en la educación y aún más cuando consideramos la caída en la inversión educativa de los últimos años.

En las dos últimas décadas en la región, en contraste con los logros previos, se produjo una caída en la cantidad y calidad escolar y que los ministerios de educación se vieron forzados a sacrificar equidad y eficiencia a fin de reducir los gastos educativos bajo las presiones de políticas de ajuste estructural¹² (Torres y Puiggrós, 1997).

Una consecuencia de estos ajustes es que la disminución en el gasto educativo alienó a las organizaciones del magisterio, especialmente a los sindicatos de maestros y

¹² Por ejemplo, en 1980 el total del gasto público en educación en relación con el PBI era del 3,6% en Argentina. En 1985, el gasto en Argentina había caído al 2,2%. Tampoco es de extrañar esta caída cuando el promedio anual de crecimiento del producto bruto doméstico *per cápita* en la región para los años 1961-1970 fue de 2,6%. Entre los años 1971 y 1980 esta tasa alcanzó el 3,3% para tomar valor negativo de -1,1% durante el período 1981-1989, al que los economistas, quizás ligeramente, rotularon como “década perdida”.

profesores, creando nuevas áreas de conflicto en las relaciones docentes-Estado en términos de la formulación, operacionalización y evaluación de la política pública en educación (Torres y Puiggrós, 1997:13).

Agenda neoliberal y privatización de la educación: la agenda hegemónica neoliberal, representada en distintos organismos internacionales como el Banco Mundial, sostiene dos premisas de política que la guían: la privatización de la educación pública y la reducción del gasto público, pudiendo la primera ser considerada una estrategia para la reducción de la segunda. En el pensamiento neoliberal neoconservador Estado y mercado son opuestos, y este último es considerado más versátil y eficiente que las estructuras burocráticas estatales.

Evidentemente, la privatización no está exenta de contradicciones puesto que muchas de las propuestas liberalizadoras implican –simplemente–anti-estatalismo y no se sabe si buscan una verdadera ampliación de la competencia o sustituir el monopolio estatal por uno similar pero a cargo de selectas empresas privadas. Hoy vivimos a escala global las consecuencias dramáticas de haber abdicado a estas pretensiones.

En la política educativa la agenda neoliberal despliega una amalgama de líneas directrices, todas ellas representadas por el Banco Mundial, entidad compuesta primariamente por economistas, y el objetivo final de la política educativa es la eficiencia económica, la liberalización de los mercados y la globalización del capital, todo lo cual lleva a un sobre énfasis en métodos cuantitativos para medir el éxito de una política educativa (Coraggio y Torres, 1997).

En síntesis, la globalización neoliberal en la formulación de las políticas educativas en Latinoamérica ha impactado básicamente en tres aspectos:

- En la economía política del financiamiento educativo.
- En las vinculaciones entre educación y trabajo.
- En la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículum, educación superior o formación docente.

Si bien estos tres grandes efectos son discernibles en la política educativa latinoamericana, las bondades de sus resultados son discutibles. El impacto de la globalización neoliberal en los salones de clases, en las actividades específicas en que los maestros desempeñan con los niños en localidades situadas en los márgenes del sistema internacional es todavía materia de encendida discusión académica y política. La situación no podría ser más paradójica. En un aula cualquiera en el área rural más recóndita de una provincia argentina como Jujuy, en el mexicano Estado de Chiapas, en el corazón de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o en el Distrito Federal en la ciudad de México:

...podremos encontrarnos un maestro que, de ser competente y comprometido, es por naturaleza un productor y difusor del conocimiento universal, y por ende un transmisor de la globalización del conocimiento, pero que al cuestionar las premisas del modelo globalizador neoliberal tanto en términos de su mensaje político-pedagógico como en términos de la relación del vínculo pedagógico-dialógico que establece con sus alumnos puede confrontarlo cotidianamente. (Torres, 2008:221-222)

Sabemos poco de lo que pasa a diario dentro del salón de clases, y por tanto se hace necesario mayor investigación educativa en el nivel específico, tanto curricular como pedagógica.

Los mecanismos de globalización neoliberal pueden ser criticados, sus bondades en materia de política pública podrían ser desconfirmadas por la investigación empírica, y algunos de sus efectos perversos pueden ser revertidos con una filosofía política diferente y una política educativa alternativa.

La noción de crisis de hegemonía en las democracias latinoamericanas sigue siendo estimulante para pensar la crisis educativa en la región y repensar la noción de sujetos pedagógicos –maestros y alumnos—en las nuevas formaciones sociales, culturales y políticas que emergieron en América Latina en el siglo XX que, según los intelectuales de la nueva izquierda, termina con una clara indicación del fin de la utopía.

Esta crisis invita a reconsiderar el papel del Estado en la educación pública, y cómo las nuevas políticas de privatización pueden producir resultados obscenos, más allá de cualquier imagen de decoro público. Los nuevos problemas de los nuevos tiempos que los sistemas escolares están viviendo en la región difieren, y mucho, de las expectativas y soluciones de hace medio siglo.

El papel de los estados condicionados en América Latina continúa siendo problemático tanto para la democracia como para la educación.

1.3.3.3.-Políticas educativas sobre TIC

Las declaraciones que se refieren explícitamente a los efectos que se esperan conseguir gracias a la incorporación de las TIC en el entorno escolar son muchas, y legitiman que se conceda una altísima prioridad tanto al diseño de políticas sobre esta materia como al gasto de un considerable volumen de recursos públicos.

Como revisamos hasta ahora, las tecnologías no son consideradas nunca una cuestión política aislada. En cuanto a las aplicaciones educativas quedan integradas en planes políticos que van más allá de lo educativo estrictamente. Los ejes fundamentales que aparecen en todos los planes de incorporación son por lo menos cuatro (Benavides y Pedró, 2007:22-23):

- **De desarrollo económico:** la importancia económica de contar con una fuerza laboral altamente formada y operativa en materia de cualificaciones relacionadas con las TIC y autosuficiente en la nueva sociedad red.
- **De equidad y justicia social:** las TIC consideradas como una herramienta que puede contribuir a generar igualdad de oportunidades o, cuando menos, a no empeorar la situación buscando la reducción de la brecha digital.
- **De cambio pedagógico:** las tecnologías digitales han sido vista como un elemento catalizador del cambio pedagógico que el nuevo paradigma de la sociedad del conocimiento parece urgir y que demanda la construcción de nuevos espacios y oportunidades para el aprendizaje, como el *e-learning*, así como la redefinición de los roles y procesos en los ya existentes, como la escuela.
- **De calidad en el aprendizaje:** las TIC consideradas también como un mecanismo para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje, haciéndolos considerablemente más atractivos para los alumnos y supuestamente mucho más efectivos.

Las estrategias políticas: Prácticamente no hay ningún país en el mundo que no haya contado con un programa político relacionado directamente con el uso de las TIC en la educación escolar. Mientras que las naciones más desarrolladas han dejado atrás la fase inicial y los planes vigentes son la continuación lógica de los previos, en algunos países en desarrollo los proyectos son relativamente recientes, y en otros datan de alrededor del año 2001.

Desde un punto de vista histórico es fácil distinguir cuatro fases consecutivas en el desarrollo de las políticas con respecto a las TIC en el entorno escolar, que se repiten prácticamente en todos los países (Benavides y Pedró, 2007:25):

- **Una primera fase** es la relacionada con la mera alfabetización informática que a mediados de la década de 1980 se confundía con el aprendizaje de lenguajes de programación concretos, como Basic o Logo.
- **Una segunda fase** es la que pone el énfasis en la introducción física pero también en la incorporación curricular de las nuevas tecnologías en los programas escolares, fase que se desarrolla fundamentalmente durante los años noventa e incluye también los primeros esfuerzos formales de capacitación docente.
- **Una tercera fase**, a mediados de los noventa, que puede denominarse de aplicación de las TIC como lema político, en el contexto de promoción de la sociedad del conocimiento, es decir, como una verdadera palanca destinada a favorecer el cambio educativo utilizando las capacidades de Internet.
- **Una última fase**, en la que todavía nos encontramos, caracterizada por un cierto desencanto que coincide temporalmente con la crisis de las empresas puntocom, a partir de 2001, y que se expresa con el descenso en el ranking de prioridades de política educativa de todo lo relacionado con las TIC, en buena medida porque los planes de dotaciones parecen haber alcanzado su cenit y, sin embargo, las expectativas de ganancias en términos de calidad educativa siguen sin poder ser suficientemente acreditadas.

Esta dinámica muestra que el interés político va evolucionando desde una lógica cuantitativa (cuántos ordenadores, cuántas escuelas conectadas, etc.) a otra cualitativa donde adquieren mayor relevancia los aportes de la investigación educativa (TIC sí, pero en qué materias, con qué métodos y bajo qué condiciones).

Hasta la llegada a la última fase de desencanto, las TIC constituían una de las prioridades en todas las agendas políticas y existía un consenso casi universal de las estrategias a seguir para conseguir los objetivos propuestos. En esencia, estas estrategias son dos:

- La inversión en infraestructuras y equipamientos, que implica la dotación de ordenadores así como su conexión a la red.
- La creación de las condiciones favorables para su empleo en las aulas.

Una amplia mayoría de iniciativas destinadas a mejorar los equipamientos tienen a estar destinadas, en los últimos años, a la dotación de equipos multimedia y de conexiones a Internet. La dotación de equipamiento apropiado de alta capacidad y con potencial de conexión también guarda relación con el desarrollo de un amplio abanico de servicios en línea que se dirigen a solventar las necesidades de los profesores y, con menos frecuencia, de los propios alumnos. Lo más frecuente es que se cuente con depósitos digitales de recursos educativos, bases de datos de aplicaciones educativas, redes para intercambio de experiencias, grupos de discusión sobre metodologías didácticas, y herramientas de autoevaluación de aptitudes.

Además de proveer los ordenadores y de interconectar las escuelas y las bibliotecas, también es importante que un país disponga de una infraestructura de redes que ofrezca la banda ancha necesaria a coste lo más bajo posible para los centros escolares.

En los países en vías de desarrollo se podía facilitar así que el sector educativo pueda utilizar tecnologías como una solución a muchos de los obstáculos que típicamente aparecen en los sistemas educativos.

Aunque estas inversiones han sido espectaculares en los últimos años, todavía siguen absorbiendo importantes recursos financieros. Esto es porque en muchos países los grandes objetivos políticos –tales como la conexión de todas las aulas a Internet, o que

todos los alumnos y profesores cuenten con su propia dirección de correo electrónico--, que ofrecen una gran visibilidad para el público, todavía no se han conseguido. Por otra parte, las TIC plantean importantes problemas tanto de actualización de software y de hardware, como de mantenimiento de áreas de seguridad.

El punto oscuro de toda esta cuestión no es que la dotación económica haya sido hasta el momento insuficiente, sino el problema posterior de cómo garantizar el adecuado mantenimiento y actualización de las inversiones, por lo que todavía es infrecuente el acceso a soluciones apropiadas.

Es importante considerar que tanto para las iniciativas políticas relacionadas con las infraestructuras como para las relacionadas con los contenidos es imprescindible que el sector educativo reciba del gobierno los recursos suficientes. En los países en vías de desarrollo es fundamental.

No obstante, en las naciones en desarrollo y en las ya desarrolladas se ha implementado otra estrategia para incrementar los recursos disponibles en el sistema educativo que implica la contribución del sector privado y de las organizaciones no gubernamentales. Son muchos los gobiernos que han abierto totalmente sus programas políticos en materia de TIC en educación a la colaboración de los sectores empresariales, específicamente a los fabricantes de hardware, los proveedores de servicios de telecomunicaciones y los desarrolladores de aplicaciones, y que desean recibir su apoyo. En efecto, una aproximación de las iniciativas relacionadas con las infraestructuras que se base exclusivamente en los esfuerzos gubernamentales es tan solo una de las muchas posibles, y no necesariamente la más eficiente a veces.

Todos los gobierno parecen estar convencidos de esta necesidad pero continúan siendo una excepción los que lo han conseguido. El éxito es muy variable y no es frecuente que el sector empresarial invierta en consorcios con el sector público si las regulaciones políticas y legislativas no conceden algún tipo de incentivo como la desgravación fiscal.

La creación de condiciones favorables para el uso escolar de las TIC: Además de disponer de equipamientos y de las infraestructuras necesarias, es importante establecer planes de acción que contemplen todos aquellos elementos que pueden

favorecer, cuando no incentivar, el uso de las TIC en las aulas. Estos planes suelen tener en cuenta actividades en los siguientes dominios (Benavides y Pedró, 2007:35-37):

- a) La formación del profesorado.
- b) La disponibilidad de contenidos y aplicaciones.
- c) La creación de redes de apoyo.
- d) El énfasis en la investigación y el desarrollo.

a) *Formación del profesorado*: Inicialmente la parte más sustancial de dicha formación se dirigió a la alfabetización y capacitación para aplicaciones pedagógicas y profesionales básicas, buscando garantizar que tantos docentes como fuera posible adquirieran las cualificaciones tecnológicas más básicas para el manejo de procesadores de texto, de hojas de cálculo y de Internet para investigar, etc.

Posteriormente, el énfasis de la formación se desplazó hacia las cualificaciones de carácter intrínsecamente pedagógico, relacionadas con las aplicaciones pedagógicas de las TIC. Esto incluye la capacitación para el uso curricular especializado por asignaturas. La mayor parte de los países han superado la primera fase y –probablemente– la mayoría de los pertenecientes a la OCDE y la minoría de los latinoamericanos apenas han pasado a la segunda fase.

Algunos países ofrecen alternativas de formación a la manera de menú a la carta y son los propios centros y las escuelas los que deciden –son ejemplo los Países Bajos– qué tipo de oferta les conviene. En otros, existe un marco centralizado para la formación, como ocurre por ejemplo en la formación continua en Suecia o en Dinamarca y en algunos, como en España, las responsabilidades con la formación del profesorado en esta materia recaen en las autoridades regionales.

Cada vez está más extendida la certeza de que para que se pueda hacer un uso adecuado de las TIC la solución no radica en la formación individual, ni siquiera en la formación a la carta, sino en conseguir que equipos docentes completos opten –en conjunto– por desarrollar sus propias iniciativas en este ámbito y que la formación y el desarrollo sean consecuencia de las necesidades del equipo docente y de sus proyectos pedagógicos a futuro, y no sólo de algunos de sus miembros.

En el sentido anterior, Coppola (2004) argumenta que el uso de las TIC para fines de formación es una práctica, y como muchas otras prácticas, es un ejercicio socialmente construido, devenido en el producto de los valores, conocimientos y habilidades de los individuos, es decir, sujeto a contextos socioculturales específicos. El uso de las TIC puede ser entendido a través de una observación minuciosa y un análisis de quienes las practican. El entendimiento de esto puede transformarse en poderosas ideas normativas que permitan la mejora y la profundización de la práctica.

También debe prestarse atención a la creciente provisión de incentivos destinados a motivar al profesorado para que utilice de forma creciente las TIC de manera general, y en el desarrollo de su actividad profesional, en particular. Las medidas destinadas a fomentar el uso de los ordenadores a un nivel más personal, ofreciendo equipamientos apropiados –como ordenadores portátiles o domésticos—son menos frecuentes. Cuando se proveen, acostumbran dirigirse exclusivamente al profesorado y se acompañan, por regla general de programas de formación, mientras que iniciativas destinadas a los alumnos son raras.

b) Disponibilidad de contenidos digitales y aplicaciones: La mayor parte de los países cuenta con programas destinados a conseguir que los recursos digitales más esenciales estén disponibles en la red.

En lo que respecta a los países desarrollados es lógico que sus posibilidades económicas faciliten también iniciativas mucho más avanzadas en el terreno de los contenidos. Sin embargo, sería un error ignorar los grandes avances que se han alcanzado en América Latina. Tanto Chile como Argentina han creado grandes portales de educación, en buena parte financiados por empresarios (www.educ.ar y www.educarchile.cl), que disponen de un gran abanico de recursos de aprendizaje tanto para los profesores como para los alumnos. *Colombia aprende. La red del conocimiento* (www.colombiaaprende.edu.co) es uno de los portales educativos latinoamericanos más completos, y al igual que otros, ofrece gratuitamente a sus usuarios servicios de correo electrónico, un disco duro virtual, foros de discusión y chat interactivos en tiempo real. Incluso países como República Dominicana proveen a través de su portal educativo la posibilidad para que los docentes, estudiantes y directivos lancen sus propios blogs (www.educando.edu.do). Todos estos portales integran RELPE –Red Latinoamericana de Portales Educativos—.

En cuanto al tema del idioma y al desarrollo de software y contenidos en lengua materna del docente y del alumnado, el mismo ha sido objeto recurrente de análisis, particularmente en Iberoamérica. El incremento de la lengua española seguirá teniendo un peso preponderante contradiciendo a los pronósticos de que el inglés se volverá monopólico; será determinante el peso del uso de las comunidades hispanohablantes.

c) *Redes de apoyo:* Hay un amplio consenso acerca de la necesidad de crear redes educativas que permitan compartir recursos, conocimientos y experiencias. Aunque estas redes no son fáciles de comparar y muestran aproximaciones muy distintas, existen en todos los países, y tienen a tener de manera creciente vínculos internacionales. Este fenómeno es particularmente interesante en Europa, donde ya es frecuente que los países acentúen en sus programas políticos la importancia de la cooperación internacional en educación y de que se trabaje en estrategias que permitan mejorar la calidad y la cantidad de los contactos internacionales de sus escuelas.

No es ajena a este proceso la enorme cantidad de recursos que los organismos internacionales –en el ámbito europeo la Comisión de la Unión Europea–, han puesto a disposición de los centros escolares para facilitar la dimensión internacional de la educación.

En Latinoamérica, un ejemplo de red educativa es la RELPE (Red Latinoamericana de Portales Educativos), que se constituyó en agosto de 2004 por acuerdo de los ministros de educación de dieciséis países reunidos en Santiago de Chile (<http://www.relpe.org/relpe>). Esta red, cuyo objetivo primordial es el libre intercambio de recursos educativos entre los países miembros, está formada por portales autónomos, nacionales de servicio público y gratuito, que fueron elegidos por cada uno de los Estados.

En lo atinente a contenidos cada país desarrolla los de su portal siguiendo el propio proyecto educativo e intereses nacionales, mientras que con respecto a la elección de la plataforma tecnológica la misma es libre, como de libre circulación en la Red son los contenidos desarrollados.

d) *Investigación y desarrollo*: en algunos países hay una creciente conciencia de que se necesitan datos procedentes de la investigación para mejorar los procesos de aprovechamiento de las posibilidades ofrecidas por las TIC y de realización de las expectativas. Como la mayor parte de los desarrollos todavía se basa en ejercicios de ensayo y error, por lo tanto se necesita mucha más investigación acerca de los nuevos modelos pedagógicos y de las condiciones bajo las cuales los profesores y los alumnos encuentran más incentivos en adoptar estrategias de *e-learning* –por ejemplo–ya sea para docencia o aprendizaje.

Otras cuestiones que requerirían mayores dosis de investigación son qué tipo de modelos y de aproximaciones pedagógicas conseguirían interesar por igual a chicos y chicas, el desarrollo de nuevos métodos de evaluación y de examen, y el valor real de los entornos virtuales de aprendizajes en contextos donde lo presencial ha sido –desde siempre–una característica considerada ineludible.

1.3.3.3.1.-La aproximación evaluativa

Han pasado casi treinta años de la creación del primer ordenador y casi quince del inicio del acceso público a Internet, el interrogante que se plantea es hasta qué punto puede decirse que a raíz de esto los sistemas educativos han cambiado.

No cabe duda que la impresión por todos compartida es que los progresos no han tenido la celeridad que se deseaba y que los resultados no han sido tan espectaculares como se esperaba. Si bien no existen demasiadas evidencias comparativas acerca de los resultados, hoy la investigación se empieza a acercar un poco en este sentido en lo que se refiere a la evaluación de los programas TIC en las escuelas, presente en el contexto europeo y español (García Valcárcel y Tejedor Tejedor, 2005; Tejedor Tejedor y García Valcárcel, 2006; Pérez Gómez, 2006; IEAE y otros, 2007) pero no en el latinoamericano. El estado en que se encuentra esta investigación no permite elaborar aproximaciones sobre infraestructura y usos.

Lo que sí tenemos para empezar en este sentido es respecto a la accesibilidad y frecuencia de uso.

El acceso a las TIC: En el análisis del crecimiento del acceso general a las tecnologías, las evidencias permiten afirmar que el crecimiento ha sido espectacularmente rápido.

En el período de seis años (1999-2005), que es el único para el que existen datos comparables, la tasa de ordenadores por cada 100 habitantes se dobló en el ritmo que es exactamente el mismo tanto para los países latinoamericanos como para los países europeos, España y Portugal. Nos referimos a ritmo de crecimiento, porque no hay que olvidar que las diferencias entre los dos grupos de países en términos absolutos es tremenda (incluso la tasa española es el doble de la portuguesa): en el año 2005 había casi tres veces más ordenadores por cada 100 habitantes en España y Portugal que en los países latinoamericanos¹³ (21 a 8) (Benavides y Pedró, 2007:42).

En lo que se refiere al ritmo de crecimiento del acceso a Internet, el crecimiento ha sido mucho más rápido y espectacular que el acceso a los ordenadores. Para el grupo de países latinoamericanos la tasa de acceso se quintuplicó en seis años mientras que para España y Portugal se triplicó (Benavides y Pedró, 2007:42).

Es importante destacar el fenómeno del crecimiento en el acceso a las tecnologías se refleja también en el sector escolar. El acceso a los ordenadores en las aulas escolares parece seguir un ritmo de crecimiento que apunta a la universalización de la presencia de ordenadores en las aulas escolares. La tendencia también sugiere que el proceso de universalización se está dando también en los hogares¹⁴ (Observatorio Ciudadano, 2005) de los alumnos y está siendo más rápido en los hogares que en los centros escolares.

Debido a la ausencia de datos comparativos sobre los países iberoamericanos es difícil comprobar si esta doble tendencia encuentra también su reflejo en ellos.

Es importante considerar que en muchos de los países la escuela puede ser el lugar desde el cual niños y jóvenes pueden disfrutar del acceso a Internet. Niveles distintos de desarrollo y las disparidades internas dentro de los países latinoamericanos nos permiten presuponer que el tamaño de la brecha digital puede ser muy grande. De todos modos, también es real que el acceso doméstico a las tecnologías aumenta a un ritmo nada desdeñable.

¹³ Aquí también se encuentra el problema de la falta de datos para los países latinoamericanos.

¹⁴ Es lo que refleja la Base de Datos PISA 2002 y 2003

Hay muchos otros aspectos que no podemos tener comparación por falta de datos.

El uso de las TIC: una segunda cuestión, quizás tanto o más importante que la facilidad de acceso, es saber hasta qué punto los equipamientos y las conexiones disponibles se usan. Este aspecto es importante porque nos ofrece una panorámica del grado real de penetración de las TIC en el trabajo docente y además nos permite estimar lo oportuno de la inversión realizada.

Es preciso insistir en la ausencia de un abanico óptimo de datos comparables que permitiría emitir un juicio valorativo fundado, de modo que más se indican tendencias que parecen sugerir (IEAE y otros, 2007):

- El nivel de uso de las TIC en las escuelas es bajo y la frecuencia dista mucho de ser diaria.
- Paradójicamente, el nivel de uso en los hogares fuera del entorno escolar se ha disparado en los últimos años y no deja de crecer, con niveles que superan el uso escolar.

Las investigaciones que proveen de datos con detalle de frecuencia de uso de las TIC apenas están realizándose y suelen presentar el inconveniente de que se refieren a evaluaciones de programas de centros educativos hasta ahora y corresponden muchos en el caso de España a las comunidades autónomas. Los datos con que se cuentan son los que ofrece PISA 2003 y que comparan el nivel de uso en el hogar y en el centro para alumnos de 15 años de edad.

En el caso de América Latina no podemos realizar estimaciones para demasiados países.

Sin embargo, la razón más poderosa para explicar la baja frecuencia de uso tiene que ver con la imposibilidad de integrarlo de forma viable y consistente en los actuales modelos y métodos de enseñanza. Dada la organización de la institución escolar, la gestión de los tiempos de clase, etc., podríamos indicar dos cosas (Benavides y Pedró, 2007:50):

1. Los ordenadores no se usan en todas las materias y, nos indicaría que hay un alto porcentaje de materias en las cuales el nivel de integración es prácticamente inexistente; o bien, desde otro ángulo, existe un elevado número de profesores que no los integra en sus actividades de enseñanza.
2. El nivel de integración en las actividades de enseñanza y aprendizaje es puntual, y la baja frecuencia de uso nos hace pensar que es difícil pensar que la integración de las TIC ha supuesto la transformación del modelo de aprendizaje escolar predominante antes de su existencia.

Indicios de cambio pedagógico: Pese a todos los inconvenientes, no podemos negar la existencia de una serie de innovaciones puntuales y de algunos cambios tanto a nivel conceptual como en las prácticas pedagógicas en determinados contextos. Entre ellos (Benavides y Pedró, 2007:51):

- a) Las redefiniciones conceptuales.
- b) La diversificación de las estrategias y herramientas pedagógicas.
- c) El surgimiento de nuevos modelos de enseñanza.

A continuación nos referimos a cada uno de ellos:

- a) *Redefiniciones conceptuales:* la aparición de las TIC en la dinámica cotidiana de las escuelas significó un elemento perturbador para todos en un inicio. Por un lado, gran parte del profesorado se encontró en una situación desventajosa con respecto a sus alumnos y sus aprendizajes TIC, si bien esta afirmación no es válida ni homogénea para todas las estructuras sociales ni para todos los alumnos, pero seguramente obligó a repensar la definición tradicional del proceso de aprendizaje. Por otro lado, trajeron consigo la aparición de nuevos actores, que ampliaron la concepción del proceso pedagógico, tales como los técnicos/ asistentes tecnológicos y/o los educadores tecnológicos, que antes no existían o eran concebidos fuera del sistema.
- b) *Diversificación de las estrategias y herramientas pedagógicas:* la introducción de las TIC en la dinámica escolar ha impactado en la concepción del espacio porque en todas las escuelas tanto europeas como latinoamericanas se han creado

aulas exclusivas de informática. Estas son diferentes a las tradicionales, en las que potencialmente se pueden hacer cosas diferentes y en grupo debido al número reducido de ordenadores, lo que les ha permitido a ciertas escuelas experimentar nuevas formas de concebir el aula y la dinámica dentro de ella. En este sentido, algunos elementos que fomentan la interactividad –como las pizarras digitales o los multimedia accesorios–han entrado en las aulas; y también debemos considerar que también han facilitado la inclusión de elementos lúdicos dentro de las aulas.

Y aunque parezca de poco valor hoy en día, el hecho de contar con herramientas confiables en soporte digital como las enciclopedias, los diccionarios, los traductores, los simuladores de experimentos científicos, entre otros materiales, son de gran valor para quienes saben localizarlos y utilizarlos. Además, el hecho de tener acceso a diversos medios de comunicación, portales académicos e institucionales, páginas temáticas y foros de consulta, facilita la actualización de los docentes y alumnos.

Ante esta exigencia creciente una de las preguntas posibles es si el sistema en su conjunto podrá alguna vez reaccionar a la misma velocidad, y éste es un asunto relevante. La cuestión parece retórica pero en todas las naciones – incluso las latinoamericanas–se están haciendo esfuerzos significativos para poner en línea tanto a directivos como a docentes para el volcado de evaluaciones por escuelas, sectores y regiones por presión de los ministerios y secretarías educativas.

- c) *El surgimiento de nuevos modelos o estructuras de enseñanza:* Una serie de iniciativas educativas que se alejan del sistema presencial tradicional han nacido en los últimos años. La tecnología satelital y la banda ancha van dejando atrás los arcaicos sistemas de difusión de radio y televisión. La videoconferencia se ha convertido en una herramienta pedagógica en muchos programas educativos sobre todo de educación media superior y universitaria. La televisión educativa satelital también se ha fortalecido; México y Argentina disponen de televisión educativa satelital. En muchos países, las posibilidades que ofrece la red para la producción y emisión de secuencias de radio y vídeo a través de software o de

sitios gratuitos –como *YouTube*– hacen que las posibilidades de comunicación¹⁵ con aplicaciones educativas sean mayores. Si bien la mayoría de los esfuerzos se concentran en el sector terciario y en los programas de formación postuniversitarios, afectan también al nivel secundario.

1.3.3.3.1.1.-Evidencias e impactos

Ahora bien, en lo conceptual, es difícil aseverar estos impactos en cuanto verificables o evidentes hasta ahora.

La mayoría de los ministerios de educación no se limita a fijar los objetivos a conseguir en materia TIC sino que también ponen en práctica mecanismos de evaluación y seguimiento por medio de indicadores que les permita conocer hasta qué punto los objetivos se están consiguiendo. Es frecuente que se creen y se financien organismos externos al ministerio para la puesta en práctica de los correspondientes programas o para que se hagan cargo de su evaluación.

Con este argumento previo, sin embargo, analizar algo aparentemente tan simple como el impacto de las TIC en la calidad de la educación –más allá de los deseos de expectativas cumplidas o de cómo nos gustaría que fuesen los cambios– no ha tenido hasta el día de hoy una respuesta fácil.

Teóricamente, debería ser posible responder a esta cuestión examinando los resultados que aporta la investigación educativa, tanto a través de a) experimentos empíricos como por medio de b) análisis correlacionales entre uso de TIC y rendimiento escolar.

a) *Experimentos empíricos*: por medio de la experimentación solo se puede intentar responder a la cuestión de la efectividad de las TIC en el caso de la enseñanza de materias escolares concretas. Esto se debe en gran parte a la compartimentación y la multiplicación de metodologías que en un mismo centro escolar pueden encontrarse. La materia preferida para los experimentos suele ser matemáticas (Benavides y Pedró, 2007).

¹⁵ Grupos de docentes y estudiantes de sectores populares, con precariedad de recursos han utilizado estos medios para manifestarse en contra o a favor de ciertas políticas educativa en Chile, México, Bolivia, Venezuela.

Existe la convicción generalizada de que –en conjunto– emerge el fenómeno de la “diferencia no significativa”, documentado en repetidas ocasiones en el caso de la enseñanza a distancia en comparación con la enseñanza tradicional. De acuerdo con esto, no existirían evidencias suficientes ni para afirmar la superioridad de las metodologías que utilizan intensivamente TIC, ni tampoco su inferioridad. Así, parece desprenderse de las dos revisiones sistemáticas de la literatura realizadas más recientemente y que concluyen de forma parecida:

En general, a pesar de miles de estudios de impacto, el impacto del uso de las TIC sobre rendimiento de los alumnos resulta difícil de medir y abierto razonablemente a debate. (INFODEV, 2005:34)

Y también que:

Algunos estudios muestran una relación positiva entre la disponibilidad del acceso a los ordenadores o el uso de los mismos y el rendimiento, otros una relación negativa, y aun otros ningún tipo de relación entre ambos. (Kozma, 2006:12).

Pelgrum (2004) en su análisis de las evaluaciones educativas internacionales y los estudiantes de bajo rendimiento académico, afirma que la evidencia cuantitativa poco puede decir acerca de si las TIC son benéficas o no para aumentar los rendimientos académicos de estos estudiantes.

Desde luego, esto nos hace preguntarnos hasta qué punto las mejoras acreditadas provienen del hecho de utilizar las TIC o si, simplemente, son el resultado de un mayor grado de ejercitación en las competencias que son objeto de evaluación. Es decir que, pareciera que la cantidad de ordenadores disponibles y la frecuencia de su uso, no son por sí mismos factores determinantes. Más bien, el éxito parece asociado a un uso estratégico de las TIC en el marco de un modelo pedagógico que les asigna un rol concreto, de forma consistente a lo largo del tiempo.

b) Análisis de correlaciones: este tipo de estudios intenta poner de manifiesto si existe algún tipo de posible asociación entre el uso de las TIC y el rendimiento escolar. En cierto sentido, puede que no sean tan relevantes como los experimentos empíricos pero sí son útiles por cuanto pueden ampliar la perspectiva adoptada y permiten centrar la atención en las cuestiones apropiadas.

Si se examinan los estudios realizados hasta el momento de nuevo parece que no existe una relación consistente entre la disponibilidad de acceso a las TIC y su uso, por una parte, y el rendimiento escolar, por otra.

La misma falta de consistencia se da cuando se analiza la relación existente entre el uso de los ordenadores en el hogar y el rendimiento académico. De nuevo, algunos estudios revelan que existe una correlación altamente positiva, pero también hay otros que concluyen todo lo contrario.

En efecto el análisis PISA (Benavides y Pedró, 2007:61) demuestra que existe cierta relación, débil pero generalmente positiva, entre el uso escolar de las TIC y el rendimiento académico. Aunque, justamente por esto, hay que tomar las conclusiones con cierta prudencia.

Se considera que es probable que las prácticas pedagógicas contribuyan a abundar en el tema de la brecha digital. En efecto, el aparentemente limitado impacto de las TIC en el aprendizaje ha obligado a repensar y enriquecer el concepto de la brecha digital.

En un estudio realizado en Estados Unidos por Harold Wenglinsky (1998) sobre los resultados en ciencias, matemáticas y lectura, logró identificar las prácticas pedagógicas más comunes y los alumnos que obtuvieron mejores resultados; y lo que es adecuado para un área no lo es para otra. El autor destaca que en la mayoría de los casos de alumnos con desventajas socioeconómicas –minorías étnicas o lingüísticas–son, precisamente, los que están más expuestos a prácticas no constructivistas. Se suma así a los críticos que exigen una definición más amplia de la brecha digital y de las medidas que deben seguirse para combatirla. Los datos de sus estudios indican que la verdadera brecha digital se da entre los usos (o las estrategias) constructivistas a los cuales los estudiantes blancos, ricos y de los barrios ricos están expuestos y los usos (o estrategias didácticas) a las cuales los estudiantes de las minorías, pobres, y de barrios pobres están expuestos.

En un balance sintético de este apartado de las políticas educativas sobre TIC podemos decir que en esencia son tres los puntos fundamentales (Benavides y Pedró, 2007):

1. Los progresos realizados en materia de acceso a las tecnologías son innegables y –desde este punto de vista– puede afirmarse que las políticas puestas en práctica han tenido éxito. Durante una buena cantidad de tiempo los centros escolares han representado un lugar privilegiado de acceso a las TIC, aunque su rápida difusión en el entorno doméstico en los últimos años tiende a convertir los hogares en lugares donde el acceso es todavía más fácil que en los centros escolares.
2. Los niveles de uso de las TIC en el entorno escolar son extremadamente bajos, hasta el punto de que no pueden equipararse a los que los propios alumnos desarrollan fuera del entorno escolar, por lo menos en los países de la OCDE, y probablemente en un número creciente de estados latinoamericanos. Las cifras disponibles arrojan un balance pobre y muy alejado de las expectativas iniciales.
3. No existen evidencias concluyentes acerca de los efectos de las TIC sobre el rendimiento académico. Esto es así por razones en parte obvias –son medios de enseñanza que admiten una gran variedad de metodologías y de estrategias–, y también porque, probablemente, no se han destinado suficientes esfuerzos para evaluar una relación tan compleja como la que se establece entre rendimiento académico y acceso a las TIC y su frecuencia de uso, dentro y fuera del entorno escolar.

De este modo, es razonable concluir que las expectativas que apuntaban al valor transformador de las TIC en términos pedagógicos están lejos de ser realizadas. Sin negar la existencia de innovaciones puntuales muy interesantes y quizá prometedoras, lo cierto es que hasta ahora la investigación no aporta pruebas suficientes para afirmar que la presencia acreditada de las TIC en los centros escolares haya comportado una renovación generalizada de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Tampoco hay nada que indique que se haya logrado una revolución de los modelos pedagógicos, los cuales siguen sin encarnar el paradigma requerido por una sociedad del conocimiento. De aquí, lógicamente, una cierta desazón y un cierto desencanto.

1.3.3.3.2.-TIC para la igualdad de oportunidades

Las TIC son ya de hecho una realidad imparable con efectos políticos, económicos y culturales. Entre estos efectos, las TIC son consideradas un recurso para la mejora de los procesos de aprendizaje de quienes las utilicen.

La inclusión y la integración de las TIC se encuentran ligadas con las políticas de equidad en la región latinoamericana y por tanto no se trata de correr tras la novedad sino de aprovechar las mismas como una ventana de oportunidad para incorporar cambios pedagógicos que favorezcan el mejoramiento y modernización del sistema educativo (UNESCO, 2006:11).

Sin embargo, un discurso pedagógico que analice globalmente el impacto de las nuevas tecnología en la educación no puede reducirse a explorar el potencial de las mismas en relación a los procesos individuales. Requiere también analizar las Nuevas Tecnologías en relación a los cambios sociales, políticos y culturales que las mismas promueven en el interior de nuestras sociedades y en consecuencia identificar las responsabilidades y retos educativos implicados de cara a promover una mayor justicia social y progreso.

Desde un punto de vista socio-político el problema estriba en la igualdad de oportunidades de acceso a los recursos tecnológicos más avanzados ya que ser usuario de esta red comunicativa tiene consecuencias culturales y laborales.

Resulta difícil negar la influencia de las TIC, el ordenador y sus tecnologías asociadas – sobre todo Internet—se han ido configurando como unos mecanismos prodigiosos que transformar lo que tocan, o a quienes los tocan. Por ello, la fascinación ejercida sobre muchos educadores y tecnólogos que han creído encontrar en ellas la transformación de la escuela actual (Sancho Gil, 2006:19). Sin embargo, el sentido de estas transformaciones no siempre es positivo.

La mayoría de las personas tenemos hoy un acceso sin precedentes a la información; lo que no significa que se dispongan de las habilidades y el saber necesarios para convertirla en conocimiento. La producción de bienes y riquezas ha aumentado de modo exponencial pero su distribución entre la población mantiene y profundiza las desigualdades sociales y culturales (Sancho Gil, 2006).

Las TIC forman parte de nuestro mundo y no creemos que estemos dispuestos a renunciar a él ni a ellas, pero las mismas no son neutrales y se desarrollan y utilizan en un mundo cargado de valores.

Su potencial innovador ha hecho que se las conciba como un motor de innovación educativa. En los últimos años es evidente la distancia entre quienes defienden que las TIC han hecho emerger nuevas perspectivas educativas o que su utilización efectiva conlleve un cambio pedagógico sustancial, y las políticas educativas y las condiciones culturales de las escuelas.

La cultura digital en sus diferentes manifestaciones atrae de forma especial a los más jóvenes, y va abriendo un mundo de posibilidades cada vez más interactivas, en el que todo va más deprisa de lo que la escuela puede asimilar (Sancho Gil, 2006:22).

Este florecimiento vuelve a generar ilusiones en quienes consideran que las TIC puedan ser un detonante para repensar la educación. La experiencia enseña y las expresiones teóricas más serias advierten de la historia reciente de la educación como un terreno lleno de promesas rotas y de expectativas incumplidas, generadas ante cada nueva ola de producción tecnológica. Tener en cuenta las problemáticas asociadas al fracaso en la incorporación en las aulas de cada uno de estos medios puede ayudarnos a planificar mejor su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sancho Gil, 2006:22).

La situación se presenta problemática porque la escuela se enfrenta a demandas muchas veces contradictorias. Por un lado la presión de las agencias internacionales y su derivada local acerca de las competencias que debe presentar el profesorado en TIC (UNESCO, 2008) que advierten permanentemente de la importancia de educar al alumnado para la *sociedad del conocimiento*, con el fin de adquirir autonomía crítica de pensamiento, resolución de problemas, competencias comunicativas, respeto hacia los demás, espíritu colaborativo y amplia utilización de las TIC. Por otro lado, estas demandas y exigencias requieren de un profesorado convenientemente formado con autonomía y criterio; al mismo tiempo que equipamientos adecuados, currículos más flexibles y sistemas de evaluación auténtica que diera cuenta de lo aprendido por el alumno.

Tampoco debemos olvidar la presión sobre la escuela de las mismas agencias con los *handicaps* de “rendimiento”, ya que en distintos países coexisten programas de uso de TIC con el desarrollo de una política educativa basada en una concepción de los niveles de logro que poco tienen que ver con la creatividad, la expresión y autonomía del conocimiento. La obsesión por el rendimiento pone el foco en las evaluaciones estandarizadas y medición de resultados un poco alejadas de los contextos de enseñanza (Sancho Gil, 2006; Hargreaves, 2003).

Mientras por un lado en lo social se valora la creatividad, el ingenio; en las escuelas se fomenta la igualdad entendida como homogeneidad.

El optimismo tecnológico, desde siempre, ha visto en las máquinas una razón de ilusión para la modificación de la educación. De hecho, no es absurda esta idea, debido a que más escuelas surgieron a la sombra de las fábricas que a los rayos del Iluminismo (Fernández Enguita, 2001). Por ello, una de las características más genuinas de las TIC¹⁶ –si las consideramos como un detonante de la revolución tecnológica– es su versatilidad. Esto es una ventaja y también un peligro porque *todos* los modelos pedagógicos han encontrado en el uso del ordenador un aliado irrenunciable.

Desde el conductismo y el neoconductismo se vio en el ordenador la máquina de enseñar. Desde el constructivismo, con el LOGO de Seymour Papert hasta los ochenta se desarrollaron grandes aprovechamientos para el desarrollo del pensamiento lógico matemático. El aprendizaje colaborativo alimentó las comunidades virtuales y redes de aprendizaje. Como vemos el ordenador tamiza con todos los gustos; lo que muestra la facilidad de adaptación de las TIC a las diferentes perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje es que en sí mismas no representan un nuevo paradigma o modelo pedagógico. De ahí que el profesorado y los especialistas en educación tiendan a adaptarlas a sus propias creencias sobre cómo tiene lugar el aprendizaje. Es menos frecuente que el profesorado y dirección cambien la forma de concebir y poner en práctica la enseñanza al descubrir una nueva herramienta (Sancho Gil, 2006:26).

La experiencia indica que la administración y el profesorado suelen estar más dispuestos a introducir medios y técnicas adaptándolos a su propia forma de entender la

¹⁶ También aplicable a otras tecnologías.

enseñanza, que a poner en cuestión sus creencias, muchas veces implícitas y poco conscientes, y a probar otras formas de experiencia docente.

1.4.-EL PROFESORADO EN LA SOCIEDAD GLOBAL

1.4.1.-Cuestiones previas sobre la profesión docente: de actor a empleado

Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) consideran que la labor de enseñar se encuentra estrechamente vinculada con la historia de la humanidad, pero algunos elementos que permiten caracterizar como profesión esta actividad sólo se encuentran a partir de la conformación de los sistemas educativos como resultado de la estructuración de los Estados nacionales.

La llamada profesión docente constituye, sin lugar a dudas, una de las actividades que ha invitado al estudio y a la reflexión en la historia¹⁷ del pensamiento occidental. No importa cuáles sean las denominaciones con las que se ha definido esta práctica: maestro, profesor, enseñante o docente; existe una amplia evidencia del interés por analizar dicha práctica aun antes de que se conformara el sistema educativo del Estado nacional.

Sólo la conformación de los sistemas educativos, como resultado de la integración de los Estados nacionales americanos, creará condiciones para la estructura de la actividad docente que conocemos. Esto es, un sujeto que recibe un contrato para realizar la tarea de enseñar, que recibe una preparación formal para ello (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001:18).

A mediados del siglo XIX se empezó a producir un tránsito de la visión religiosa a una perspectiva profesional. La función docente que hoy conocemos, sobre todo a nivel básico, se ha convertido en una actividad fundamental para el Estado, responsable del funcionamiento del sistema educativo, y para un número considerable de sujetos —cerca de 25 millones en el planeta dedicados a la educación básica, de los cuales 5,1 millones se desempeñan en América Latina— que cuentan con un contrato laboral y obtienen una

¹⁷ Griegos y romanos, o bien los padres de la Iglesia, de San Agustín a Tomás de Aquino, dejaron diversas reflexiones sobre el maestro. Estos dos últimos autores sostuvieron una cosmovisión de la docencia como apostolado, proyectando una identidad profesional cercana a una tipificación de "modelo ideal" que de alguna forma aún tiene cierta repercusión en nuestros días.

identidad profesional, esto es, en términos genéricos, son profesores(Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001:19).

En el discurso el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros, es decir, que se trata de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos concretos de ingreso a la profesión y que cuenta con un cuerpo de conocimientos propio.

La sociología de las profesiones establece otros elementos característicos de un quehacer, como poseer elevado estatus, la existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento profesional, y la presencia de mecanismos para autorizar a los que pueden o no pueden ejercer la profesión. Ciertamente estos últimos puntos no existen en el caso de la llamada profesión docente.

Sin embargo, podemos identificar otra tendencia que ritualiza o burocratiza el trabajo docente, que surge de la vinculación que tiene la tarea docente con los proyectos del estado. En último término, el maestro actúa en función de un proyecto estatal con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada. Esto es, no existe un ejercicio liberal de la profesión; por el contrario, el docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño —las reglamentaciones para el ejercicio de la docencia establecen que debe poseer la nacionalidad del país donde enseña, única profesión donde se legisla de esta manera— y debe cumplir con tiempo y horario, entregar el diario de clase, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo lo cual recibe un salario (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001:20).

Más allá de la pauperización¹⁸ —disminución del poder adquisitivo— de tal salario, lo más grave es cómo el docente ha internalizado la función de empleado, esto es, de quien debe cumplir —a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario— con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. El maestro actúa como empleado y por desgracia internaliza este papel.

La tesis de la proletarización del profesorado fue planteada por Lawn y Ozga en 1988 en polémica con el profesionalismo, al que tildan de concepto complejo, que necesita del

¹⁸ El ingreso anual de los maestros de la enseñanza pública en la región latinoamericana alcanza sólo a una quinta parte del que obtienen los profesores en los países desarrollados con igual número de años de experiencia y de horas trabajadas.

apoyo del Estado con el fin de obtener el monopolio legal de una ocupación; y cambiante, ya que ha sido utilizado de forma oportunista tanto por el Estado –para controlar las acciones reivindicativas del profesorado– como por el mismo profesorado en general –como medio de resistencia contra el mismo estado (Guerrero, 1997; Imbernón Muñoz, 2001).

Empíricamente observamos cómo el profesorado, en América Latina, se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones¹⁹. El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso.

Ciertamente la llamada profesión docente reclama ser diseccionada, como otro conjunto de profesiones de la modernidad, por categorías que se desprenden de la sociología de las profesiones. Esta tarea es urgente por cuanto se puede identificar que los elementos “místicos” y hasta cierto punto “míticos” que acompañaron un conjunto de imágenes sociales sobre la docencia han dado paso a nuevas configuraciones. Entre ellas se encuentra una visión artesanal de la docencia, ya superada, frente a otras imágenes que se desprenden del mundo industrial como la de un obrero en línea de producción (en cuanto se espera que pueda cumplir con determinadas tareas que se desprenden de la conducción del sistema educativo). Esta perspectiva es contraria a la defensa a nivel discursivo, tanto de funcionarios vinculados con el sistema educativo como de los mismos gremios docentes, que asignan la característica de profesión a lo docente.

En síntesis, asistimos al desmoronamiento de dos imágenes sobre la función docente – la religiosa y la mítica– y nos encontramos en medio de una tensión que emerge de dos representaciones sociales de la docencia: la profesional, por un lado, y la del trabajador asalariado y el obrero, por el otro (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001:21).

José Gimeno Sacristán considera que el profesorado, como realidad socio-profesional en los sistemas modernos de enseñanza, es ante todo una categoría laboral que se define en la práctica por las funciones acotadas por la materialidad del puesto de trabajo que acoge a esa actividad por encima de cualquier declaración de intenciones. Como es

¹⁹ Abundan los ejemplos: maestros crucificados en Bolivia, huelga de hambre rotativa frente al Congreso argentino en la Carpa Blanca.

obvio, dicha categoría viene definida en sus líneas maestras por la estructura –sistema educativo—para la que se configura (Popkewitz, 1990).

Insiste el autor en que conviene no olvidar, por otro lado, que los sistemas educativos representan realidades no independientes del sistema social, económico y político, por lo que, en principio, es lógico pensar en dependencias múltiples entre estas realidades externas previas, la institucionalización de la escolaridad, la definición del papel del profesor y la formación de éste. Estas interrelaciones no son presunciones abstractas, sino que se concretan en formas precisas de selección natural de candidatos a la docencia y en comportamientos profesionales en el marco de las instituciones escolares, expresándose igualmente en la formación del profesorado.

Es decir, no se puede pensar como categorías independientes los problemas relativos a la formación del profesorado y su papel profesional en un sistema escolar concreto, pues ambas realidades están insertas y contextualizadas en un medio político y económico.

Una tendencia fue que debido a las condiciones laborales y por el estatus social de este oficio se produjo una proletarización creciente que se manifiesta de diversas maneras (Marcelo García, 2001). Una de ellas fue la creciente feminización del colectivo profesional, que es dominante en los niveles y especialidades de menos prestigio del sistema educativo. La segunda, es la coincidencia que se produce entre el origen sociocultural de los profesores de diferentes niveles del sistema, el valor social de cada uno de esos niveles y la masa de población que accede a ellos.

La desigualdad de condiciones exigidas para ser profesor, el tipo de titulación requerido para ejercer en cada nivel escolar, tienen que ver no sólo con diferencias cualitativas, académicas y profesionales, sino con el valor social mismo del tramo escolar de que se trate, expresada también en las condiciones laborales de cada tipología de profesores, remuneración, prestigio social, etc. (Mizala, 2006).

La identidad de las instituciones de formación es un fiel reflejo de los profesionales que se forman en ellas; no puede ser de otro modo.

Todas estas condiciones son previas a plantear el contenido y la metodología de la formación, porque son verdaderas bases sociales de la profesión. La alteración de la correspondencia entre quién desempeñará la función, qué institución prestigia su formación y la definición social de la función profesional misma es prioritaria en cualquier política de cambio que no sea un mero maquillaje. El tipo de conocimiento más adecuado y las formas metodológicas de extraer su potencial poder profesionalizador son temas a plantear paralelamente (Dussel, 2006).

Popkewitz (1990) considera que el lenguaje de la educación del profesorado, sus rituales, y la forma en que en ella se actúa, existen dentro de un contexto institucional. La conducta se estructura según unos códigos de cultura que determinan la forma en que las personas piensan, sienten, ven y actúan frente a la práctica de la escuela.

Ahora bien, ¿cómo operan estos códigos en una “cultura de crisis”? La República Argentina tras la crisis económico-política del 2001 reforma el sistema educativo propuesto por la Ley Federal de Educación y regresa al anterior a la misma.

Tras la debacle producida en el país se hace necesaria una recomposición que en la estrategia política es otra vez la centralización manteniendo algunos elementos de participación federalizada (Tedesco, 2006).

La Ley de Educación Nacional, sancionada y promulgada en el 2006 encara los problemas y dificultades de la Ley Federal de Educación; al mismo tiempo esta reforma emprende una transformación cultural que debe interpretarse tras la debacle como una “gestión de la crisis” y cómo encaja el profesorado en este contexto.

1.4.2.-La enseñanza en la sociedad del conocimiento

La enseñanza es una profesión paradójica. De todos los trabajos que son o aspiran a ser una profesión, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades y capacidades humanas que deben permitir a los individuos y organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento.

Mientras, el gasto público, la educación y el bienestar social han sido las primeras víctimas del Estado mermado o *achicado* que han exigido las economías del

conocimiento. Los salarios y las condiciones de los docentes han estado a la cabeza de las víctimas de los ajustes (Hargreaves, 2003a).

Los docentes, en estos tiempos, se encuentran encerrados en un triángulo de intereses y exigencias en colisión (Hargreaves, 2003a):

- Ser *catalizador* de la sociedad del conocimiento y de todas las oportunidades y la prosperidad que promete traer.
- Ser los *contrapuntos* de la sociedad del conocimiento y sus amenazas a la inclusión, la seguridad y la vida pública.
- Ser *víctimas* de la sociedad del conocimiento en un mundo en que las crecientes expectativas en la educación se encuentran en soluciones estandarizadas, proporcionadas con el coste mínimo.

Estas tres fuerzas, sus interacciones y efectos, están dando forma a la naturaleza de la enseñanza como una profesión en la sociedad del conocimiento.

En el pasado, no tan remoto, de la crisis posterior a la caída del estado keynesiano en la década de los setenta, la educación se convirtió en un objetivo de purgar frustraciones. Los gobiernos, en los países del norte empezaban a relacionar de forma más estrecha la educación con los negocios, el trabajo, la ciencia y la tecnología. Se reorganizaron las estructuras, los recursos disminuyeron y empezaron a proliferar las políticas de selección de mercado y competencia entre las escuelas.

El cambio pasó a estar en todas partes. Y se culpaba a los docentes por todo. Según algunos críticos, estos desarrollos eran medidas deliberadas diseñadas para hacer que la enseñanza y la escolarización públicas fueran impopulares y para animar a los padres a pagar por la educación privada (Hargreaves, 2003a).

Argentina entra en esta dinámica a finales de los ochenta e inicio de los noventa, en coincidencia con las presidencias de Carlos Menem y el auge neoliberal.

A principio de la de los noventa, bajo las presiones de la reforma, los problemas de moral, los niveles de estrés y los docentes quemados aumentaban. Incluso en Japón que había iniciado antes los ciclos de reformas. El profesorado tenía más trabajo, experimentaba una mayor regulación de su tarea y más distracciones de lo que consideraba centro de su trabajo, enseñar a los alumnos, a causa de la burocracia y de los montones de papeles que tenía que rellenar debido a la descentralización administrativa. La educación pública comenzó a quemarse.

Uno de los principales pretextos para la reforma escolar en las naciones occidentales fue la introducción de las comparaciones de pruebas internacionales. El milagro de los Tigres Asiáticos y el alza de Japón, llevó a los diseñadores de políticas occidentales a simplificar al extremo y singularizar las contribuciones de los sistemas educativos de estas sociedades a su éxito económico (Hargreaves, 2003a).

Al mismo tiempo, los resultados de los exámenes internacionales de matemáticas y ciencias provocaron la ansiedad pública y ofrecieron una buena excusa para que muchos gobiernos occidentales reformaran sus sistemas educativos. Esto llevó a una mayor estandarización y micro gestión de la enseñanza, y al aprendizaje a través de sistemas de inspección más severos, pagas relacionadas con los resultados, y reformas curriculares detalladamente redactadas que reducían severamente el alcance de las decisiones pedagógicas de los docentes (BID, 1997; CEPAL/UNESCO, 1992).

Irónicamente, mientras la economía del conocimiento emergente necesita mucha más flexibilidad en el aprendizaje y la enseñanza de la que han permitido estas corrientes; tal y como tardíamente, hemos podido apreciar tras las inesperadas crisis económicas de los países asiáticos a finales de los años noventa (Chomsky y Dieterich, 1999).

Todos los recortes y reestructuraciones parecían no ser más eficaces para dar la vuelta o mejorar la desigualdad educativa y social.

La incorporación de las nuevas tecnologías en el campo de la enseñanza (Liguori, 1995; Wilson, 1998) tiene consecuencias tanto para la práctica docente como para los procesos de aprendizaje. Sin embargo, la determinación de estas consecuencias no puede efectuarse sin el análisis de las condiciones políticas y sociales que estructuran a las prácticas pedagógicas.

Uno de los desafíos que se le presenta a la educación es la adecuada utilización de las TIC como recursos para la enseñanza. Los usos pedagógicos son múltiples y variados estando todavía muchas de ellas en una fase de experimentación y desarrollo en distintos contextos educativos (contexto escolar, de formación ocupacional, de educación a distancia, actividades de ocio, etc.). Entre las más destacables se pueden identificar algunas:

Los procesos formativos (Wilson & Ryder, 1998) derivados por la utilización de las mismas se caracterizan por ser, en relación a las tecnologías tradicionales, sobre todo comparándolas con los procesos derivados de la utilización de materiales impresos, por ser más:

- *Flexibles* (en el sentido de que los ritmos y procesos de aprendizaje se adecuen individualmente bien a los intereses, necesidades y posibilidades de cada alumno);
- *Abiertos* (en el sentido de que el *currículum* o experiencias de aprendizaje de cada alumno no quede encorsetada bajo un mismo proceso o contenido de estudio);
- *Interactivos* (en el sentido de que se ofrecen oportunidades para que sea el propio sujeto quien experimente sobre la información que recibe y pueda tener un mayor control sobre la manipulación de la misma).
- *Desarrollado a distancia en tiempo real o diferido* (en el sentido de que la formación no requiere el desplazamiento o asistencia del alumno/a a un determinado lugar para encontrarse físicamente con su tutor).

Es decir que, la utilización de TIC (Wilson, 1997; Adell, 1997) con fines educativos promete abrir nuevas dimensiones y posibilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sherry, 2000) ya que permiten:

- Ofrecer una gran cantidad de información para que el usuario la manipule;
- Una mayor individualización y flexibilización del proceso instructivo adecuándolo a las necesidades particulares de cada usuario;
- Presentar la información a través de múltiples formas expresivas provocando la motivación del usuario;

- Superar las limitaciones y distancias geográficas entre docentes y alumnos;

Se puede afirmar que, con los matices que se consideren oportunos, quienes las utilicen podrán obtener importantes beneficios culturales y educativos (Wilson, 1995:25).

Parece necesario y urgente defender que debe cambiar el significado y sentido de la educación en relación a la cualificación y formación en el dominio de la tecnología. Esto debe significar el desarrollo de procesos formativos dirigidos por las agencias internacionales como la UNESCO para que la ciudadanía:

- Aprenda a aprender
- Sepa enfrentarse a la información (buscar, seleccionar, elaborar y difundir)
- Se cualifique laboralmente con el uso de Nuevas Tecnologías
- Tome conciencia de las implicaciones económicas, ideológicas, políticas y culturales de la tecnología en nuestras sociedades

Esta tendencia se refuerza en el relevamiento de los indicadores del adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano (Tedesco, 2003).

La UNESCO y las agencias regionales no han dejado de insistir sobre la relevancia de las TIC. La publicación de los “Estándares de competencias en TIC para docentes” son un ejemplo y apuntan a la formación del profesorado (UNESCO, 2008).

El atentado de las Torres en Nueva York desencadena también la sociedad del miedo a escala global y el miedo como estrategia (Klein, 2007). En esta dinámica también las escuelas secundarias y los jóvenes son “demonizados” como un mal de época, la espectacularidad y la sobreestimación de episodios aislados de violencia en las escuelas secundarias a través de los medios masivos pone la escuela, el profesorado y los alumnos en la mira. La sociedad del conocimiento es también la sociedad del miedo.

1.4.3.-El profesorado y las reformas

Como ya hemos analizado en profundidad la reforma de la educación es concebida a partir del trabajo de un conjunto de especialistas que interpreta las características que se derivan de un proyecto político general, así como de las directrices que reciben sobre

el mismo. De igual forma, interpretan las tendencias generales de la educación, en particular las que constituyen los elementos centrales de la discusión actual sobre la educación, y dan una visión sobre la situación actual del sistema educativo —una perspectiva diagnóstica— y sobre los cambios que requiere para su mejor funcionamiento.

Con estos elementos se conforman las líneas generales de una reforma educativa, dejando a los directores y docentes del sistema la tarea de apropiarse de la misma, y también la responsabilidad de instrumentarla.

Es decir, el docente debe concretar en el aula el cambio. Un reto que adquiere complejidad por la dificultad de establecer un mecanismo eficiente que permita que cada docente la asuma, lo que significa que la haga propia. Esta tarea es enorme si atendemos a la magnitud cuantitativa de los que deben recibir las orientaciones de la reforma (5,1 millones de docentes de educación básica en América Latina) (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001:33).

La única estrategia para socializar la reforma es generar un amplio programa de capacitación, lo cual obliga a la habilitación de un considerable número de personas, que no siempre logran ni compenetrarse de los fundamentos de la misma ni transmitir adecuadamente tales principios a los docentes en servicio. Al mismo tiempo, van perdiendo perspectiva profesional sobre su propio trabajo, considerando que su tarea es “aplicar” aquello que a nivel central se establece para el sistema.

Sin embargo, una vez que la reforma se encuentra establecida surge una especie de desesperación en los responsables del sistema por identificar que los docentes no la asumen, no se convierten en elementos proactivos de ella, sino que en muchas ocasiones la rechazan en su fuero íntimo, actúan externamente como si fueran a operar a partir de ella, pero en realidad la ignoran, y en ocasiones la contradicen.

Finalmente, la reforma misma se encuentra atrapada en la necesidad del Estado de reducir el gasto social, y, a la vez, en la exigencia de impulsar una reforma que eleve la calidad de la educación, lo que entre otras cosas implicaría mejorar tanto la infraestructura escolar como las condiciones de trabajo docente. La educación, de ser una función social del Estado nacional, se convirtió en una carga fiscal, y la reforma en el

instrumento para aligerar dicha carga. A pesar de que hay un reconocimiento explícito con relación a que una de las motivaciones de las reformas educativas se encuentra vinculada con la reducción del gasto en educación, se mantiene un discurso que sostiene que su principal interés se centra en su mejoramiento.

El ideario de la reforma supone otra cosmovisión de la educación, donde lo pedagógico está ausente. La reforma tiene una serie de componentes implícitos que surgen de una panorámica de competencia —lo que obliga a los docentes a asumir una perspectiva de la mundialización, a concebir que no sólo sus estudiantes están compitiendo con los de otras escuelas, del país y del mundo, sino, lo más delicado, que él compite en su desempeño con otros docentes en su escuela, país y mundo— en la que, lejos de asumir esta perspectiva, acepta una defensa gremial de su situación.

Podemos afirmar que los componentes de la reforma no sólo se vinculan con los métodos y los contenidos de enseñar. Es factible que exista una nueva propuesta de contenidos dejando intactos los métodos. Estos últimos dependen de otras variables que se dejan iguales en el proyecto educativo; dichas variables son las relacionadas con las *condiciones de trabajo docente*, o sea, con la infraestructura escolar, las características del aula, el mobiliario, los materiales, que se colocan a disposición de los alumnos y de los docentes (y en el caso de existir tales materiales, los ordenamientos administrativos sobre su uso). Habría que considerar dos elementos en esta cuestión: la accesibilidad del material, esto es, si el docente puede recurrir al mismo cuando lo necesita sin trámites burocráticos, y las consideraciones administrativas frente al deterioro del propio material.

Los cambios de contenido pueden ser asumidos por el docente en virtud de que sobre ellos se valora el aprendizaje de sus alumnos; sin embargo, los fundamentos de tales cambios no siempre son comprendidos.

Más difícil es hablar de la existencia de cambios de metodología, cuando la generalidad de las reformas no se ha preocupado por ellos. Más aún, cuando las técnicas de medición de la calidad impulsan al docente a “procurar” los procesos que garanticen la eficiencia de resultados, frente a aquellos que busquen desarrollar procesos. En este contexto el docente no asume ni el nuevo “debe ser” de la educación, ni necesariamente logra mejorar su desempeño docente.

La reforma no cambia los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar. La reforma modifica libros, establece nuevos sistemas de regulación del trabajo académico (evaluación de docentes y de estudiantes), incorpora una nueva cosmovisión de la educación, pero no está concebida para modificar la *institución escuela*, sus mecánicas de funcionamiento, sus estructuras organizacionales. Así, las nuevas ideas de la reforma tienen que amoldarse a un funcionamiento escolar con rutinas muy establecidas, que a la larga terminan por impedir que la reforma camine hacia nuevos derroteros (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001:39).

1.4.4.-Cultura de la enseñanza

La enseñanza y el trabajo docente se ven afectados en la medida en que se modifican las condiciones y los valores sociales. Las escuelas como productos de la modernidad constituyen tanto los símbolos de ésta y reflejan por lo tanto como síntoma su “malestar” (Hargreaves, 1996:13) que se vive de modo particular en la enseñanza secundaria.

La enseñanza secundaria presenta algunas peculiaridades en ciertas dimensiones fundamentales de análisis:

- La organización burocrática e inflexible de los departamentos y el aislamiento entre ellos.
- La formación y socialización del profesorado en sus materias y respecto a la enseñanza en sí.
- La dificultad de comunicación en torno a cuestiones no ligadas a la asignatura de que se es especialista.

Estas características cuadran mal con las demandas que las nuevas condiciones sociales plantean, que son una fuente permanente de tensiones y que se pueden explorar en sus repercusiones organizativas, morales, personales, culturales y políticas.

Tres ejes básicos para aglutinar el análisis respecto a los retos que la postmodernidad plantea al profesorado: el trabajo, el tiempo y las culturas de enseñanza (Hargreaves, 1996).

El trabajo del profesorado: está sujeto a demandas y de mayor complejidad que en otras etapas históricas; demandas que, a menudo, son contradictorias entre sí, que cambian con rapidez y que suelen configurar una imagen de incertidumbre y un incremento de los riesgos en la toma de decisiones. Entre tantas preguntas ¿Seguimos siendo profesores o nos vamos a convertir en entretenedores de adolescentes? ¿En qué parcela de decisión puede intervenir el alumnado, los padres y madres?, etc., (Hargreaves, 1996).

A los cambios cualitativos, los que tienen que ver con la función social de la escuela, las nuevas directrices curriculares, las modificaciones en el propio papel de los profesores y profesoras, se añaden nuevas tareas a realizar, colectiva e individualmente. Las reformas pretenden desencadenar cambios tanto cuantitativos como cualitativos.

Esto genera lo que se ha venido denominando “intensificación”: un incremento de las demandas que implica reducción del tiempo que los docentes deberían dedicar a sus funciones “educativas” y una saturación de tareas administrativas y burocratizadas. Es decir, fuertes modificaciones en la estructura del puesto de trabajo. Si bien el “tiempo de preparación” es necesario, no garantiza por sí mismo una mejora en la calidad ni de la enseñanza en general ni del desarrollo profesional en colaboración (Hargreaves, 1996; Aguerro, 2006).

Tal vez habría sido adecuada, una mayor flexibilidad administrativa en el uso de este tiempo, en centrar el interés en garantizar unas condiciones que permitan un desarrollo cooperativo y profesional, pero igualmente llama la atención sobre la tendencia de la Administración a controlar dicho tiempo para beneficio de la burocracia, no de la educación.

El tiempo: es una dimensión que estructura el trabajo docente pero que, a su vez, es estructurado por él y que hay que analizar en sus distintas facetas: física, subjetiva, micropolítica y sociopolítica. Lejos de ser una cuestión banal, tanto la cantidad de tiempo de que dispone el profesorado cuanto, en mayor medida; quién controla ese tiempo y para qué propósitos, se convierten en asuntos cruciales. El tiempo es escaso y la Administración, con su percepción racional y monocrónica, tiende cada vez más a controlarlo, a regularlo, a “colonizarlo” para que los docentes realicen aquellas tareas

que se les demandan en lugar de emplearlo para satisfacer sus propias necesidades o cumplir sus propósitos.

Todos estos aspectos confluyen en las **culturas de trabajo de la enseñanza**. Se denomina culturas de trabajo al conjunto de supuestos básicos –actitudes, creencias, valores—que son compartidos por los docentes –sea en general o en un grupo concreto—, así como a las pautas de relación e interacción entre ellos y a las condiciones contextuales de su trabajo (Lüdke, 2006; Tenti Fanfani, 2006).

Una dinámica de combinación de tradición y cambio, consecuencia de decisiones relativamente limitadas por factores externos, condicionantes tecnológicos y un conjunto de prácticas sedimentadas en el tiempo suelen agruparse bajo la denominación de cultura escolar (Viñao, 1997:19). Estas culturas escolares en plural hacen referencia a:

- Una cultura escolar administrativa, la de los gestores y supervisores de la educación; es en nivel de los reformadores.
- También los rasgos culturales específicos, mentalidades y formas de hacer que hacen posible distinguir instituciones educativas de acuerdo a su nivel (primario, secundario, universitario, etc.).
- Cada escuela, además, tiene su propia cultura específica, unas características peculiares.

Dos culturas son relevantes para comprender la combinación de tradición y cambio que constituyen las instituciones docentes (Viñao, 1997:19):

- La cultura escolar gubernamental o administrativa
- La cultura académica profesoral o cultura de trabajo del profesorado

La *cultura escolar gubernamental o administrativa* es la de quienes gobiernan, gestionan y supervisan la educación. Se apoya en el marco legislativo y normativo; por ello determina propuestas y orientaciones más o menos prescriptivas. Sus rasgos básicos suelen ser:

- Una clara tendencia a la uniformidad, al centralismo, la normalización y el formalismo burocrático.
- Una concepción mecanicista de los directores y profesores de las escuelas en cuanto órganos o elementos que no tienen más que leer y ejecutar o llevar a la práctica lo que se les ordena, propone o sugiere.
- Una repetida e insistente preferencia por las macrorreformas o reformas estructurales de aplicación temporalmente programada y no flexible.
- Una inexplicable preferencia por las actividades administrativas de los profesores frente a las estrictamente educativas, es decir, el reflejo documental de dichas tareas.
- Una concepción monocrónica o técnico racional de la distribución y usos del tiempo escolar que contrasta con la visión policrónica de los profesores.
- Un presentismo ahistórico para el que las tradiciones y prácticas de la cultura escolar, o bien no existen, o bien se considera que pueden ser eliminadas y sustituidas por las que se ordenan o proponen sin problema alguno.

Esta cultura administrativa impone y configura la política educativa y un marco administrativo y legal que condiciona la cultura de cada institución educativa concreta. Su peso es evidente en la determinación de las políticas educativas.

La *cultura académico profesoral* (Viñao, 1997) o *cultura de trabajo de la enseñanza* (Hargreaves, 1996) hacen referencia a lo mencionado más arriba, una combinación de creencias, mentalidades, hábitos y prácticas.

Hargreaves identifica cinco formas básicas que adoptan estas culturas de trabajo:

1. Individualismo
2. Balcanización
3. Culturas cooperativas
4. Colegialidad artificial
5. Mosaico móvil

Hay una conexión entre forma y estructura en cada una de ellas y se pueden analizar en todas y cada una de ellas aspectos que favorecen y obstaculizan los procesos de enseñanza. Erradicar el individualismo puede suponer cercenar la individualidad y la

creatividad de enseñantes particulares, la cooperación puede ser utilizada para satisfacer propósitos ajenos al profesorado resultando éste alienado.

Aunque este análisis en su conjunto sea una aportación relevante y útil, quizá lo sea especialmente el de la cultura balcanizada, por cuanto puede contribuir en mayor medida a comprender las dificultades de la enseñanza secundaria para adaptarse a las nuevas necesidades que surgen de su reorientación, tanto respecto a su sentido como al alumnado al que ha de atender. Hay también importantes sugerencias sobre los cambios organizativos (estructurales) imprescindibles para modificar el contenido y la forma de la cultura profesional de los docentes e implicaciones para su formación tanto inicial como permanente (Dussel, 2006).

Algo similar ocurre con la autonomía de las escuelas. Dependiendo de cómo se entienda y en qué contexto se desarrolle, ésta puede ser o no algo positivo.

1.5.-SÍNTESIS

En este capítulo trabajamos el marco teórico referencial del trabajo centrado en la Educación en la Sociedad Global en cuatro apartados básicos.

El primero atañe a la cooperación internacional para el desarrollo, que en gran medida define la dinámica reformista en la región latinoamericana. Aquí los referentes se construyen con un análisis documental de la teoría de las agencias internacionales y locales; lo que nos permite explicar las tendencias que determinan los cambios en el contexto en vías de desarrollo.

El segundo, dedicado a la Sociedad de la Información, a las conceptualizaciones de las TIC, su especificidad dentro de la revolución tecnológica y el *new management* y su relatividad en el marco del desarrollo. Presentamos tendencias teóricas vigentes en todos estos aspectos.

El tercero, referido a las políticas de educación en tiempos de globalización, presenta los discursos teóricos sobre la Sociedad de la Información, las reformas educativas propuestas desde la tendencia globalizadora, su marcha y contramarcha en la región latinoamericana, las TIC dentro de las improntas reformistas y su ilusoria misión de

transformación de la educación como meta y su irrenunciable admisión como recursos escolares para la igualdad de oportunidades.

El cuarto, el profesorado en la sociedad global, nos remite a considerar las características del colectivo estudiado, su rol en las reformas desde las líneas que consideran los rasgos de la cultura escolar.

CAPITULO 2: MARCO CONTEXTUAL

*Por otra parte es necesario que los Estados, el sector privado y la sociedad civil, a partir de la creación de nuevos ámbitos de participación democrática, debatan y conduzcan procesos de desarrollo de las tecnologías de la Sociedad de la Información capaces de dar cuenta de las principales problemáticas de cada sociedad. (Discurso del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, **Daniel Filmus**, EDUCar, El portal educativo argentino, 11 de diciembre del 2003)*

2.-LAS TIC EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: VECES Y REVESES

2.1.-LA SITUACIÓN ARGENTINA

En el caso que abordamos a continuación, la República Argentina, observamos que los indicadores de Desarrollo Humano (PNUD, 2004a) lo ubican en un nivel de desarrollo alto en el lugar número 38, pese a que ha descendido cuatro lugares, y los indicadores en tecnología pueden considerarse entre los buenos de la región (PNUD, 2008:231). No obstante, el desaprovechamiento de las experiencias anteriores ha generado una superposición permanente de proyectos y falta de lineamientos en términos de políticas públicas claras, con proyectos y estrategias coherentes en sus procesos de planeación.

La entrada de las TIC va ligada al discurso modernizante y se produce casi desde sus primeras manifestaciones en la década de los ochenta. Uno de los espacios permanentemente bombardeado por discursos y proyectos fue el educativo. A pesar de ello, los efectos no han sido los esperados en la transformación educativa y por tanto cultural y social.

Cada gobierno inició una “revolución educativa con las tecnologías”; abundan los proyectos experimentales (pilotos) en todo el país, sin mecanismos de seguimiento que permitieran una transferencia de los resultados; insistiendo en la provisión de equipos,

llegando al absurdo de proveer computadoras a escuelas donde no había infraestructura para su ubicación y funcionamiento. Este modo de implantación no ha dejado de funcionar sino que sigue vigente.

Uno de los programas de implantación de los noventa se denomina Plan Social Educativo, destinado a centros educativos públicos urbano marginales, que puede considerarse beneficioso. El mismo no se considera como antecedente relevante en los actuales procesos.

Como indicamos, educación es uno de los sectores del Estado donde se inició la “modernización” con las TIC. Los otros espacios son más tardíos.

Transcurridas las décadas de los ochenta y los noventa con este tipo de experiencias, las mismas se superponen o delinear con otras políticas públicas.

De este modo, y con este estilo se llega a los inicios del siglo XXI –tras la reforma educativa iniciada por la Ley Federal de Educación de 1993– con una de las mayores crisis políticas y económicas del país.

2.1.1.-Tendencia generalizada en las políticas públicas: el gobierno electrónico

El proceso histórico del gobierno electrónico en la Argentina se circunscribe a un conjunto de acciones “cosmético-tecnológicas”²⁰, que obstaculizaron y obstaculizan la oportunidad de incorporar seriamente a las TIC e impulsar el desarrollo de la Sociedad de la Información. Estas acciones están organizadas desde una concepción que (Kaufman, 2004:153):

- Asume un modelo puramente tecnológico;
- Considera que el gobierno electrónico, en tanto modelo tecnológico, es cuestión de informáticos, no de formulación de políticas públicas y, por lo tanto, no incorpora la diversidad de actores que el modelo requiere;

²⁰ El mismo análisis es aplicable a educación pues el proceso y la estrategia se dio también en este ámbito.

- Omite toda consideración acerca de los cambios culturales e institucionales que un gobierno electrónico supone a fin de brindar en línea servicios que la misma comunidad define;
- Entiende que la instauración de un gobierno electrónico consiste en la construcción de algunos portales con alguna información oficial, más algo de tecnología, más algunos procesos electrónicos internos en el gobierno, todo superpuesto al mismo andamiaje burocrático existente.

Los procesos incluidos en el concepto de “globalización” han significado, sobre todo para los países con menor poder en el concierto internacional, una pérdida creciente de su capacidad de regirse autónomamente. El modelo que acompañó estas pérdidas de autonomía fueron versiones reducidas del “*New Public Management*” (NPM)²¹ que, en el caso argentino, se aplicaron de lleno a las privatizaciones y al achicamiento de los organismos gubernamentales; y en mucho menor grado a la profesionalización de sus funcionarios (el clientelismo político predominó) y a la disciplina en la utilización de recursos (dado el fuerte impacto de la corrupción en el manejo de los mismos) (Kaufman, 2004).

Hasta mediados de la década del 90 ese modelo recortado de NPM parecía funcionar alimentado por la abundancia del financiamiento externo y la despreocupación política respecto a la deuda que iba generándose. En medio del frenesí del gasto público se instaló una concepción de gobierno electrónico basada exclusivamente en lo tecnológico, y sostenida en una emulación burda de la política de “reinención del gobierno” norteamericano. El modelo terminó cerrando con la creencia, aún existente, de que *la incorporación de tecnología era un asunto de informáticos y no de políticas públicas*. Este fundamento del sistema en lo tecnológico generó beneficios a empresas y a funcionarios y sólo alguna mayor eficiencia en sectores muy puntuales de la administración pública nacional (APN).

Durante la segunda etapa menemista la política en relación a las TIC estuvo signada por los montos excesivos de las adquisiciones –piedra continúa de escándalos– y por una asignación clientelística de la tecnología adquirida –asignación que no se modificó en el

²¹ En su versión completa el NPM consiste en: 1) privatizaciones de empresas públicas; 2) el achicamiento de los organismos gubernamentales y tendencia a un incremento en sus capacidades gerenciales mediante una profesionalización de sus cuadros; 3) producción de estándares de desempeño; 4) énfasis en los resultados; 5) desagregación de las áreas de competencia de las agencias gubernamentales; 6) promoción de la competencia y la rivalidad entre actores; 7) mayor disciplina en la utilización de recursos.

gobierno siguiente excepto por el color político de los destinatarios—. Si se relevan los anuncios y programas, esa época pareció estar guiada por ideas de mayor claridad respecto a la importancia de la tecnología para el gobierno y para la economía. Esta claridad, con las limitaciones de concepción del “modelo tecnológico” ya tratado, quedó presa de las ambiciones personales de sus funcionarios que devoraron una a una sus propias iniciativas.

El programa más importante fue “*Argentina Internet para todos*” desarrollado en el ámbito de la Secretaría de Comunicaciones de Presidencia de la Nación durante el año 1998 (Periódico La Voz del Interior, 2002)²². Desde el inicio fue administrado por una Fundación del mismo nombre, cuyo manejo estaba centrado en el mismo Secretario del área que impulsó el proyecto. Tal situación irregular tardó en ser desmontada por el gobierno posterior (Kaufman, 2004).

Dentro de este programa se desarrollaron varias iniciativas, como las de los Centros Tecnológicos Comunitarios –CTC– e Internet II –red de banda ancha concebida para usos científicos y proyectos ligados a la Telemedicina y Tele-educación– (Kaufman, 2004).

Los CTCs tenían como objetivo acortar la brecha digital y contribuir al desarrollo socioeconómico de las localidades alejadas de los grandes centros urbanos. Los mismos fueron creados para brindar acceso gratuito a las TIC, ser agentes alfabetizadores y posibilitar el uso de herramientas informáticas a micro emprendimientos y PyMEs. Surgieron inspirados en el modelo canadiense que además habilitaba a los ciudadanos a utilizar estos CTCs para recopilar la memoria individual y social. Los centros debían estar equipados con cinco computadoras en red, conexión a Internet, una impresora láser y otra a chorro de tinta, un escáner, una webcam, una cámara digital y software – de oficina y educativo— destinados al uso comunitario²³.

Durante el desarrollo del Programa, que sigue durante el gobierno de la Alianza –una coalición de partidos que siguió al gobierno peronista—, se crearon oficialmente 3.000

²² Respecto a la obtención de los recursos necesarios para el Programa, la estrategia fue hacer que las telefónicas proveyeran los fondos a través del dinero que debían pagarle al Estado en concepto de multas, aportes patronales y otras causas. Consecuentemente, en vez de desembolsar el efectivo, las telefónicas reemplazaron a éste por equipos, líneas de teléfono y abonos, entre otras cosas. En cuanto a la provisión de dichos elementos, se deslizó de parte de las autoridades gubernamentales una decisión que se prestó a la sospecha: la de eximir a las empresas de respetar el régimen de compras; es decir, de la licitación. El Estado enajenó también parte de la Argentina en las sociedades satelitales Inmarsat e Intelsat a fin de proveer fondos para la creación de los CTC. Hoy la Sindicatura General de la Nación investiga ese procedimiento para establecer si implicó una privatización encubierta de esa fracción accionaria.

²³ Una iniciativa semejante denominada Centros Comunitarios Digitales se implanta en México a través del Programa e-México del gobierno del presidente Vicente Fox Quesada.

centros en todo el país y fueron entregados principalmente a ONGs, sindicatos e intendentes. Su distribución geográfica respondió al mapa clientelístico imperante (Amaral y Stokes, 2005). La falta de gestión y control llevaron al programa a ser otro fracaso más.

La implementación de los CTCs en forma correcta hubiera sido esencial para articular acciones dirigidas a la Sociedad de la Información. (Kaufman, 2004:160)

Mientras tanto, el país ingresaba en su etapa de mayor deterioro y el gobierno cambió de signo político. La perspectiva de la abundancia fue declinando con el fin del gobierno menemista. La crisis económica y la corrupción permitieron a la Alianza, fruto de una coalición del radicalismo y del FREPASO²⁴, encabezados por la fórmula presidencial De la Rúa-Álvarez, acceder al poder en 1999 mediante un acuerdo sólo sustentado en el objetivo de derrotar al menemismo, lo que era evidentemente muy poco porque las definiciones de políticas y la planificación de la gestión fueron erráticas o brillaron por su ausencia (Kaufman, 2004).

Para definir, desde los objetivos de este trabajo, este período --que termina haciendo eclosión el 20 de diciembre de 2001-- es útil trabajar con el modelo incrementalista de Evans (1996) y aplicarlo al clientelismo en la Argentina. Si bien éste es un modelo en el que se pueden reflejar todos los gobiernos argentinos, durante la gestión mencionada se hizo más notorio.

El modelo consiste en la formación de una burocracia de “capas geológicas” que van quedando instaladas sucesivamente ante cada cambio de gobierno, en estado de cuasi abandono. Toda nueva administración inaugura su ciclo ingresando de la mano de su propia elite --o reducto de eficiencia--, el que finalmente queda --en su mayoría-- adosado a la burocracia como la última “capa” una vez que se retiró el poder que los protegía. Para habilitar los nuevos ingresos y producir los traslados de los que se han convertido en “burocracia”, deben crear nuevos organismos y hacer desaparecer otros tantos, al igual que las funciones. Estos movimientos van transformando al aparato estatal en una región de pequeñas luces e inmensas sombras (Kaufman, 2004).

²⁴ FREPASO: sigla del partido político Frente País Solidario.

A diferencia de lo acontecido en Brasil –inspiración del modelo de Evans– donde las elites son realmente eficientes, los “nuevos reductos de eficiencia” incorporados por el gobierno de la Alianza lo eran sólo en el imaginario de ellos, ya que dieron muestras de su incapacidad de gestión –cuyo efecto más significativo es el estallido de la crisis–. La misma incapacidad los llevó a descartar cualquier cooperación de la planta estable desde actitudes estigmatizantes que paralizaron a gran parte de la Administración Pública Nacional (APN) y que tuvieron su fuente discursiva en la idea de que era “absolutamente imposible” transformar a la burocracia, por ser masivamente ineficiente y corrupta (Kaufman, 2004).

En lo específicamente referido a gobierno electrónico, se siguieron desarrollando más programas “cosmético-tecnológicos” generados sin gerenciamiento efectivo. En ese tono se dio continuidad a las iniciativas del gobierno anterior, bajo el ámbito del *Programa para la Sociedad de la Información (PSI)*, también dependiente de la Secretaría de Comunicaciones de la Nación. En este período, los CTCs se siguieron completando sin instrumentos de control por parte del organismo responsable, lo que llevó a que sólo quedan en funcionamiento un poco más de un cuarto de la capacidad instalada –lo que no es poco como posibilidad de ser utilizados en una política más consistente–. Muchos carecen de conexión a Internet y de capacitadores. El resto fue objeto de una apropiación indebida sin sanciones (Periódico La Voz del Interior, 2002)²⁵.

La experiencia transitada por el PSI confirma varios errores, primero suponer que la sola presencia de la tecnología genera la innovación deseada; segundo, una falta de criterio en la elección de organismos y coordinadores de los CTCs, falta de definiciones sobre el uso y los alcances de estos centros, ausencia de monitoreo y evaluación, falta de conexión del 50% a Internet, ausencia de soportes técnicos, entre otros (Kaufman, 2004).

Hubo otros proyectos del mismo origen como Tele-educación, Telemedicina, Pequeña y Mediana Empresa, Internet II, que tampoco lograron trascender.

Internet II traía su propia historia –junto a sus desarrollos de Telemedicina y Tele-educación–. Al mismo tiempo de la instauración del gobierno de la Alianza, la

²⁵ Además de esas causas existen otras más absurdas que engloban a parte del equipamiento sorprende la desprolijidad de todo este procedimiento. Pero la sospecha se torna grotesco cuando se observa la forma en que ha rematado parte del ambicioso plan de modernización comunicacional. La mitad de los CTC no funciona, pues los lugares donde están emplazados no tienen línea telefónica o carecen de energía eléctrica o su mantenimiento exige recursos que los “beneficiarios” del programa no disponen.

supercomputadora (Clementina II) seguía esperando destino físico en el edificio “Clínicas” de Telecom (su donador), desaprovechada a tal punto que carecía de conectividad. Mientras tanto, ochenta científicos fueron habilitados para utilizarla. Finalmente, la mudaron a la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA (Universidad Nacional de Buenos Aires) para darle conectividad, mayor acceso y espacio oficial. Aún así, por falta de políticas no se pudo cumplir con ninguno de sus objetivos sucesivos –el PSI había firmado un convenio para crear el “Backbone del MERCOSUR” a fin de garantizar el tráfico de comunicaciones entre este centro de cómputos y los otros de los países miembros– (Kaufman, 2004).

Los nuevos programas de la PSI fueron:

- “PyMEs”, consistente en la elaboración de estándares para la incorporación de las TIC en ese sector, con apoyo crediticio del Banco Nación.
- “Civitas” (<http://www.civitas.gov.ar>). Se trata de una plataforma básica mínima para construir sitios Web destinados a municipios, CTCs, bibliotecas populares y hospitales. Muchos de los sitios creados en consecuencia no existen más.
- Creación del marco de “Educ.ar”, luego desarrollado por el Ministerio de Educación.
- Creación del marco de “Ahorr.ar”, con base posterior en el Ministerio de Economía.

Las iniciativas originadas o seguidas por el PSI fueron debilitándose debido a la creciente falta de fondos y a la incapacidad y parálisis en la gestión de políticas. – Tal como mencionamos en primer término, *todos estos programas fueron intentos aislados que terminaron siendo más promocionales que efectivos* (Kaufman, 2004:167).

El Informe GEAN²⁶, encargado por la Comisión Europea, reconoce claramente que los servicios públicos de información deben funcionar como motor de crecimiento de la naciente Sociedad de la Información. Al mismo tiempo, el sector público puede contribuir a garantizar una información completa y fiable que sea muy accesible, fácil de usar y asequible para todas las secciones de la sociedad.

²⁶ GEN: Grupo de Expertos de Alto Nivel, en él se encuentran Hans Blankert, Gerhard Bosch, Manuel Castells, Liam Connellan, Brigitta Carlson, y otros.

Esas deberían ser las metas. Sin embargo, tanto Argentina como el resto de América Latina –en mayor o menor medida–no han resuelto problemas básicos que son previos a cuestiones también centrales como quién es el destinatario del servicio, de qué modo se llega a él, con qué información y cómo se alienta y articula la construcción de la Sociedad de la Información.

Veamos un poco de historia. Hacia fines del año 2001 el gobierno tenía su portal cada vez más devaluado, los organismos conservaban sitios con información mínima e interactividad casi nula y una subutilización.

Luego sobrevino la crisis y con ella el fin de los recursos de contratación e innovación tecnológica, dejando a las agencias gubernamentales libradas a sus propias fuerzas. Esto significó que sólo quedaba el personal estable, el mismo que había sido despreciado por los asesores de distintos gobiernos y que, en realidad, conservaban la memoria de los problemas y la imaginación de cómo podrían ser resueltos (Kaufman, 2004).

2.1.2.-Las TIC en el sistema educativo argentino

El desarrollo de las TIC y de la Sociedad de la Información debe estar enmarcada en una política general delineada en un plan estratégico a mediano y largo plazo que aborde temas tales como el que “para quiénes”, “con quiénes”, “con qué”, “cómo”, “con cuáles contenidos”, “con qué resultados”, “con qué tipo de normas”, recuperando la experiencia existente.

En el contexto de la transformación global, como ya observamos las TIC se presentan como un elemento importante. No podemos negar las ventajas y la necesidad de incorporarlas a los procesos comunicacionales y formativos.

El ingreso de las TIC no es nuevo, casi desde que los entornos informáticos son más amigables, el proceso de incorporación y la temática de los ordenadores como panacea educativa –a continuación de los medios audiovisuales–y llave de la transformación educativa suenan en los discursos y en las acciones.

Las instituciones educativas latinoamericanas en general, y en el caso argentino en particular, fueron provistas de ordenadores y sometida a la discusión de la temática desde 1981 al presente. Los últimos años de la década de los ochenta constituyeron una época rica y dinámica en el ámbito educativo en torno al constructivismo piagetiano representado en el software por el “Logo” de Seymour Papert. Etapa breve, pero fértil y producto del legítimo fervor y de las ilusiones del regreso a la democracia. En ella se realizaron intercambios prolíficos y de vinculaciones en el proceso de capacitación y gestación con el entonces “Programas de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación del Ministerio de Educación y Ciencia de España --desestimada en los ´90 con al advenimiento del menemismo--.

Han transcurrido más de dos décadas desde entonces y los discursos y las estrategias no han cambiado demasiado. Lo que sí ha cambiado es el país debido a la inmersión en una profunda crisis económica y política que presenta implicancias educativas a largo plazo todavía difíciles de mensurar.

Anteriormente, hemos analizado como uno de los problemas la falta de políticas públicas claras y serias en torno a la incorporación de las TIC en el ámbito generalizado de la administración pública. Pareciera que la tradición continúa en educación, que ya presenta una trayectoria de “incorporación” de equipos y permanente “desestimación” de experiencias pedagógicas vinculadas a las nuevas tecnologías.

El proceso de implantación de TIC se documenta en la normativa legal desde 1993, con la Ley Federal de Educación que marca la transformación del sistema educativo argentino.

En el 2000, otro síntoma de época es la transformación del nombre de la repartición, de Ministerio de Cultura y Educación a Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología²⁷. La relación con las otras instancias de gobierno es pobre y aparatosa, sin clara articulación con el mundo laboral aún cuando se presenta a la educación en nuevas tecnologías como un elemento importante para el futuro laboral.

²⁷ Esta tendencia a modificar los nombres es un tanto generalizada en varios países. Al parecer se presenta como una estrategia de los gobiernos para dar idea de una refundación de la institución.

En 2006, la Ley de Educación Nacional confirma la tendencia de la implantación TIC en educación en la nueva reforma educativa.

2.1.2.1.- El marco normativo actual

Con el gobierno del presidente Kirchner se abren nuevos desafíos sobre todo la implantación de la Ley de Financiamiento Educativo y el debate previo abierto en torno a la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206 aprobada a finales del 2006.

El orden declarativo de la política pública derivada de Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (MECyT, 2006a), establece en su art.13, inc.j del título *La política educativa nacional*, la importancia de las TIC:

*Art.13. Para alcanzar los fines de la educación establecidos en esta Ley, los objetivos de la política educativa nacional son:
Inciso J. Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.
(MECyT, 2006a)*

En otros articulados del texto de la Ley se hace referencia a la implantación de TIC en todos los niveles del sistema educativo argentino.

Esta nueva Ley de Educación Nacional (2006) es un regreso al sistema educativo anterior a la reforma impuesta por la Ley Federal de Educación (1993-2006) y promueve una reforma nueva de tipo estructural.

Al referirse a la calidad de la educación, la LEN especifica:

*Capítulo II. Disposiciones específicas:
Art.93. El acceso y el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formará parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento.
(MECyT, 2006a)*

En lo que se refiere a las TIC y medios de comunicación hay un ajuste a la doctrina internacional pues se consideran como un derecho ciudadano que el Estado argentino debe garantizar. Así, se definen las incumbencias de la política específica de TIC:

Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación

Art.103. El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley. (MECyT, 2006a)

Se establece a EDUC.ar como la política encargada de dos ámbitos de competencias: el de nuevas tecnologías (Portal en Internet) y televisión educativa (Señal Encuentro).

Art.104. Reconócese a Educ.ar Sociedad del Estado, como el organismo responsable del desarrollo de los contenidos del Portal Educativo creado en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, o bajo aquel otro dominio que pueda reemplazarlo en el futuro. A tal efecto, EDUC.ar Sociedad del Estado podrá elaborar, desarrollar, contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean incluidos en el Portal Educativo, de acuerdo con los lineamientos respectivos que apruebe su directorio y/o le instruya dicho Ministerio. (MECyT, 2006a)

Debido al carácter general del marco normativo, los destinatarios de los servicios son generales:

Art.105. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología realizará actividades de producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las políticas nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación. Dicha programación estará dirigida a:

- a. Los docentes de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, con fines de capacitación y actualización profesional.*
- b. Los alumnos, con el objeto de enriquecer el trabajo en el aula con metodologías innovadoras y como espacio de búsqueda y ampliación de los contenidos curriculares desarrollados en las clases.*
- c. Los adultos y jóvenes que están fuera del Sistema Educativo, a través de propuestas de Formación Profesional y Técnica, Alfabetización y finalización de la Educación Primaria y Secundaria, con el objeto de incorporar a través de nuevos procesos educativos a sectores sociales excluidos.*
- d. La población en general, mediante la emisión de contenidos culturales, educativos y de divulgación científica, como también cursos de idiomas en formato de educación a distancia.*

(MECyT, 2006a)

EDUC.ar Sociedad del Estado se encargará, organizará e implementará actividades de producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial para fortalecer y completar las políticas nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de Educación. Lo hará en dos líneas, como ya se ha mencionado, a través del Portal educativo en Internet y de Televisión a través de la señal “Encuentro”.

2.1.2.2.-Las condiciones de partida

La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa publicó en su Boletín Nº 1 del 2006 un informe acerca del proceso de incorporación de TIC al sistema educativo y las políticas promovidas para su desarrollo. En el mismo se ofrece un panorama general de la situación en el marco del debate de la Ley de Educación Nacional.

El marco teórico del informe es de la relevancia de la inclusión social en la globalización y el papel exigido a la educación en la misma.

En lo cultural educativo se sostiene el concepto de “alfabetización” promovido por la UNESCO como un concepto global que incluye a las TIC, considerando al entorno escolar como un espacio privilegiado para el aprendizaje de las mismas aunque no sea el único.

Si bien existe amplio consenso en torno a la necesidad de incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas como una estrategia para facilitar la alfabetización digital, las expectativas que se ciernen sobre su uso son más amplias y se vinculan a transformaciones sustantivas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y en la mejora de los logros académicos. (DiNIECE, 2006b:3)

El Informe del Boletín (DiNIECE, 2006b) presenta los avances innegables en TIC de la última década en infraestructura pero también sus limitaciones y desafíos a enfrentar. Según el mismo los programas de integración se orientan básicamente hacia tres líneas de acción:

- a) brindar equipamiento y conectividad a las escuelas
- b) asegurar la formación y capacitación de los docentes del área, como también los maestros y profesores regulares
- c) desarrollar y poner a disposición materiales educativos con contenidos curriculares y transversales en formato digital para su utilización en las aulas.

El Informe focaliza el análisis únicamente en la primera línea de acción, trazando un panorama nacional sobre la distribución de computadoras y el acceso a Internet en el sistema educativo argentino.

En otro informe preparado para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología por el IPE-Unesco (UNESCO, 2006), se presenta un estado del arte de la implementación de las TIC en los sistemas educativos en general, considerando países de los hemisferios norte y sur. La información es de tipo genérica. Por lo explicitado en los dos informes (DINIECE, 2006b; UNESCO-IPE, 2006) podemos inferir que de la línea b) se encarga el PROMSE²⁸ y de la c) la Sociedad del Estado, EDUCAR.

2.1.2.2.1.-El equipamiento informático y organización del servicio

La incorporación de infraestructura informática en las escuelas argentinas es un proceso que se inicia en los años 80, aunque los primeros datos estadísticos nacionales disponibles corresponden a 1998. Para esa fecha, uno de cada tres establecimientos educativos contaba con computadoras, en la actualidad, dos de cada tres establecimientos están equipados. El significativo proceso de abaratamiento de la microelectrónica acontecido a nivel internacional y la prolongada sobrevaluación del peso argentino en el marco del modelo de convertibilidad fueron factores que contribuyeron a la difusión de la tecnología informática en la Argentina en general y en el sistema educativo en particular.

Aún con la fuerte crisis económica que alcanzó su punto más severo entre el 2001 y 2002 –y las restricciones presupuestarias que la acompañaron–, el parque informático en las escuelas continuó creciendo.

En una revisión general de la distribución del equipamiento informático de los establecimientos educativos de Argentina indica que aún persisten brechas. Se observa una mayor dotación de computadoras en los establecimientos que ofertan el nivel medio/polimodal de educación.

Según el Boletín (DINIECE, 2006b), mientras que el 75% de los establecimientos urbanos de educación común²⁹ tienen por lo menos una computadora, esa cifra se reduce a casi la mitad (40,7%) en el ámbito rural. Esto implica que el 81% de los

²⁸ PROMSE: Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo, financiado por el BID.

²⁹ El estudio en el que se basa el informe abarca los establecimientos de educación común, por lo tanto, no se incorpora la educación de adultos, la educación especial y la educación artística. Dentro de la educación común se abordan los establecimientos de nivel inicial, primario/EGB; medio/polimodal. El nivel superior no universitario que forma parte de la educación común, no se incluye en este boletín.

alumnos del ámbito urbano y el 54% de los del ámbito rural asisten a escuelas en las que hay computadoras.

Cuadro 2
Establecimientos y alumnos en escuelas de educación común
Que disponen de computadoras.
Total país. Cifras absolutas y porcentajes

Ámbito	Establecimientos que tienen computadoras		Alumnos en escuelas con computadoras	
	Absolutos	%	Absolutos	%
Urbano	17.265	75,5 %	6.853.078	81 %
Rural	5.787	40,7 %	500.236	54 %
Total	23.052	62,3 %	7.353.314	78 %

Fuente: DiNIECE. Relevamiento Anual 2005

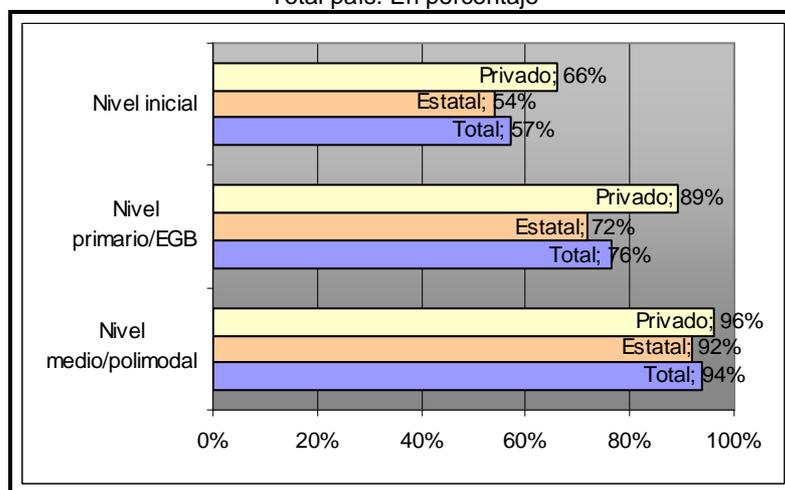
Una segunda variable que introduce diferencias en el nivel de equipamiento de los establecimientos educativos es el sector (estatal o privado) al que pertenecen. Dado que la mayor parte de las escuelas correspondientes al sector privado, alrededor del 96%, son urbanas, el análisis por sector educativo se restringe al ámbito urbano.

El sector educativo privado inició más temprano que el sector estatal el proceso de adopción de tecnología informática: en 1998, el 56% de sus establecimientos contaba con algún tipo de equipamiento; mientras que en el ámbito estatal, este porcentaje se ubicaba apenas en un 17%. Esta brecha se ha acortado en forma significativa en los últimos años en función de la fuerte dinámica que registró el sector estatal: en el año 2005, el 70,5% de las escuelas estatales contaba ya con computadoras y el porcentaje del sector privado se elevaba al 86%.

No obstante, persisten diferencias importantes entre ambos sectores en cuanto al nivel de equipamiento. En proporción hay mayor dotación de equipamiento informático en los establecimientos privados; también asociado a diferencias en el tamaño de los establecimientos, ya que las escuelas privadas registran en promedio menor cantidad de alumnos que las pertenecientes al sector estatal.

El nivel educativo que ofrece el establecimiento es la variable que más diferencias marca en cuanto a la dotación de equipamiento informático. La tendencia que se observa es que a mayor nivel educativo, mayor es el porcentaje de establecimientos que cuentan con computadoras. Aquellos que ofrecen nivel medio/polimodal, están equipados por encima del 90%, tanto en el sector estatal como en el privado. La brecha entre sectores se amplía en los niveles primario/EGB e inicial.

Gráfico 1
Establecimientos de educación común del ámbito urbano con computadora
Según sector y nivel de enseñanza.
Total país. En porcentaje



Fuente: DINIECE - Relevamiento Anual 2005.

Nota: Nivel inicial: establecimientos que ofrecen exclusivamente este nivel. Primario/EGB: establecimientos que ofrecen este nivel o EGB y que pueden incorporar también inicial. Nivel medio/polimodal: establecimientos de nivel medio o polimodal y que además pueden ofrecer primario/EGB.

El equipamiento informático tiende a concentrarse en las escuelas con mayor cantidad de alumnos.

La conectividad

En el año 1998 tenían conexión a Internet el 8,3% de los establecimientos de educación común. Aún con un importante crecimiento, en el año 2005, sólo el 23% de los establecimientos habían accedido a la conectividad. Si se restringe el análisis al universo de establecimientos que poseen computadoras, el nivel de conectividad se eleva al 37%.

Una parte significativa de las conexiones se realiza por vía telefónica: el 63%. Esta conexión en la mitad de los casos es paga (53%)³⁰. Los establecimientos que tienen conexiones de banda ancha (ADSL, Cable MODEM y satelital) en general pagan por ello. Aquellos que tienen conexiones gratuitas acceden a Internet en su mayor parte por vía telefónica (82%).

El análisis de las dimensiones abordadas anteriormente (ámbito, sector educativo, tamaño del establecimiento y nivel de enseñanza) muestra mayores diferencias en cuanto al acceso a Internet que aquellas registradas en la dotación de equipamiento. En

³⁰ Se supone que las categorías "gratuito" – "pago", refieren a que el establecimiento realice o no las erogaciones para conexión.

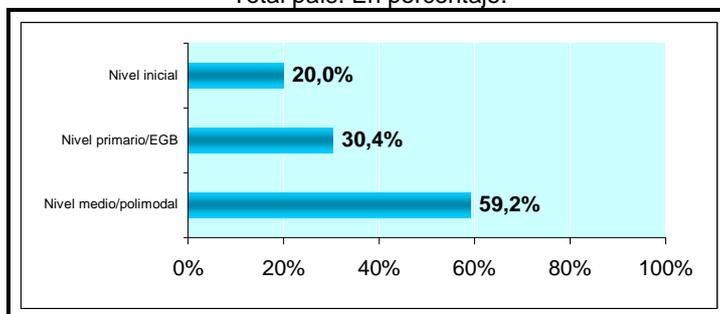
el ámbito urbano, un tercio de los establecimientos de educación común disponen de conexión a Internet, este porcentaje se eleva casi al 50% si se consideran sólo los establecimientos que cuentan con computadoras. En el ámbito rural, apenas el 3,7% de los establecimientos educativos están conectados a Internet (menos de la décima parte de los que cuentan con computadoras). Los menores índices registrados en el ámbito rural pueden explicarse por los altos costos que implica expandir una infraestructura de comunicación hacia zonas alejadas.

Las diferencias en la conexión según el sector educativo son también muy importantes. Mientras que en el sector estatal urbano uno de cada cuatro establecimientos tiene conexión a Internet (24,6%); en el sector privado urbano, uno de cada dos establecimientos (57%) dispone de la misma.

Siguiendo las tendencias ya señaladas para el equipamiento, la conexión a Internet es también más frecuente en los establecimientos de mayor tamaño. El 38% de los establecimientos con más de 500 alumnos disponen de conexión a Internet; porcentaje que va descendiendo hasta un 9,6% en los establecimientos más pequeños, aquellos cuya matrícula no supera los 50 alumnos.

Nuevamente en este caso, al considerar el nivel educativo se presentan importantes diferencias cuando se consideran los establecimientos del ámbito urbano. El nivel medio /polimodal es el que cuenta con un mayor porcentaje de establecimientos conectados pues se acerca al 60%.

Gráfico 2
Establecimientos de educación común del ámbito urbano
según disponibilidad de conexión a Internet por nivel educativo.
Total país. En porcentaje.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de DINIECE - Relevamiento Anual 2005.

En materia de conectividad en Argentina se están desarrollando actualmente iniciativas –ya dirigidas a lograr servicio de Banda Ancha– como la red EDUCAR que tiene un proyecto para conectar un grupo de escuelas rurales, también existen en otros proyectos en otras provincias (UNESCO-IIPE, 2006:59)

Disponibilidad Laboratorio

La ubicación del equipamiento informático en un laboratorio, gabinete o sala supone el acceso y uso de ese espacio para toda la institución. Suele ocurrir que las primeras computadoras que arriban a las escuelas se colocan en lugares como secretaría, rectorado o biblioteca; cuando se dispone de un parque informático más amplio, se organiza el gabinete. En Argentina, el 54,6% de los establecimientos educativos del ámbito urbano que cuentan con equipamiento informático se organizan en la modalidad de gabinete o laboratorio. La disponibilidad de laboratorio de informática es mayor en el sector privado (75,2%) que en el estatal (42,5%).

Los datos muestran que hay una fuerte relación entre cantidad de computadoras que tiene el establecimiento y la disponibilidad de laboratorio. En más del 80% de las escuelas urbanas con una dotación de 7 o más computadoras, se dispone de laboratorio de computación.

Con respecto al nivel educativo, el nivel medio/polimodal muestra que un 82% de los establecimientos que tienen computadoras, disponen de laboratorio.

El “modelo de aula” es otra alternativa de organización del equipamiento informático en las escuelas, con el objetivo de dotar de unidades suficientes para garantizar un acceso personalizado y permanente de los alumnos al entorno digital. El “modelo de aula” facilita una mejor articulación entre el uso de las herramientas informáticas y el desarrollo de los contenidos curriculares; sin embargo, es significativamente más costoso que el “modelo de laboratorio”. No se dispone de información acerca de establecimientos educativos que en Argentina han podido adoptar el “modelo de aula” aunque, por su alto costo, es factible suponer que se trataría de casos excepcionales.

2.1.2.3.-La política educativa TIC

Las políticas TIC presentan una confluencia de los aspectos tecnológicos y de los pedagógicos en su base, lo que tiene su consecuencia en relación con las funciones que puede adoptar el Estado para su gestión. Una mirada general en este sentido permite discriminar una serie de diferentes roles del Estado frente a las TIC, tales como:

- i. Diseñar los objetivos políticos y establecer las prioridades;
- ii. Gestionar, solo o junto con el sector privado;
- iii. Apoyar emprendimientos de otros, estatales o privados;
- iv. Alentar al sector privado a realizar desarrollos (de soft, de PC, etc.); y
- v. Desarrollar estándares para controlar la calidad de este proceso.

En general, en la gestión del Estado desde el sector educación, los requerimientos de inclusión de las TIC en el sistema educativo han pasado por diferentes momentos (pre-PC, informático y TIC). Éstos han requerido formas específicas de conducción y diferentes modalidades de organización y gestión que se diferencian básicamente en cuanto a la localización de las decisiones y el contenido de las decisiones.

En relación con la localización de las decisiones, en los dos primeros momentos estas cuestiones se resolvían al interior de los Ministerios de Educación, separando las referidas a compra masiva de equipamiento (Direcciones de Administración o financiamiento externo), de las sustantivas. Las Direcciones de Informática o de Tecnología Educativa eran las que asumían tareas vinculadas fundamentalmente con el currículo.

A mediados del decenio de los noventa, cuando se entra en el siguiente momento, el término informática educativa se transforma en política TIC. Ésta es la etapa en la que predominantemente Internet llega a la escuela. En diversos países se crean organismos con la finalidad de impactar directamente a nivel institucional en el proceso de cambio e innovación pedagógica a partir de la incorporación de estas herramientas.

En Argentina, la política específica articulada con Sociedad de la Información, durante el ministerio de Daniel Filmus es la Campaña Nacional de Alfabetización Digital que exponemos a continuación.

2.1.2.3.1.-Campaña Nacional de Alfabetización Digital o Campaña Nacional de vacunación contra la ignorancia tecnológica

La política de implantación de TIC 2004-2005 a la educación consiste en la: *Campaña Nacional de Alfabetización Digital*:

La Campaña Nacional de Alfabetización Digital se propone acercar las tecnologías de la información y la comunicación a las instituciones de enseñanza de todos los niveles, como parte del proceso de incorporación de todos los actores del sistema educativo a las grandes líneas de la cultura contemporánea.

(Educar, publicado el domingo 16 de octubre del 2005)

La misma se presenta en dos etapas:

- 1) Primera etapa (23/08/2004) En el período 2004-2006, 6500 instituciones educativas de todo el país recibirán 55.000 computadoras. Durante la primera etapa, que se llevará a cabo durante el 2004, se entregarán 10.200 computadoras (8 equipos por establecimiento) a 706 escuelas pertenecientes al Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), 369 centros educativos técnicos y 200 institutos de formación docente. La campaña incluye además, capacitación a docentes y directivos, producción de contenidos, acciones para brindar conectividad a centros educativos y la articulación de redes nacionales y regionales.
- 2) Segunda etapa (02/05/2005³¹) La Campaña Nacional de Alfabetización aumentó la apuesta y se propone distribuir 100.000 computadoras, con una inversión de \$ 160.000.000, para equipar a 10.400 establecimientos educativos. En este primer semestre se realizará la entrega de 20.000 computadoras correspondientes a la segunda etapa de la **Campaña Nacional de Alfabetización Digital**, que distribuirá, durante el 2005 más de 40.000 equipos informáticos en 4400 establecimientos educativos de todo el país y proveerá de conectividad a 5000 centros educativos.

Como observamos, las etapas son un asunto de provisión de equipos informáticos, sin considerar que hay ya equipos que en la última década vienen aprovisionando las escuelas, ¿cuáles han sido las experiencias de los docentes, alumnos y padres con

³¹ En realidad las acciones se extendieron hasta casi el año 2007, pero en la documentación la fecha es la indicada aquí.

ellos? ¿qué experiencias pueden recuperarse o enriquecer la nueva propuesta pedagógica? ¿qué evaluación se hizo y se hará de los proyectos?

Los encargados de la capacitación a los docentes son las universidades, encargadas en formar técnicos. Los estudios de investigación acerca de los modelos pedagógicos apropiados no son considerados para articular una política seria, coherente y con elementos básicos de planeación estratégica en este asunto.

En esta campaña los objetivos son generales y difusos, intentan abarcar e incorporar los equipos a las escuelas sin claridad en el proyecto de desarrollo local. Los objetivos y razones son recitados discursos citados ya antes en este trabajo, presiones internacionales e intereses nacionales. La campaña es fruto de los compromisos de los ministros de educación en las preparatorias a las Cumbre de Sociedad de la Información, así se manifiesta en el discurso del ministro de educación argentino, Daniel Filmus:

Como Jefe de la Delegación de la República Argentina es para mí un gran honor expresar en nombre de nuestro Presidente, Dr. Néstor Kirchner, y ante tan importante foro, la posición de nuestro país en esta Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Deseo, en primer término, manifestar nuestra convicción que la Cumbre constituye una oportunidad única para encauzar a nivel mundial el potencial de las tecnologías de la información y de la comunicación hacia el cumplimiento de las metas sostenidas por las diferentes declaraciones que forman parte de los principios liminares de esta reunión. Acordamos enfáticamente con que el respeto a los derechos humanos, civiles, políticos, sociales, económicos y culturales constituye una condición sine qua non para edificar la Sociedad de la Información.(...)

Continúa del discurso del Ministro:

Desde tiempo inmemorial la información es poder. Lo propio de esta nueva Sociedad de la Información, en los albores del Siglo XXI, es que esta asociación entre información y poder se acentúa a partir de un modo de producción en el que la fuente fundamental de la productividad se basa en la acción del conocimiento sobre el conocimiento. La mera existencia o la profundización de la "brecha digital" impedirá la democratización universal de la producción y el acceso de los bienes que estos conocimientos posibilitan. (...)

Con vistas a la futura implementación del Plan de Acción quiero invitar a los países más desarrollados y a los organismos internacionales a tomar compromisos concretos para cooperar con los países en desarrollo para la reducción de la brecha digital. Evitemos, todos juntos, que la retórica y la declamación diluyan el diagnóstico y obstaculicen las medidas concretas para llevar a buen término la agenda común que promoverá esta Reunión.

(Daniel Filmus, Discurso del Sr. Jefe de la Delegación Argentina ante la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, 2003b)

Cabe aquí una reflexión realizada por Romero Morante al respecto, quien considera que *el equipamiento de las escuelas con ordenadores, y actualmente su conexión a Internet, han sido urgidos por una batahola de soflamas, según las cuales la familiarización del alumnado con estas tecnologías es la principal y casi única garantía de una futura inserción sociolaboral óptima. Por añadidura, existiría poco menos que una relación suficiente y necesaria entre su aprovechamiento como recurso didáctico y la mejora cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, gracias sobre todo a sus supuestas excelencias para impulsar el desarrollo intelectual de niños y adolescentes (1999:1-2).*

Estos dispositivos son herramientas poderosas, con una utilidad educativa sin duda nada desdeñable; pero su conversión en panacea supone una distorsión que oscurece las dimensiones críticas del asunto.

La renovación pedagógica parecería así un problema técnico, cuando la dinámica innovadora, de lograrse, no está inscrita en ningún artilugio sino en su contexto de uso.

De igual manera, una lectura simplista de las relaciones entre producción, formación y empleo conduce a explicar las situaciones de inactividad forzada, o de actividad alienante y precaria, en términos de inadecuación o falta de preparación individual, "olvidándose" prestar atención a las características estructurales del mercado de trabajo y a las estrategias de los empleadores.

La *Campaña Nacional de Alfabetización Digital* en Argentina expone:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación se propone acercar las tecnologías de la información y la comunicación a todos los actores de la comunidad educativa como parte del proceso de integración de la cultura contemporánea a las instituciones educativas.

(Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 2004)

Las razones que fundamentan esta campaña por parte del Ministerio son las siguientes:

A pocos días de finalizada la Cumbre Mundial de la Sociedad de Información, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) dio a conocer un informe publicado con la Revista Opciones titulado Una Sociedad de la Información para todos: ¿Cuán realista es la idea? La investigación pone el acento en los diferentes niveles de acceso (la llamada brecha) a las tecnologías de la información y la comunicación. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 2004)

Observamos que las razones alegadas son fundamentalmente presiones de tipo internacional.

Este informe muestra con claridad como los planes más ambiciosos no han logrado los resultados esperados, contrariamente a aquellos de alcance más inmediato y con un elevado nivel de pragmatismo y eficacia, pero sobre todo, de realismo. Lo que no es un detalle menor, si, como el PNUD entiende, de alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio se trata. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 2004)

A continuación (Cuadro 3) presentamos una breve descripción de los aspectos fundamentales de la Campaña Nacional de Alfabetización Digital (CNAD) propuesta por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina para 2004-2005. Para mayor detalle remitimos al **Anexo II**.

Cuadro 3

Breve descripción de Campaña Nacional de Alfabetización Digital					
Meta	Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para ayudar en la solución de los problemas prioritarios de la educación y de la formación laboral argentina.				
Iniciativas clave	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquisición de 50.000 PC para equipamiento de instituciones educativas 2. Reciclado de 5.000 PC para equipamiento de instituciones educativas 3. Replicación de Centros de reciclado en jurisdicciones provinciales 4. Desarrollo de contenidos educativos argentinos en formato papel, CD e Internet 5. Construcción colaborativa de contenidos a través de Internet 6. Formación docente en los Institutos de Formación Docente incorporando las TIC en las prácticas escolares 7. Formación laboral en competencias digitales básicas y avanzadas 8. Lanzamiento de la Licencia Digital Nacional 9. Provisión de conectividad gratuita o a muy bajo costo a centros educativos 10. Articulación de redes regionales que brinden sustentabilidad a la Campaña 				
Destinatarios	<p>-La campaña abarcará inicialmente establecimientos escolares de Educación Básica, EGB3 y Polimodal, Nivel Medio, Escuelas Técnicas e Institutos de Formación Docente. El grupo de beneficiarios directos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docentes en formación inicial • Formadores de formadores • Docentes y directivos de instituciones educativas • Alumnos de todos los niveles escolares • Desempleados, subempleados y jóvenes desescolarizados con baja o nula formación en TIC <p>-En un aspecto más amplio, se alcanzará a las familias de los participantes, a las comunidades cercanas a cada institución educativa, y a la sociedad en su conjunto.</p>				
Objetivos	<table border="1"> <tr> <td>Generales</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Reducir la brecha digital en la Argentina, promoviendo el acceso a todos los ciudadanos las TIC • Incorporar en el sistema educativo el uso efectivo de las TIC en el aula • Favorecer a través de la alfabetización digital la formación y la reinserción laboral de desempleados, subempleados y jóvenes desescolarizados </td> </tr> </table>	Generales	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir la brecha digital en la Argentina, promoviendo el acceso a todos los ciudadanos las TIC • Incorporar en el sistema educativo el uso efectivo de las TIC en el aula • Favorecer a través de la alfabetización digital la formación y la reinserción laboral de desempleados, subempleados y jóvenes desescolarizados 		
Generales	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir la brecha digital en la Argentina, promoviendo el acceso a todos los ciudadanos las TIC • Incorporar en el sistema educativo el uso efectivo de las TIC en el aula • Favorecer a través de la alfabetización digital la formación y la reinserción laboral de desempleados, subempleados y jóvenes desescolarizados 				
Líneas de acción	<table border="1"> <tr> <td>1.Equipamiento</td> <td>-Adquisición de equipo informático -Campaña de reciclado</td> </tr> <tr> <td>2.Conectividad</td> <td>-Se trabajará con empresas del sector privado para la provisión de diferentes soluciones. -La Secretaría de Ciencia y Tecnología desarrolla un Mapa Nacional de Conectividad y Accesibilidad, que permita determinar factibilidad y costos de un proyecto de conectividad integral.</td> </tr> </table>	1.Equipamiento	-Adquisición de equipo informático -Campaña de reciclado	2.Conectividad	-Se trabajará con empresas del sector privado para la provisión de diferentes soluciones. -La Secretaría de Ciencia y Tecnología desarrolla un Mapa Nacional de Conectividad y Accesibilidad, que permita determinar factibilidad y costos de un proyecto de conectividad integral.
1.Equipamiento	-Adquisición de equipo informático -Campaña de reciclado				
2.Conectividad	-Se trabajará con empresas del sector privado para la provisión de diferentes soluciones. -La Secretaría de Ciencia y Tecnología desarrolla un Mapa Nacional de Conectividad y Accesibilidad, que permita determinar factibilidad y costos de un proyecto de conectividad integral.				

Breve descripción de Campana Nacional de Alfabetización Digital		
	3.Capacitación	<p>-Dimensiones curriculares:</p> <p>a) Tecnología educativa: se hace referencia al papel de las tecnologías como mediadores de aprendizaje.</p> <p>b) Aprendizaje instrumental: para uso pleno y consciente de herramientas informáticas y sistemas de comunicación tanto en la vida cotidiana como en el desempeño laboral futuro.</p> <p>c) Formación técnico profesional: agrupa aquellos conocimientos y habilidades de los especialistas en telecomunicaciones e informática. Se relaciona con habilidades necesarias para puestos de trabajo específicos.</p> <p>d) Educación tecnológica general: pretende extender el horizonte cultural del alumno sobre las nuevas tecnologías. Se trabajaría en EGB y Nivel Polimodal.</p> <p>-Actividades de capacitación previstas:</p> <p>a) Presenciales: -Programa de integración de TIC en las prácticas escolares -5 seminarios regionales de capacitación (NEA-NOA-Cuyo-Centro-Sur) con directivos de escuelas PIIE y Asistentes Pedagógicos Jurisdiccionales -Seminario de capacitación con referentes provinciales.</p> <p>b) A distancia: -Gestión de recursos tecnológicos en la escuela -Multimedia educativa -De la tecnología a la Educación Tecnológica -Tecnología en el aula</p> <p>c) Mixtas: -Oferta de cursos de formación profesional en competencias digitales básicas y avanzadas -Generación de sistema de certificación en tres niveles: Licencia Digital Nacional</p>
	4.Contenidos	<p>-Desarrollos programados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Publicación de manual en papel destinado a la integración de las TIC en prácticas escolares. • Colección de CD educ.ar: continuar el desarrollo de la colección con la distribución a docentes. • Integración de la Red de Portales Latinoamericanos. • Producción de 300 Webquests (actividades estructuradas y guiadas). • Producción de 300 contenidos educativos en el portal www.educ.ar, para lo que se digitalizarán y catalogarán recursos disponibles en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. • Desarrollo de la Biblioteca Virtual Infantil. • Lanzamiento de propuesta de "Escritura y sistematización de experiencias con TIC" desarrolladas en las escuelas.
	5.Articulación de redes	Se buscará tender redes a nivel nacional y regional, tratando que las acciones que vienen llevando a cabo de manera desintegrada el sector público, el sector privado y las ONG, puedan potenciar su alcance y lograr resultados multiplicables y sostenibles en el tiempo.
Impacto previsto sobre el grupo objetivo		<ul style="list-style-type: none"> • Reducción de la brecha digital • Apertura e integración de la escuela y la universidad a la comunidad • Estrechamiento del vínculo escuela-universidad • Disminución de los índices de analfabetismo digital • Uso de TIC como parte del proceso educativo • Recalificación de desempleados y subempleados • Igualdad de oportunidades de formación para la población independientemente de su ubicación geográfica • Optimización de los recursos asignados en distintos organismos del Estado a la problemática de inclusión digital • Desarrollo de un ambiente de cooperación entre los distintos actores de la sociedad • Creación de valor sustentable para la comunidad

Aún cuando, por cuestiones de retraso, las acciones del Plan Nacional se extienden casi hasta el 2007, observamos que el cambio de gestión en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología –de Filmus a Tedesco—implica un freno y posible cambio.

En el 2006 se publica el Informe IPE-UNESCO (UNESCO, 2006) –en paralelo al del DINIECE—en el cual se registran reflexiones sobre el papel de Estado y del gobierno en el desarrollo de las políticas educativas TIC.

El Estado tiene un papel determinante en la incorporación de las TIC a la sociedad y también en las características que asuma este proceso. (UNESCO, 2006:20)

Es decir, se vuelven a retomar reflexiones generales sin especificar la continuación del proceso ya iniciado realizando una revisión concreta del mismo en el sistema educativo argentino. En realidad, se recuperan preocupaciones presentadas en los discursos de las agencias internacionales y las recetas clásicas para TIC.

2.2.-LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ARGENTINA

“...la educación pública, la escuela pública es la que puede realizar la distribución a los más pobres...”
(Fragmento del Discurso de toma de posesión de la presidenta Cristina Fernández, 10-12-2007)

La importancia creciente del conocimiento como motor del crecimiento en el contexto de una economía global desafía de manera constante a los sistemas de educación superior y en particular a los procesos de formación de talento humano, a participar de manera casi protagónica.

Esto motivó a que las instituciones superiores hayan debido transformar algunos de sus rasgos constitutivos clásicos en pos de dar respuestas a lo que podríamos decir nuevas demandas de la sociedad, a pesar de que en general –y en particular la universidad— siempre han sido organizaciones con estructuras reacias a la hora de aceptar presiones para efectuar cambios.

En este marco, se adjudica a la educación un rol fundamental para el crecimiento de las naciones; por ello, es importante analizar el cambio producido en la educación superior y, sobre todo, en las instituciones que tienen por misión la formación del profesorado.

A continuación se presenta una descripción y análisis de los procesos que hacen a la estructura y funcionalidad de la formación del profesorado del Sistema Educativo de la República Argentina.

Nos sirven como fuentes el estudio realizado por Oscar Cámpoli et Al. (2004) denominado "La formación docente en la República Argentina". El trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina (IESALC), considera la temática en dos universos de estudio: *el sistema universitario y el no universitario*; y dos niveles de análisis: *el normativo y el fáctico*. Asimismo, los Anuarios Estadísticos de Educación (2004, 2005, 2006) elaborados por el DiNIECE, el Anuario 2006 de Estadística Universitaria (2008), las Leyes reformistas y puestas en marcha desde 1990 hasta el 2008; los respectivos acuerdos para su implementación.

2.2.1.-El estudio de la formación del profesorado³²

A pesar de que muchos estudios de educación comparada pueden dar cuenta de cómo se estructura el sistema educativo superior de la República Argentina, a los efectos de este trabajo, resulta necesario sintetizar cuáles son las características principales de este sistema para luego, poder ubicar desde cuál o cuáles niveles debemos "mirar" el desarrollo de la formación docente.

La educación superior en Argentina se presenta como un sistema binario conformado por dos subsistemas cada uno de los cuáles está integrado por una cantidad muy disímil de instituciones y de población, por lo tanto, la formación docente en un sentido horizontal adoptará las características de desarrollo propias de cada uno de ellos.

Por un lado, el **subsistema no universitario o terciario**, se integra por los denominados "institutos superiores" y, cuyas carreras se orientan mayoritariamente a la formación docente y, en menor medida, a la formación técnica-profesional. Las carreras que allí se dictan poseen una duración que va, en general, desde los dos a los cuatro años. Los

³² En Argentina a la formación del profesorado se la denomina formación docente.

títulos que se otorgan ofrecen gran variedad en cuanto a denominaciones y objetos profesionales. Este subsistema, integra para el año 2005 una población de 549.036 alumnos que se distribuyen en 1.870 instituciones.

La otra cara del sistema se sostiene en un total de 104 instituciones de **nivel universitario**, entre las que se encuentran universidades e institutos universitarios³³, que en conjunto reúnen una matrícula de 1.583.376 estudiantes para el mismo año.

Cuadro 4

Cantidad de Alumnos y de instituciones por subsistema del nivel superior				
SUBSISTEMA	ALUMNOS		INSTITUCIONES	
Universitario	1.583.376	74,3%	104	5,2%
No Universitario ³⁴	549.036	25,7%	1.870	94,8%
Totales	2.132.412	100%	1.974	100%

Fuente: Anuario Estadístico de Educación 2005, Anuario 2006 de Estadística Universitaria

En ambos subsistemas coexisten las instituciones de gestión pública y de gestión privada. Asimismo, entre ambos subsistemas las titulaciones otorgadas -de una gran diversidad-, son más de 11.000.

También podemos señalar que a pesar de que el subsistema no universitario posee el mayor número de instituciones y que, además, tienen una mayor cobertura territorial, sólo el 25,7% de los estudiantes de educación superior estudia en ese nivel.

Antes de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995 (en adelante LES), ambos subsistemas eran totalmente independientes, ya que la normativa existente no los obligaba a interactuar entre sí. La sanción de la Ley denominada justamente de Educación Superior, implicó una nueva forma de “entender” los estudios superiores en el país.

La LES los envuelve en un conjunto de normas articuladas entre sí a fin de lograr un funcionamiento sistémico. La Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, estipula que toda la formación docente pertenece al nivel superior, lo cual se da efectivamente

³³ Los institutos universitarios son instituciones cuya oferta académica se circunscribe a una sola área disciplinar; sin embargo, a pesar de esta norma que los caracteriza, la restricción disciplinar es relativa.

³⁴ La denominación de no-universitario cambia a Institutos de Educación Superior con la Ley de Educación Nacional del 2006, tal como se los denominaba anteriormente.

en la realidad, pero bajo márgenes de evidente heterogeneidad y desarticulación, como iremos comprobando a continuación.

Esta meta implicó que luego de la sanción de la LES, fuera necesario recrear un espacio de trabajo común -entre los actores de ambos subsistemas-, en el que se pudieran operativizar los artículos de la ley que preveían la toma de decisiones “consensuadas” y en donde, justamente, debían intervenir gobiernos locales y el gobierno federal. Esta tarea se inició y dio como resultado una serie de acuerdos federales y resoluciones ministeriales que son el marco general legal para la transformación docente en particular y para la educación superior en general.

La derogación de la Ley Federal de Educación y la vigencia de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, dan pauta de la “dificultad de articulación” pues considera a los IES como un subsistema regido por esta ley, quitándole la denominación de no-universitarios.

Dos niveles de análisis: el normativo y el fáctico.- No podemos sin embargo soslayar el hecho de que la sanción de una ley, no implica de ninguna manera, la puesta en marcha automática de medidas que tiendan a corregir la doble visión que necesariamente debe hacerse al iniciar cualquier estudio que se vincule a la educación superior.

Tampoco debemos suponer que la sola sanción de la ley haya sido suficiente para modificar una característica estructural a ambos subsistemas y que ha sido, como dijimos más arriba, la independencia y la autonomía que ha tenido el uno del otro.

También sabemos que no son las leyes las que generan los cambios sino las políticas que puestas en práctica impulsan leyes, medidas, programas y demás acciones de ejecución.

Por lo tanto señalar que existen dos niveles de análisis para abordar la formación docente en Argentina, implica reconocer que hay un escenario “ideal” hacia el cual se ordena la nueva normativa y otra situación “real” en la que conviven procesos en transformación con otros en donde no llegó o no se dejó que llegue la propuesta educativa de las leyes de los años noventa.

Ambas situaciones, se entrecruzan de manera constante a la hora de analizar cualquiera de los aspectos considerados en este trabajo. Es nuestra obligación por lo tanto, señalar en cada caso la directriz dispuesta por la norma, pero también el desvío dado en el nivel de aplicación de la misma y, esbozar al menos, algunas de las causas que a nuestro juicio originan tales desvíos.

Tales tendencias se consolidan en la Ley de Educación Nacional que retoma la división creando el Instituto Nacional de Formación Docente, como un modelo más cercano a la “tradición centralizadora” que las reformas implementadas en los noventa.

Realizamos la descripción y análisis de la educación superior del sistema educativo argentino en la formación docente, se realiza considerando el siguiente orden de los aspectos desagregados en categorías:

a.- Aspectos históricos y jurídicos:

- i. Desarrollo histórico de las Universidades e Institutos de formación docente o pedagógica y una tipología de estos; públicos y privados. Incorporación de reformas a partir de su creación y análisis de las tendencias de la formación docente a nivel público y privado.
- ii. Las leyes y normas vigentes.

b.- Aspectos estructurales generales:

- i. Características principales: estructura institucional, títulos ofrecidos.

c.- Características de los actores:

- i. Criterios de selección e ingreso: quiénes optan por los estudios pedagógicos.
- ii. Ofertas de cursos de postgrado.

d.- La articulación de estudios en el nivel superior:

- i. Relaciones de las universidades y de los institutos con el resto del sistema educativo.

e.- TIC y profesorado

Cámpoli et al. (2004) exponen los inconvenientes en la concreción de su trabajo, en primer lugar, *la complejidad del propio sistema* de la formación docente pues integra una cantidad de variables que hacen difícil su abordaje de manera integral.

A esta realidad debemos sumarle la de la *escasa disponibilidad de información* tanto general como específica y así también la casi inexistencia de estudios previos sobre el tema que abarquen todas las dimensiones de la formación docente y su desarrollo en los dos subsistemas.

Asimismo, con relación a la información cuantitativa, debemos señalar que en Argentina las estadísticas sobre universidades y sobre instituciones de educación superior no universitaria, tienen algunas características que impactan desfavorablemente en el resultado de un estudio de este tipo. La información relevada no es comparable, es discontinua y en muchos casos desactualizada. Como dato principal debemos señalar que es recogida por ámbitos institucionales distintos en el propio Ministerio de Educación de la Nación: las estadísticas universitarias la lleva a cabo el Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitario³⁵ - Secretaría de Políticas Universitarias-, mientras que las estadísticas sobre el no universitario se relevan como el resto de los niveles educativos en el ámbito de la Red Federal de Información Educativa/IDECE.

2.2.2.-Desarrollo histórico de las Universidades y de los Institutos Superiores de Formación Docente

Al abordar el estudio del desarrollo de la formación docente en la República Argentina, surgen algunas observaciones de carácter general que creemos pueden proyectar interesantes características a la hora de establecer semejanzas o diferencias con la génesis de otros sistemas de formación docente de la región.

³⁵ El PMSIU, Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria, tiene como tarea recopilar, supervisar y editar la información de las distintas áreas de la Secretaría de Políticas Universitarias con el fin de publicar un Anuario Estadístico de Universidades. Considerando todos los avances que en materia de información estadística aporta este programa, faltaría aún que la misma se trabaje con información a partir de las carreras, lo cual permitiría un mayor nivel de análisis del sistema universitario. Hasta este momento, la información agregada se presenta a través del nivel de áreas, disciplinas y ramas de estudio, lo cual hace casi imposible a los fines de nuestro estudio, poder analizar datos de estudiantes y docentes de las carreras de formación docente en este nivel de enseñanza.

Como observación preliminar señalaremos que la formación docente en la Argentina, tuvo su nacimiento, desarrollo y consolidación fuera del nivel universitario. Al analizar cuál fue el origen de la misma, veremos que la formación pedagógica se generó y promocionó en el nivel secundario, puntualmente a partir de la creación de los Escuelas Normales Nacionales (E.N.N). Luego, en una segunda etapa, su perfeccionamiento y diversificación se realizó en los institutos de profesorado, -de nivel terciario- también llamados Institutos de Educación Superior y que son los que hoy en día sustentan gran parte de la oferta de formación docente o pedagógica.

2.2.2.1.-Las Escuelas Normales

Durante los años 1862 y 1880 se llevó a cabo un amplio programa de gobierno en Argentina que, en el campo de la educación, apuntó a la organización de un nuevo sistema educativo acorde a los principios liberales de la época. En el esquema de configuración del sistema educativo nacional -que hasta ese entonces estaba constituido por la educación general y la universitaria,- la educación general pasa a ser prioritaria y el fomento de la educación primaria el objetivo central. En este esquema, el principal objetivo para el cumplimiento de dichos postulados fue la formación de maestros (Weinberg, G. 1994).

Durante el gobierno del presidente Bartolomé Mitre (1862-1868), se inició una importante reorganización de los estudios secundarios que culminó con la creación del Colegio Nacional, momento a partir del cual, podemos decir que comenzó el proceso de diferenciación de la escuela secundaria, es decir con la creación de nuevos tipos de establecimientos de enseñanza media. Una de estas líneas diferenciadas de la enseñanza secundaria derivó en la creación de la Escuela Normal, origen de la formación docente en el país.

El “normalismo” en la Argentina, se inició con la obra educativa de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) y podemos decir sin lugar a dudas que fue la piedra basal y la cuna de la formación docente en la Argentina.

Cabe destacar, que más allá de la cuestión de la formación docente, dos hechos marcaron la creación del sistema de enseñanza básica, la creación del Consejo Nacional

de Educación (1880) y la sanción de la **Ley 1420** (1884) (Weinberg, 1994)³⁶. La concreción del sistema implicó, por un lado, asegurar la continuidad y la homogeneidad en la instrucción, y por otro, que esa instrucción formara a un sujeto acorde con el modelo de país que se estaba gestando (Weinberg, G., 1994).

Para garantizar el primero de los aspectos, el Estado creó las escuelas de formación docente, reclutó aspirantes, creó programas y reglamentos. De esta manera, el Estado fue regulando y estableciendo las condiciones para y el ejercicio de la enseñanza.

La primera Escuela Normal se fundó en Paraná, provincia de Entre Ríos en 1870 y dependió directamente de las autoridades nacionales. Dicho establecimiento fue organizado en dos cursos: *“el curso normal, destinado a dar no solamente un sistema de conocimientos apropiados a las necesidades de la educación común en la república, sino también al arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo y el curso de aplicación”* (Solari, 1975:156). El curso de práctica estaba especialmente diseñado y desarrollado bajo la impronta de la pedagogía positivista de la época.

Como antes dijimos, la escuela normal tuvo carácter nacional, es decir, que el gobierno fijaba los planes y programas de estudio. Este mismo impulso hizo que luego se nacionalizaran las escuelas normales provinciales y que se excluyera la enseñanza religiosa de las mismas, dándole un carácter estrictamente laico a dichos estudios.

En el año 1875, se estableció la escuela Normal de “maestras” -así llamada- en la ciudad de Tucumán, que luego se reiteró en otros lugares del país, con lo que comenzó el proceso de feminización del magisterio.

A partir de este episodio se consolida la institucionalización del normalismo en Argentina a través de lo cual, se lograría la homogeneización de un modelo docente y de un modelo de institución educativa con identidad social propia e íntimamente relacionada con el cientificismo y la universalidad del conocimiento.

³⁶ El 26 de junio de 1884 se sanciona la Ley de Educación Común 1420, bajo el ministerio de Eduardo Wilde. Fue reglamentada y promulgada por el Poder Ejecutivo Nacional el 28 de julio de 1884. Cabe destacar que la ley 1420, permitió la nacionalización del país, jugando la educación primaria, tal cual estaba concebida, un papel ampliamente constructivo en relación con el proyecto de constitución de la Nación Argentina. Muchas de las ideas incorporadas en la Ley 1420 provienen del Congreso Pedagógico Internacional Americano (abril-mayo de 1882). En tal sentido, en aquel Congreso se concebía a la educación primaria, equivalente a popular, como suficiente para formar la mano de obra y satisfactoria para la función ‘civilizadora’.

El objetivo de la expansión del modelo normalista se cierra y concreta en el año 1885, al haberse fundado desde 1870 una escuela normal en cada capital de provincia.

Al decir de algunos autores, la escuela normal que había sido creada con el propósito de formar al magisterio primario, no fue un centro de altos estudios pedagógicos. Al ser la escuela primaria la prioridad de la política educativa, y siendo el principal obstáculo para cumplirla la falta de educadores, el normalismo significó una respuesta “rápida” para la formación de maestros, pero con una problemática pedagógica centrada en la didáctica.

De este modo, el proyecto normalista comprendió la preocupación de Juan Bautista Alberdi acerca de la necesidad, para la Argentina, de un desarrollo industrial y comercial, de progreso y democracia. La educación debía dotar a las nuevas generaciones y a los distintos sectores sociales de estos ideales. En tal sentido, *pléyades de egresados de las Escuelas Normales de Paraná, Corrientes y otras que se diseminarán por el país, marcharán para luchar contra el enemigo interno, es decir la ignorancia* (Puiggrós, 1990:36).

2.2.2.2.- La formación del profesorado en los estudios superiores

Hasta aquí, las escuelas normales con sus rasgos y objetivos constitutivos eran básicamente estudios de nivel medio. El título que ellas expedían era el de **Maestro Normal**, que habilitaba para la enseñanza primaria. Sin embargo, la formación docente se había ido ampliando y diversificando y derivó en otro proceso de diferenciación pero de nivel institucional. Así de las propias Escuelas Normales y de otras instituciones del medio, fue surgiendo casi naturalmente un nuevo nivel de estudio distinto del secundario y del universitario.

Este nivel de enseñanza que era claramente superior de la escuela media, derivó en el reconocimiento de dichos estudios como superiores y por lo tanto a las instituciones responsables de dicha formación como institutos superiores o institutos terciarios.

(...) en esa época no estaban definidos sino dos niveles del sistema educativo, el general y el universitario. En medio de ellos parecía existir un sector no del todo delimitado, un nivel residual que iba tomando diversas formas: algunas de estas apuntaban al nivel general, otras al superior. (Trombetta, 1998:73)

Este proceso se inició a partir de 1880, cuando desde la escuela normal, fueron surgiendo nuevos planes de estudio de tipo complementarios a la formación del maestro tradicional, y destinados a brindar diferentes modalidades u orientaciones a la formación docente; lo particular es que todos estos estudios fueron considerados como postsecundarios aunque eran ofertas propias de las escuelas normales:

- En 1886³⁷, se inició el primer profesorado para maestras jardineras, sucedido a la incorporación de un jardín de infantes a la Escuela Normal durante 1884. Estos estudios podían desarrollarse si previamente se había obtenido el título de Maestro Normal.
- En 1887, y como consecuencia de una reestructuración de la enseñanza normal se crearon los “profesorados normales”. Esta modificación implicaba por un lado la formación de maestros normales en tres años de estudio y la de profesores normales, luego de dos años más de estudio.
- En 1903 y también como parte del proceso de diferenciación de los estudios secundarios, debemos mencionar la creación del Seminario Pedagógico. La educación media en el país, estaba a cargo de titulados que habían egresado de la Universidad, ya que como dijimos, estos estudios eran en su mayor parte preparatorios para ingresar al nivel siguiente. El objetivo de la creación del Seminario Pedagógico fue formar profesores para el nivel medio y, si bien al principio estaba destinado a graduados universitarios, luego se aceptaron bachilleres egresados de colegios nacionales, por lo cual debemos considerarlo post-secundario³⁸.
- En 1908, se crea el profesorado especializado en Educación Física y, hasta la década del 60, sólo existieron dos profesorado nacionales en esta especialidad para formar profesores para el nivel medio.
- A partir de 1910, se comenzaron a introducir reformas en los planes de estudio de los profesorado normales que pasaron de dos a tres años de duración y a

³⁷ Otras fuentes bibliográficas remiten al año 1897.

³⁸ Hasta la creación del Seminario Pedagógico, existían dos circuitos en el campo de la educación. Por un lado, el circuito bachillerato-universidad y por el otro, el normal-escuela primaria.

los que se incorporaron dos modalidades -Ciencias y Letras- manteniendo un cuerpo de materias pedagógicas comunes para ambas modalidades. Esta organización de los profesorados normales se mantuvo hasta 1953.

- En 1904 se crea el **Instituto Nacional del Profesorado “Joaquín V. González”** en Buenos Aires, el cual, como la Escuela Normal de Paraná, es tomado como referencia y modelo para la creación de establecimientos semejantes en el país.

Todos estos estudios que acabamos de señalar eran de tipo pos-secundarios es decir se articulaban luego de los cuatro años de estudios de la escuela normal. Mientras tanto, la escuela normal había continuado su propio proceso de crecimiento y diversificación y hacia 1916 existían en todo el país más de un centenar de establecimientos formadores de docentes primarios.

Hacia la década del 40, se introduce una modificación en la estructura de la enseñanza media. Los estudios de bachillerato y de magisterio pasaron a tener un ciclo básico común de tres años de duración y un ciclo superior de dos años diferenciado para cada orientación. Con esta modificación, el título expedido por las escuelas normales se equiparaba al de Bachiller y también habilitaba para el ingreso a la Universidad (Trombetta, 1998:48).

2.2.2.3.-La Etapa de los Profesorados

Estas condiciones y tendencias en la formación docente se mantuvieron hasta 1969. Hacia esa fecha, se presentó un informe de tipo diagnóstico elaborado por el CONADE (Consejo Nacional de Desarrollo, Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico Social), en el que se señalaban las principales características del sistema de enseñanza vigente en la época. En este estudio aparece claramente distinguido que de las instituciones del sector terciario egresaban el 70% de los profesores especializados para el nivel medio, el 30% restante lo hacía de la universidad (Trombetta, 1998). En menor cantidad, también se formaban en los terciarios, el profesorado especializado en pre-primaria y el diferencial.

Durante el período estudiado por el CONADE, al menos dos terceras partes de los egresados del sector terciario provenían de las carreras docentes. De todas ellas, el mayor aporte lo realizaban los profesorados para la enseñanza media. (Trombetta, 1998:55)

De este estudio del año 1968, se desatacan algunas características del sistema educativo que nos resultan de particular interés ya que algunas de ellas y como luego veremos, parecen haberse convertido en rasgos estructurales del sistema educativo argentino.

En el trabajo de la CONADE, el sistema mencionado era caracterizado como complejo, falto de coordinación y disfuncional, todos rasgos propios de la *“acelerada extensión y diversificación que se registró en los últimos decenios sin lineamientos de política educacional claros y explícitos... la política educativa desarrollada en el siglo XX no tuvo lineamientos políticos integrales sino que por el contrario se dirigió a niveles, modalidades o aspectos parciales del sistema educativo, sin llegar a articular una visión de conjunto”* (Trombetta, 1998:52).

Respecto de la problemática docente, se remarcaba el predominio de los graduados como profesores de Humanidades que duplicaban a los profesores de Ciencias Exactas y Naturales; asimismo se señalaba que respecto del perfeccionamiento docente, sólo 0,8% del total de los maestros en actividad y el 0,15% de los egresados concurrían a cursos de perfeccionamiento.

También se marca claramente el predominio femenino de la formación docente: el 85% de la matrícula de los profesorados eran mujeres, reproduciéndose el mismo esquema de las escuelas normales, que eran netamente femeninas a diferencia del resto de las escuelas medias.

Por último y como característica clave de todo el proceso, el informe de la CONADE también incluyó un diagnóstico sobre el “normalismo”. El magisterio era caracterizado como de limitada formación y además se señalaba el elevado desempleo de sus docentes.

Dentro de la enseñanza media corriente uno de los principales problemas es la exagerada extensión de la enseñanza normal, dado que supera las necesidades de reemplazo e incremento de personal en el nivel primario, a la vez que brinda un bajo nivel de formación (...) (Trombetta, 1998:59)

En conclusión, el problema de fondo era el elevado volumen de la matrícula magisterial en relación a las demás alternativas de la enseñanza media.

2.2.2.4.- La terciarización de la formación docente de primer nivel

En el informe del CONADE, se explicitan algunas de las causas que originaron la reconversión de las escuelas normales o mejor dicho el traspaso de la formación de maestros del nivel medio al superior. A partir del año 1969, los cursos de formación de docentes para los niveles inicial y primario, que se dictaban en las escuelas normales, se convirtieron en nuevas carreras de nivel terciario. Estos cursos se denominaron profesorados de enseñanza primaria y pre-primaria, y funcionaron anexos a las escuelas normales. Estas por su parte, comenzaron a emitir títulos de bachiller con distintas orientaciones, entre ellas la pedagógica.

En 1970, mediante la Resolución N°2.321/70, se dio vida a los profesorados de enseñanza elemental, denominados Institutos Superiores de Formación Docente, que funcionarían en las antiguas escuelas normales y en los institutos de profesorado secundario. (Trombetta, 1998:61)

A pesar de que la calidad de los egresados de estos institutos terciarios fue puesta en cuestión –nuevamente por la limitada formación y, también, por el elevado desempleo de los egresados³⁹, el plan correspondiente se aplicó en el año 1988.

El MEB –Maestros de Enseñanza Básica- fue el nuevo plan que se diseñó y aplicó en estos nuevos institutos de formación docente como experiencia piloto y que produjo dos promociones hasta su cierre:

El-MEB- regresó la formación de maestros al nivel medio, con una peculiaridad: en los dos últimos años de la escuela media se cursaban los dos primeros años de una carrera de formación docente que se extendía luego durante dos años más, totalizando una formación de cuatro años. Desde luego, esto suponía una transformación específica del currículum del último ciclo de bachillerato con orientación docente, y su integración en una única estructura formativa con los dos años del Profesorado. (Diker y Terigi, 1997:52)

Recapitulando, entre el 1968 y el 1974, se llevó a cabo la reforma del magisterio, con cambios curriculares y también en las denominaciones de los títulos que este ofrecía:

³⁹ Debe considerarse que entre 1976 y 1983, el ingreso a la universidad es restringido, lo que hace pensar este episodio como causa del rápido crecimiento de la enseñanza superior no universitaria.

Profesor de Nivel Elemental, Maestro Normal y Profesor para la Enseñanza Primaria. La única pauta común que se mantuvo a pesar de las modificaciones de títulos y de planes de estudio, fue la conceptualización de que los estudios docentes debían ser de tipo superior, es decir no se perdía de vista la necesidad de profesionalizar la carrera docente.

La formación docente fue la base principal para el crecimiento de las instituciones terciarias, ya sea en cuanto al peso en la matrícula total de estos institutos como en cuanto a la cantidad de carreras y títulos. De tal manera, podemos decir que los profesorado se convirtieron en el componente principal de la oferta académica de los estudios superiores no universitarios.

Si avanzamos un poco más en el proceso, entre los años 1976 y 1983, lapso durante el cual se había establecido el ingreso restrictivo a la universidad, el número de alumnos de este nivel de enseñanza y consecuentemente de los estudios docentes, aumentó considerablemente. A partir de 1984, con el retorno de los gobiernos elegidos constitucionalmente y por lo tanto del libre ingreso a las universidades, el crecimiento siguió siendo sostenido pero a un ritmo menor.

Por ello, remitiéndonos a lo señalado al inicio de este apartado, podríamos establecer una primera gran conclusión y es que el sector terciario por su especial énfasis en la formación docente fue y sigue siendo actualmente el gran sector responsable de la formación del profesorado en Argentina, tanto por la diversidad y la amplia cobertura de su oferta, así como por la elevada proporción de estudiantes que albergan en su aulas.

Actualmente, la matrícula del sistema no universitario es de alrededor de 549.036 alumnos; los de formación docente suman más de 250.000 alumnos, lo que equivale a decir que el 52,3% (DINIECE, 2006a) de la matrícula se concentra en estudios docentes y el resto se reparte entre el conjunto de las ramas de enseñanza técnico-profesional que también se ofrecen en este nivel educativo.

La Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195) de 1993, estipulaba que toda la formación docente pertenece al nivel superior, lo cual se da efectivamente en la realidad bajo márgenes de evidente heterogeneidad y desarticulación.

(...) sólo en fechas recientes se ha comenzado a disponer de información específica sobre los servicios de formación docente. Estamos hablando de un sistema que congrega más de mil instituciones de educación superior, mayoritariamente no universitarias en virtud del proceso de terciarización que ha caracterizado tendencialmente el desarrollo de la educación superior en la Argentina en los últimos veinticinco años. Un recorrido por este conglomerado, y por los ámbitos de gobierno que tienen a cargo su gestión, presenta al lector un panorama sumamente diverso. De hecho, la profunda heterogeneidad institucional, es el rasgo central del subsistema. (Diker y Terigi, 1997:59)

La Ley de Educación Nacional del 2006 pretende reordenar el sistema educativo.

2.2.2.5.- La formación del profesorado en la Universidad

Podríamos decir que con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras y de la sección Pedagógica en la Universidad Nacional de la Plata (1906), se dio inicio a los estudios pedagógicos en el nivel universitario. En el año 1927 se creó también el Instituto de Didáctica en la misma Universidad de La Plata cuyo objetivo principal fue a partir de 1930, la realización de *“estudios e investigaciones sobre la historia educacional argentina, organización e historia educacional en países extranjeros, doctrinas y problemas educacionales contemporáneos, problemas de psicología relacionados con la didáctica”* (Solari, 1975:223).

Sin embargo, no fue sino hasta mediados de la década del 50, en que la Universidad, comenzó a expedir títulos docentes, como respuesta a la demanda específica de brindar la capacitación docente a profesionales que debían desempeñarse al frente de aulas de la propia universidad así como de los institutos terciarios. Esta respuesta se concretó a través de la puesta en marcha de las denominadas carreras de formación docente “con condiciones especiales de ingreso”; es decir se trataban de cursos de profesorado para graduados en distintas carreras.

En la actualidad es difícil distinguir cuál es la matrícula de las carreras de formación docente de las universidades. Según la clasificación oficial, las carreras de formación docente se incluyen dentro de las “ciencias humanas”⁴⁰ (DiNIECE, 2006b). Sin embargo, no hay precisión para puntualizar si los alumnos de dichas carreras corresponden a estudios pedagógicos, como son los profesorado o bien a las licenciaturas correspondientes. Debemos aclarar que en la Argentina, para una misma carrera, los planes de estudio de un profesor o de un licenciado comparten en la

⁴⁰ Dentro de las ciencias humanas se incluyen las carreras de Artes, Educación, Filosofía, Historia, Letras e Idioma, y Psicología.

mayoría de las universidades el mismo plan de estudio, diferenciándose únicamente por la terminalidad, -ciclo pedagógico o tesis de licenciatura. La dificultad para establecer con precisión la cantidad de alumnos es que la matrícula universitaria se clasifica según carreras (Psicología, Letras, Historia, etc.) y no según titulaciones (Profesor o Licenciado en Geografía).

2.2.2.6.-La formación del profesorado en la actualidad

Desde el punto de vista normativo, para la formación docente es importante destacar tres leyes de alto impacto en la modificación del sistema educativo en la década de los noventa: Ley de Transferencia de los servicios educativos de 1991, Ley Federal de Educación de 1993, y la Ley de Educación Superior de 1995.

En la primera década del siglo XXI, la Ley de Educación Nacional del 2006 que regresa a la estructura del sistema educativo anterior a la Ley Federal, en rasgos generales.

El impacto fundamentalmente tiene que ver con intentos de:

- Una sistematización y ordenamiento más claro de los alcances de la formación docente en nuestro país,
- Un marco de referencia para racionalizar las posibilidades que otorgue el proceso de articulación entre ambos sistemas,
- Una nueva caracterización y definición de identidades institucionales desde lo formal,
- La preponderancia de la administración provincial y los actores privados, como administradores y supervisores de los institutos terciarios,
- Otorgamiento de una nueva impronta en la caracterización en el sector terciario.
- Reconocimiento de la identidad propia de los institutos de educación superior, quitándoles el estigma de su definición a partir del término negativo de no-universitario.

Cuadro 5

LEYES DE REFORMA	
NORMATIVA	CONSIDERACIONES
Ley de transferencia de los servicios educativos (1991)	La Ley N° 24.094 (Transferencia de los servicios educativos) otorgó facultades al Poder Ejecutivo para transferir a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos. Esta Ley dejaba de lado el traspaso jurisdiccional de algunos establecimientos educativos, como por ejemplo los institutos terciarios, pero otorgó poderes al Gobierno Nacional para determinar la oportunidad de transferir estos servicios en forma total o parcial.
Ley Federal de Educación (1993)	Artículo 18: Presenta una clasificación de los institutos no universitarios en dos clases: formación docente o equivalente y formación técnica. Prevé la articulación horizontal y vertical con la universidad. Esto constituye una innovación en las relaciones entre ambos subsistemas. Artículo 19: Los objetivos previstos en este artículo incluyen los de formación, perfeccionamiento de graduados y de formación de investigadores y administradores de la educación, es decir, estudios de nivel cuaternario.
Ley de Educación Superior (1995)	Respecto de la ESNU –educación superior no universitaria- la Ley de Educación Superior en sus artículos desde el 15 al 25 refiere sobre: El rol de las provincias (jurisdicciones), la contribución del Estado nacional, las funciones básicas de los servicios educativos, la formación docente, la capacitación docente, la formación de carácter instrumental, instituciones de ESNU con la denominación universitaria, planes de estudio, títulos, ingreso a la carrera docente y la evaluación institucional.
Ley de Educación Nacional (2006)	Deroga la Ley Federal de Educación. Crea el Instituto Nacional de Formación Docente como articulador de los Institutos de Formación Docente provinciales como una necesidad de centralización por el caos introducido por la descentralización; establece que la educación superior comprende: la universitaria y los institutos de educación superior, quitando el estigma de no-universitaria para estos últimos. Rigiéndose los IES por la presente ley.

Luego de haber comprendido como la formación de maestros y de profesores fue un proceso propio de los Institutos Superiores, podremos explicar las razones por las que, en Argentina, no podemos hablar de *Universidades e Institutos Pedagógicos*.

Un caso interesante que sirve para ilustrar esta arraigada tradición de la formación docente en la educación superior no universitaria, es el caso de la propuesta de creación de la "Universidad Pedagógica Metropolitana".

Evidentemente, este proyecto de ley del año 2000, da cuenta de una realidad que fue tomando cuerpo a medida que se fueron ejecutando algunos de los procesos impulsados en el marco de la transformación educativa, como las propuestas de articulación y reconversión docente. En este caso se presenta una nueva alternativa, la de integrar los institutos superiores en una Universidad Pedagógica. Esta Universidad sería la heredera de la tradición docente de los profesorados y, al mismo tiempo, devolvería al título docente otorgado por los mismos su valor intrínseco.

La realidad es que desde las leyes de los noventa, las instituciones de formación superior fueron lamentablemente desvalorizadas formal y materialmente, en tanto que no sólo se las denominó por la negativa, es decir por lo que no son -instituciones "no universitarias" (Salonia, 1998), sino que también se le establecen límites precisos a las incumbencias profesionales para sus egresados⁴¹, obligándolas a buscar o ensayar soluciones alternativas para este nuevo escenario.

La propuesta de la Universidad Pedagógica que planteaba integrar a los actuales profesorado en una universidad; crear un órgano de coordinación central y recrear en los proyectos institucionales de cada institución las tareas de investigación y extensión propias de la universidad, no prosperó.

La solución alternativa para los Institutos Superiores fue la de profesionalizar estos estudios "mediante la articulación" con las universidades.

En la Ley de Educación Nacional del 2006, se reconoce a los institutos de educación superior dentro de la educación superior, se les quita el estigma de no-universitario; con ello se le otorga un rango diferente. El proceso se encuentra actualmente en marcha.

Asimismo, se crea por la misma LEN el Instituto Nacional de Educación Superior para coordinar a los Institutos de Educación Superior y centralizar otra vez debido al caos producido por la descentralización.

2.2.3.-Complejidad del sistema

Para comprender cuáles son las principales determinantes que desde la década del 90, intervienen en el proceso de transformación de la estructura tradicional de la educación superior y de la formación pedagógica en la Argentina, debemos aludir a cuatro leyes de alto impacto (la última de ellas apenas puesta en vigor):

⁴¹ Los títulos expedidos por las instituciones de educación superior no universitaria, habilitan para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema, art. 23 LES.

Cuadro 6

MARCO LEGISLATIVO	
Ley de Transferencia de los Servicios Educativos de 1991	La Ley N° 24.094 otorgó facultades al Poder Ejecutivo Nacional para transferir a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos.
Ley Federal de Educación de 1993	La Ley Federal de Educación, presenta una clasificación de los institutos no universitarios en dos clases: formación docente o equivalente y formación técnica; prevé la articulación horizontal y vertical con la universidad, lo que constituye una innovación en las relaciones entre ambos subsistemas y además, también prevé el perfeccionamiento de graduados y de formación de investigadores y administradores de la educación, es decir, estudios de nivel cuatemario. (arts.18 y 19)
Ley de Educación Superior de 1995	Respecto de la educación superior no universitaria, la LES refiere sobre: el rol de las provincias (jurisdicciones), la contribución del estado nacional, las funciones básicas de los servicios educativos, la formación docente, la capacitación docente, la formación de carácter instrumental, instituciones de ESNU con la denominación universitaria, planes de estudio, títulos, ingreso a la carrera docente y la evaluación institucional. (arts. 15 al 25)
Ley de Educación Nacional de 2006	Deroga la Ley Federal de Educación. Respecto a la educación superior se divide en: universitaria e institutos de educación superior; quitándose el estigma de no-universitarios de estos últimos. Crea el Instituto Nacional de Formación Docente para articular y centralizar, pretende reorganizar el caos producido por la descentralización de la Ley anterior.

Cada una de ellas a través de sus extensos articulados y disposiciones reglamentarias, han marcado pautas altamente significativas para la conformación actual del sistema de educación superior, ya sea en cuanto a la estructuración de los niveles de estudios, en lo referido a articulación, a titulaciones, a incumbencias profesionales, etc.

El impacto fundamentalmente tiene que ver con:

- Haber definido un marco de referencia para racionalizar las posibilidades que otorgue el proceso de articulación entre ambos subsistemas,
- Brindar una nueva caracterización y definición de identidades institucionales desde lo formal
- Dar preponderancia de la administración provincial y los actores privados, como administradores y supervisores de los institutos terciarios,
- Otorgar una nueva impronta en la caracterización en el sector terciario.

Ahora bien, concentrándonos en la LES, en el título I "Disposiciones preliminares", **art. 1** se establece que:

Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo nacional regulado por la Ley 24.195.

En este primer artículo, tenemos entonces, una descripción inicial de las categorías institucionales que se encuentran sometidas bajo esta ley, señalándose claramente la existencia de dos grandes grupos de instituciones: las *universitarias* y las *no universitarias*. Por otro lado se afirma que pueden pertenecer a tres tipos jurisdiccionales distintos; nación, provincia, municipio.

En el título II "De la Educación Superior", **art.5** se avanza más y se describen los tipos de instituciones que pueden pertenecer a cada uno de los subsistemas.

La Educación Superior está constituida por instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística, y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios.

En este artículo, ya se marca como propia del subsistema no universitario la **formación docente** al mencionársela en primer término, en cuanto a los tipos de formación que se imparten desde esas instituciones.

En el **art. 17** se refuerza claramente la relación entre formación docente e institutos superiores al señalarse que:

Las instituciones de educación superior no universitarias, tienen por funciones básicas:
a) *Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo*
b) *Proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, especiales, técnico-profesionales y artísticas.*

Otros artículos de la misma LES (arts.18, 19, 20,21, 23, 24), aluden a distintos aspectos de la formación docente que se imparte desde el nivel no universitario y cuyos títulos habilitan para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 (MECyT, 2006a) establece:

ARTÍCULO 76.- Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua. (...)

Asimismo pareciera revisar las incumbencias y acreditaciones:

ARTÍCULO 78.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones.

A modo de ejemplo y para señalar sintéticamente cuáles son los tipos de instituciones de la formación docente, así como el alcance de cada uno y los procedimientos que le incumben en materia de evaluación, acreditación, articulación de estudios y reconversión docente, presentamos el siguiente cuadro:

Cuadro 7

INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE	
Tipología	Alcances
Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)	Son establecimientos no universitarios que de acuerdo a la normativa vigente, debieran ser acreditados según las pautas del documento A9, y, cuando corresponda, por las pautas específicas fijadas por el documento A-11 para la EGB 3 y polimodal. Estos institutos pueden "celebrar convenios de asistencia académica con instituciones universitarias" (Documento A-11, III.2).*
Colegios Universitarios	Son instituciones no universitarias que poseen "mecanismos de acreditación y articulación de sus carreras o programas de formación con instituciones universitarias". Las pautas de acreditación son las mismas que para los ISFD (Documento A-11, III.3). *
Institutos Universitarios⁴²	Son establecimientos universitarios que brindan formación en "una única área disciplinaria" o se centran en "la pedagogía como única área disciplinaria (Documento A-11, III 4). *
Universidades	Son instituciones universitarias, autónomas, que ofrecen carreras de formación docente para distintos niveles del sistema educativo "respetando los contenidos curriculares básicos" establecidos según el artículo 43, inciso a, de la Ley de Educación Superior (Documento A-11, III.5) *
Instituto Nacional de Formación Docente	Es una institución de carácter general que actúa como articulador de los Institutos de Formación Docente provinciales. Se crea con la Ley de Educación Nacional que reestructura el sistema educativo argentino en

⁴² Al día de hoy existen 21 institutos universitarios, 7 estatales y 14 privados, y en algunos de ellos se ofrecen carreras de formación docente, pero en ningún caso se trata de los que podríamos denominar un instituto universitario pedagógico, es decir un instituto cuya área disciplinar central sea la formación docente.

INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE	
Tipología	Alcances
	2006. Al parecer su ámbito de incumbencia se refiere en primer orden a educación inicial y continua; faltando especificar esta última a detalle.
* Los Documentos aquí mencionados constituyen acuerdos surgidos del seno del Consejo Federal de Cultura y Educación CFCE ⁴³ y que una vez aprobados adquieren el carácter de Resoluciones del mismo Consejo.	

De acuerdo a la síntesis ofrecida hasta aquí, podríamos coincidir en que la reorganización del sistema de formación docente propuesta desde la Ley Federal de Educación y desde la Ley de Educación Superior (LES), parte de reconocer la diversificación de los estudios docente, en función de la cantidad y tipo de instituciones que tienen entre sus objetivos la formación pedagógica, en cualquiera de sus formas.

Asimismo, procura que ese complejo y heterogéneo conjunto de instituciones, adquieran formas flexibles de articulación, entre los distintos niveles del sistema educativo superior, en definitiva para favorecer el tránsito de docentes y estudiantes, de los niveles terciarios a los universitarios del sistema y, a la vez, realizar un intento por jerarquizar a los institutos superiores al convertirlos en continuadores -y no en finalizadores-, de la carrera docente.

La cuestión es que, aún cuando las instituciones terciarias significaron y significan un gran aporte a la sociedad argentina, a la transmisión del conocimiento y a la formación de docentes, recién a partir de su integración en el nuevo ordenamiento jurídico -década del `90- fue explícita su inclusión, y así también un relativo reconocimiento.

Este reconocimiento, sin embargo no tiene en absoluto la magnitud del asignado a las universidades, por lo cual, a través de distintas estrategias se trata de lograr el fortalecimiento institucional de los mismos. Hoy se ha dado un paso adelante, quitando en la Ley de Educación Nacional la caracterización como no-universitario y reconociéndole un estatuto propio a los institutos de educación superior dentro del subsistema.

El problema es si los propósitos y expectativas sobre las que se fundan las propuestas, podrán ser interpretadas -por el conjunto social y los actores institucionales- en forma

⁴³ El CFCyE es el órgano de coordinación en el ámbito del subsistema no universitario, y se constituye con los señores ministros de educación de las provincias y del gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Es sustituido por el Consejo Federal de Educación en la Ley de Educación Nacional.

legítima, a través de los medios generados como estrategias. Especialmente los que tienen que ver con la pretendida articulación entre ambos sistemas.

Podemos dejar para una reflexión posterior las siguientes derivaciones de los institutos terciarios y, su relación con las universidades:

- a. Los terciarios logran ubicarse como establecimientos singulares “orgánicamente” dentro de la legislación educativa, lo que no parece suficiente para su fortalecimiento.
- b. La federalización del sistema es un aspecto positivo para el mismo, en tanto y en cuanto, logren repercusión de este espíritu en lo fáctico.
- c. El proceso descentralizador pretende aumentar los márgenes de autonomía institucional, pero choca con los permanentes controles oficiales.
- d. El sistema universitario y no universitario nacen y se desarrollan paralelamente como regiones altamente diferenciadas -en el imaginario social, en el contexto de la política educativa, en los niveles de autonomía, etc.-, y la LES, mantiene de alguna manera esa diferenciación.
- e. Las identidades institucionales -y con ello su prestigio social- se acentúan en un presupuesto tradicional y no en el logro real de la jerarquía de estudios desarrollados.
- f. Los terciarios a pesar de no contar con una posición de privilegio, como las universidades, sí cuentan con la demanda de los estudiantes que buscan títulos -carreras cortas- para insertarse en el mercado laboral.
- g. Los estudios terciarios, a través de la articulación con la universidad, lograrán -se supone- erradicar desde el mejoramiento de su dinámica, su evidente secundarización. Esto a través de la investigación y la profesionalización, lo cual también, puede leerse como reivindicación de su desprestigio.

En este punto, ya podemos formalizar una distinción entre los dos niveles de análisis abordados: las propuestas normativas por un lado y, el resultado obtenido de la aplicación de las mismas, por el otro.

El nuevo conjunto normativo al cual se le reconoce una serie de características que ofician como puntos indicadores y vertebradores de un sistema descentralizado, dinámico, participativo, abierto y respetuoso de las comunidades locales y regionales. En esta línea se enmarcan por ejemplo, el respeto a la autonomía de cada jurisdicción, en cuanto se le reconocen atribuciones de gobierno y organización de la ESNU⁴⁴, en referencia a la articulación entre distintas instituciones de diferentes jurisdicciones a través de mecanismos acordados en el seno del CFCyE, así como también con las universidades; la definición de un nuevo perfil institucional asociado a las particularidades de cada jurisdicción, a la capacitación y a la vinculación con la universidad; el acuerdo de temáticas comunes resueltas en el CFCE, respecto de los planes de estudio desarrollados en las jurisdicciones en garantía de la calidad de la formación docente y capacitación.

Sin embargo, al mismo tiempo podemos advertir que si bien éstos son los objetivos impulsados por las leyes, en la práctica, la normativa también integra definiciones básicas para la nueva estructura del sistema, que conllevan dificultades que implican grandes desafíos organizacionales y esfuerzos para su concreción. Asimismo, desde la perspectiva de estos desafíos así como de los logros conseguidos, los informes confirman que en la consecución de muchos de ellos se ha fracasado.

Así por ejemplo, la descentralización organizada, la flexibilidad, los mecanismos ágiles, la pertinencia y calidad educativa, se vieron difíciles de alcanzar debido a ordenaciones complementarias de las mismas normas, que son excesivamente “reglamentaristas” y que en definitiva conspiran contra el objetivo primario de la Ley, sumado a las discapacidades humanas y materiales. Es decir, según nuestro punto de vista se obtuvo dispersión en lugar de descentralización; cumplimiento anómalo de la Ley en lugar de trabajo autónomo y responsable.

Es notorio que, desde la sanción de las “Leyes de la Reforma”, comenzó un proceso por el cual el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación determinó mecanismos

⁴⁴ ESNU o Educación superior no universitaria

específicos para efectuar controles sobre la acción educativa de las jurisdicciones, produciéndose una centralización normativa por cuanto las decisiones políticas parten de la "cabecera nacional" del sistema educativo. No obstante, en la práctica, esta centralización derivó en una dispersión debido a la diversidad de situaciones que hicieron difícil la aplicación de manera homogénea de determinadas normas. Esto se dio así, por ejemplo, para el caso del nuevo régimen de validez nacional de estudios, certificaciones y títulos que pasó de depender de la autoridad jurisdiccional a ser regulado por el ministerio nacional, como para otros aspectos tales como por ejemplo el de la evaluación institucional y la acreditación de institutos de formación superior.

Los niveles y procedimientos de aplicación de la norma, para cada uno de estos aspectos, así como para el resto de las variables que inciden en la materia, si bien son producto de extensas negociaciones desarrolladas en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, -CFCE-, en la práctica, las jurisdicciones respetan solamente algunos patrones generales, pero resultando desigual el nivel de avance específico de cada aspecto en particular.

2.2.3.1.-Tipología de la formación

Al abordar el análisis de la estructura institucional del sistema de formación docente, así como del tipo de formación que se imparte desde cada una de las categorías institucionales que lo integran, debemos partir de lo reglado en la **Resolución Nº 52/96** del CFCyE, que aprobó el **Acuerdo 11** --A-11-- denominado "*Bases para la Organización de la Formación Docente*" (CFCyE, 1996).

En este caso, nuevamente, tendremos que aludir primero al aspecto normativo de la cuestión y luego, en el plano fáctico, señalar algunas consideraciones respecto del funcionamiento de esta estructura institucional, tal como fue concebida por la norma.

En la Resolución 52/96, se establecen las bases para la reorganización del sistema de Formación Docente en respuesta a lo previsto en la Ley Federal de Educación (art.53 y 66, inciso d y e) y en la Ley de Educación Superior (Art. 15 al 19 y 21, 22, 24), determinando cuáles serían los tipos de instituciones de formación docente según los niveles y ciclos para los que forman, (ISFD, Colegios Universitarios, Institutos

Universitarios, Universidades⁴⁵) y cuál la organización curricular básica de dicha formación.

También en esta misma Resolución, se enuncia la organización de carreras y títulos y los criterios de la organización curricular correspondiente.

Por lo que hemos podido contemplar hasta aquí, la normativa integra algunas definiciones básicas para la nueva estructura institucional del sistema, que conllevan ciertas dificultades o mejor dicho, que implican grandes desafíos organizacionales y esfuerzos para su concreción:

- Por un lado establece claramente que la formación docente para todos los niveles y regímenes especiales corresponderá al nivel superior no universitario y también al universitario
- Asimismo indica que los ISFD (Institutos Superiores de Formación Docente) deberán "acreditarse"
- También integra un nuevo tipo de institución, el colegio universitario, institución que siendo del nivel terciario y mediante una articulación con una institución del nivel universitario, adquirirá dicho nuevo status jurídico.

No obstante, la reorganización del sistema de formación docente propuesta desde la Ley Federal de Educación y desde la Ley de Educación Superior, reconoce la diversificación y complejización de los tipos de estudios docente, en función de la cantidad y tipo de instituciones que tienen entre sus objetivos la formación pedagógica, en cualquiera de sus formas. También, procura que ese complejo y heterogéneo conjunto de instituciones, adquieran formas flexibles de articulación, entre los distintos niveles del sistema educativo superior.

Otra Resolución de gran trascendencia también emanada del Consejo Federal de Cultura y Educación es la **Resolución Nº 63/97**, y que aprobó el documento **Acuerdo 14 -A-14-** denominado "*Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua*" (CFCyE, 1997).

⁴⁵ Estos tipos de instituciones fueron descriptos anteriormente.

Esta Resolución resulta de interés porque en ella se establecen las funciones y los perfiles de los IFD, es decir avanza en caracterizar las instituciones de formación docente continua según el tipo de formación que brindan (formación docente inicial; capacitación, perfeccionamiento y actualización docente; promoción e investigación de la educación).

De tal forma, podríamos hablar de los siguientes tipos de formación docente:

- a. *La formación docente inicial:* es el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo
- b. *Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente:* Son el conjunto de acciones dirigidas a los docentes en actividad y a quienes deseen ingresar al sistema educativo para ejercer la docencia. La capacitación permite adecuarse en forma permanente al ejercicio de la profesión. El perfeccionamiento permite profundizar conocimientos y construir herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación. La actualización permite completar aspectos de formación que aparecen como nuevos requerimientos. Están en consecuencia fuertemente orientados al mejoramiento de la educación y a la profundización de los niveles de profesionalización de los docentes.
- c. *La función de promoción e investigación y desarrollo* asociada a las de formación y de actualización y perfeccionamiento tiene el propósito de introducir la perspectiva y las herramientas de la investigación en el análisis de las situaciones cotidianas de las escuelas así como en el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias superadoras. Permite recoger, sistematizar, evaluar y difundir experiencias innovadoras de docentes y escuelas. ..."⁴⁶

Asimismo con anterioridad, en el punto 5 de la Resolución N° 52/96 del CFCyE (1996) ya mencionada, se distinguían cuáles son las instancias de la formación docente

⁴⁶ Resolución 63/97 CFCyE (1997), punto 1, Anexo 1.

continua que procura "perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científicos, metodológico, artístico y cultural", así como formar investigadores y administradores educativos" (Res.52/96).

- a) La formación de grado
- b) La formación docente en actividad
- c) La capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales
- d) La capacitación pedagógica de graduados no docentes

De tal forma, con este cuadro de situación analizado desde la normativa vigente, en el cuál se cruzan instituciones, instancias y tipos de formación, puede verse la complejidad del sistema de formación docente. Característica afín, a la propia diversidad y complejidad del sistema de educación superior nacional.

2.2.3.2.-Incumbencias y titulaciones

En materia de ejemplos claros, existe uno que materializa la brecha entre lo formal y lo real, y que vale la pena sintetizar: nos referimos a la denominada cuestión del artículo 43 de la LES⁴⁷. El mismo, hace una profunda innovación en materia de títulos, y establece una división entre las profesiones reguladas por el estado-cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público- y aquellas que no.

Lo importante a considerar es que este artículo podría incluir a los títulos de formación docente y sería además un ejemplo sumamente explícito para tomar nota de como la misma normativa es la que da espacio a la convivencia de distintos actores involucrados en materia de formación pedagógica, pero sin tener en cuenta las implicancias reales de esta participación y las posibilidades concretas de llevar a la práctica objetivos comunes.

⁴⁷ El artículo 43 de LES, dice "Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten además de la carga horaria a la que hacen referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos: a) los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos".

En este caso definir lo que solicita el **art. 43**⁴⁸ en materia de formación docente no resulta nada sencillo: el área docente fue terreno de discusión común para la Ley Federal de Educación y para la Ley de Educación Superior; ahora lo será entre la LEN y la LES. El número de actores involucrados⁴⁹ es sumamente amplio pues, es además terreno en el cual deben participar los terciarios tradicionales, la inmensa mayoría de los cuales eran nacionales en cuanto a su jurisdicción, hasta hace pocos años y ahora obviamente están todos bajo jurisdicción provincial o de la Ciudad de Buenos Aires. Es decir que deben ponerse de acuerdo entidades que pertenecen a jurisdicciones provinciales y universidades que mantienen jurisdicción nacional.

Hay que considerar también, el trabajo llevado a cabo por el Consejo Federal de Cultura y Educación que se esforzó por definir los contenidos básicos comunes para la formación docente y que fueron ingresados al Consejo de Universidades a fin de intentar encuadrar dentro de artículo 43 todos los títulos con habilitación docente; luego de varias idas y venidas este trabajo se demoró en la Comisión de Asuntos Académicos del mencionado Consejo.

Como vemos parece realmente bastante difícil poder determinar cuáles serán los títulos docentes que se incluirán en la nómina del artículo 43 considerando que esto implica que órganos que pertenecen a distintas jurisdicciones arriben a conclusiones comunes respecto a la definición de denominaciones, contenidos curriculares e incumbencias profesionales comunes para un número considerable de títulos docentes, y que esto a su vez, sea aprobado por el consejo de Universidades, para que tenga plena vigencia también dentro del ámbito universitario.

En el lenguaje común significa que todos los profesorado del país, deberían tener, en sus planes de estudios, contenidos comunes para formar por ejemplo un profesor de filosofía, un profesor de biología o un profesor de historia. A esto que ya resulta complejo, hay que agregarle el hecho de que también debería haber acuerdo en cuanto a las denominaciones de los títulos y a las correspondientes habilitaciones profesionales.

⁴⁸ Respecto al artículo 43 de la LES hasta el año 2001, la nómina estuvo integrada solamente por el título de médico. Luego se integraron títulos del área de ingeniería en el año 2002 y se incorporaron de forma simultánea 13 títulos más. Si bien es un tema que los trabajos analizados para este trabajo de tesis discuten, consideramos que respecto a la formación docente significa algo de baja relevancia pero de altas implicancias.

⁴⁹ Actores involucrados de manera directa y que están mencionados por la Ley: Ministerio de Educación; Consejo de Universidades; Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Actores involucrados de manera indirecta: Asociaciones de Facultades con carreras afines; Consejos y asociaciones profesionales; Consejo Federal de Educación.

La cuestión de las denominaciones de los títulos y de sus correspondientes habilitaciones se enmaraña aún más si tenemos en cuenta que la Ley Federal permitió que cada jurisdicción rearmara su propio sistema educativo de acuerdo a su saber y leal entender; por lo que tenemos que en la Provincia de Córdoba el tercer ciclo de la EGB forma parte de la estructura "secundaria", y en la provincia de Buenos Aires forma parte de la "primaria", la pregunta es ¿cómo acordar habilitaciones comunes a nivel nacional siendo que la estructura de cada sistema puede variar según las provincias?

Una vez más se manifiesta una situación difícil de resolver en cuanto a los títulos docentes del sistema y en este caso, se encuentra directamente relacionada con el reconocimiento y la validez a nivel nacional de los títulos de la formación docente de grado.

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 se circunscribe al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y al Consejo Federal de Educación la incumbencia:

ARTÍCULO 78.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones.

La diversidad y heterogeneidad de los títulos del sistema de educación superior argentino en general y de los de formación docente en particular, son a nuestro juicio, consecuencia directa de la innovación que en esta materia se introduce, con la nueva estructura de niveles y ciclos del Sistema Educativo Nacional implantados por la Ley Federal de Educación.

Por lo tanto, al analizar la cobertura y la oferta de títulos vamos a tener que dentro de esos 11000 títulos que mencionamos arriba, conviven en distinta proporción títulos docentes pre-reforma, y post-reforma: es decir títulos adaptados con otros cuyas denominaciones aún no se han adaptado a los nuevos requerimientos de la Ley.

2.2.3.2.1.-Oferta de formación del profesorado

Para considerar los rasgos principales de la oferta en formación docente hemos seguido el estudio que realizó Cristina Dirié y su equipo (Mapa de la Oferta de educación superior en la Argentina del año 2000 42), cuyo informe final fue presentado en mayo de 2002.

- a. *Subsistema universitario:* Las universidades argentinas ya sean de gestión pública o privada, ofrecen numerosos tipos de títulos de formación docente habilitantes para desempeñarse en los distintos niveles del sistema educativo y en los distintos tipos de educación. Si miramos la estructura de títulos por disciplinas, veremos que todas las disciplinas de las ciencias básicas, de las ciencias humanas, en la mayoría de las ciencias sociales (salvo ciencias políticas y relaciones internacionales) y en tecnología e informática de las ciencias aplicadas poseen títulos de formación docente para el nivel medio e incluso para el nivel primario del sistema educativo. Sin embargo no se evidencian títulos docentes en las ciencias de la salud.
- b. *En el subsistema no universitario:* la formación docente es un tipo oferta propia de este subsistema tanto por origen como por la tradición de los institutos del profesorado. Por ello no debe sorprendernos que en este subsistema los títulos de formación docente constituyan la mayor parte de la oferta e incluso la exclusividad en algunas disciplinas y ramas, como por ejemplo todas las correspondientes a las ciencias básicas. Igualmente, algunas disciplinas como "industrias, "relaciones institucionales y humanas" y las derivadas de las "ciencias de la salud" no poseen ningún título de formación docente.
- c. *Características generales de los títulos de formación docente para el nivel medio del sistema educativo:* siguiendo las conclusiones de la investigación llevada a cabo por el equipo de Dirié, también en los títulos de formación docente para el nivel medio del sistema sobresale la más amplia diversidad en cuanto a denominaciones, y años de duración. Pareciera no existir, ni siquiera dentro de las propias jurisdicciones, criterios comunes para la formación docente de nivel medio, lo cual puede ser entendible en el subsistema universitario pero también aparece en el no universitario. La diversidad es elocuente tanto si se consideran las regiones en su conjunto cuanto si se revisan las provincias en particular, en

cualquier caso aparecen títulos con denominaciones similares pero con diferentes duraciones de carreras; títulos con denominaciones idénticas pero con distinta cantidad de años de duración, en cada subsistema y en cada región, dentro de cada jurisdicción como se mencionó previamente".

2.2.4.-Perfil de los estudiantes de profesorado

Es necesario tener en cuenta que existen escasas investigaciones respecto de los alumnos que los componen el universo de los estudiantes de carreras de formación docente o pedagógica, y estudios realizados se refieren solamente a los estudiantes del **nivel superior no universitario**, que son los identificables en cuanto es en este nivel en donde se encuentra la oferta mayoritaria de este tipo de formación.

Identificables hasta el Anuario Estadístico de Educación del 2005 porque en el Anuario Estadístico de Educación del 2006 cambia el criterio de agrupamiento anterior en técnico-profesional y docente y se asocia que entre los estudiantes de "Ciencias humanas" hay preponderancia en la formación docente.

Los estudiantes universitarios de carreras pedagógicas, no son distinguidos ni estudiados como grupo diferencial, sino que se integran y comparten las características del conjunto de los estudiantes de ese nivel.

2.2.4.1.-La oferta y demanda de los estudios de nivel superior: instituciones y estudiantes

Si miramos la oferta de estudios a través de las instituciones que integran los dos subsistemas, terciario y universitario, veremos que es menor el porcentaje de instituciones de gestión pública que el de gestión privada: alrededor del 44% de las instituciones universitarias son estatales y 41,3% de las unidades educativas del nivel superior no universitario también lo son. Sin embargo y no obstante la menor cantidad de instituciones, es el sector estatal el responsable de la atención de casi ocho de cada diez estudiantes del país: el 57,7% de la matrícula superior no universitaria es atendida en el ámbito estatal, y el 87,2% de la matrícula universitaria concurre a instituciones estatales (DINIECE 2006a; CONEAU, 2007).

Si consideramos ahora a los estudiantes, podemos decir que el total en ambos niveles universitario y no universitario-, es de 2.132.412. Como ya dijimos en el apartado introductorio, aunque la oferta del sistema no universitario en cuanto a cantidad de instituciones y expansión territorial sea mucho mayor (1.870 institutos superiores casi el 95%- sobre 104 instituciones universitarias, es decir el 5%), el 74,3% de los alumnos asisten a universidades o institutos universitarios. Es decir que sólo el 25,7% - 549.036 son alumnos del subsistema no universitario (DiNIECE 2006a; CONEAU, 2007).

Con estos datos, intentaremos discriminar primero cuántos de esos 549.036 son estudiantes de profesorados o de carreras de formación docente de los institutos terciarios. Por otro lado, y esto es más difícil, intentaremos estimar la cantidad de alumnos universitarios que cursan carreras de formación docente. Luego, analizaremos los rasgos característicos del perfil de cada uno de estos grupos y finalmente ensayaremos una conclusión respecto a si estos estudiantes, comparten algunas características comunes o, si por el contrario, hay rasgos propios de cada subgrupo según sea el tipo de carrera elegida y el nivel en el cual desarrollen sus estudios.

2.2.4.2.-Los estudiantes de profesorado del subsistema IES

Según datos del Anuario 2005 del Ministerio de Educación, que proporciona información sobre la educación denominada “común”⁵⁰, el total de alumnos que cursaba estudios en el nivel superior no universitario era en el año 2005 de 549.036 para todo el país. De éstos, el 52% cursaban carreras de formación docente, el 44% de formación técnico profesional y ambas, 18.493. (4%)

Cuadro 8

Alumnos del nivel superior no universitario por tipo de Formación	
Tipo de formación	Porcentajes
Docente	52%
Técnico Profesional	44%
Ambas	4%

La participación de los sectores de gestión varía notablemente; mientras el sector estatal concentra la matrícula en institutos que brindan exclusivamente formación

⁵⁰ Los Tipos de Educación oficialmente establecidos conforman dos grandes grupos: Educación Común y Regímenes Especiales. A su vez, en estos últimos se distinguen cuatro tipos: Especial, Adultos, Artística y Otros. La Educación Común corresponde a la estructura básica establecida por la Ley Federal de Educación, promulgada en 1993 e implementada a partir de 1996, con una secuencia curricular de complejidad creciente que recorre el Nivel Inicial, la Educación General Básica, el Nivel Polimodal y el Superior.

docente (72,4%), el 68% de los que asisten a establecimientos que ofrecen exclusivamente formación técnico-profesional estudian en el sector privado.

Si analizamos lo que sería la distribución de los alumnos que estudian carreras de formación docente en el país, vemos que las provincias o jurisdicciones con el porcentaje mas elevado de matrícula en esta rama, son en orden decreciente la provincia de Buenos Aires, la ciudad de Buenos Aires, la provincia de Santa Fe y la provincia de Córdoba. Para los casos de las provincias de Buenos Aires y Santa Fe, los estudiantes de formación docente, superan a los de formación técnica. En cambio, tanto en ciudad de Buenos Aires como en Córdoba, los estudiantes de formación docente son menos que los de las ramas técnico-profesionales.

Es decir, que los estudios docentes predominan ampliamente en aquellas zonas con escasa diversificación y/o desarrollo económico, como puede ser la región del noroeste argentino, que abarca las provincias de Salta, Jujuy, Catamarca, Santiago del Estero y Tucumán. Esto se comprueba en el otro extremo del mapa económico, en donde la región metropolitana, que abarca nada menos que la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, es la única en donde los estudios técnicos superan a los de formación docente.

Según Dirié (2002), en el nivel no universitario “los estudios en Ciencias Humanas” se corresponden directamente con estudios de formación docente. En cambio, en el nivel universitario, el mismo campo de saber implica la inclusión de carreras que no necesariamente refieren a una formación docente o pedagógica.

2.2.4.3.-Rasgos y perfiles

Para este punto se consideran algunos estudios relevados que dan cuenta del perfil de los estudiantes, distinguiendo los rasgos propios de los del nivel universitario del de los aspirantes al nivel no universitario en general. Intentaremos por nuestra parte reflejar las características de los estudiantes de formación docente de ambos niveles.

2.2.4.3.1.-El nivel educativo de los padres

Si analizamos este factor observamos que hay una relación directa entre el nivel de estudios alcanzado y la elección de estudios superiores en cada subgrupo.

Cuadro 9

PERFIL SOCIOECONÓMICO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR*		
Condición Actividad	Superior	Universitario
Ocupado	56.8	50.3
Desocupado	12.9	9.8
Inactivo	30.3	39.9
Total	100.0	100.0
Quintil de ingreso	Superior	Universitario
N/C	0.1	0.3
I	11.9	5.2
II	16.4	10.6
III	23.1	20.2
IV	28.2	29.8
V	20.3	33.9
Total	100.0	100.0
Forma de financiar los estudios	Superior	Universitario
Con aporte familiar	64.2	62.7
Con trabajo personal	22.6	22.8
Con trabajo y aporte familiar	9.6	12.4
Con aporte familiar. Y beca de estudios	1.6	0.9
Con trabajo personal y beca de estudios	0.9	0.4
Con beca de estudio	0.4	0.5
N/S	0.7	0.3
Nivel educativo de la madre	Superior	Universitario
N/C	6.1	4.9
Primaria completa	1.1	0.3
Primaria completa y sec. incompleta	46.1	28.5
Secundaria completa	33.4	38.2
Superior	6.1	9.3
Universitaria	7.1	18.9
Total	100.0	100.0
Nivel educativo del padre	Superior	Universitario
N/C	22.6	21.1
Primaria completa	0.2	0.4
Primaria completa y Sec. incompleta	33.3	19.3
Secundaria completa	32.7	30.8
Superior	2.5	2.6
Universitaria	8.6	25.8
Total	100	100

* Kisilevsky, M. "Dos estudios sobre el Acceso a la Educación Superior" IIFE-UNESCO, Bs.As., 2002.

Si observamos el 18,9% de los estudiantes universitarios manifiestan que lo eran de madres que poseían estudios de dicho nivel, a diferencia de los estudiantes de terciario, respondieron que sólo 7,1% de los casos el nivel educativo de sus madres era universitario. En cambio para el caso del nivel educativo de los padres, estos valores varían de 25,8% en el universitario a 8,6% en el terciario.

Si avanzamos y analizamos el Cuadro 10, que se refiere a los estudiantes de formación docente versus los estudiantes universitarios, en este caso, los valores descienden: sólo un 4,5% de los estudiantes formación docente, manifestaron que sus madres poseían

estudios universitarios completo u incompleto y, en el caso de los universitarios este porcentaje equivale a 23,1%.

Cuadro 10

PERFILES SOCIODEMOGRÁFICOS*		
ESTUDIANTES DE FORMACIÓN DOCENTE VS. ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS		
	Formación docente (%)	Universitarios (%)
TOTAL (val. absolutos)	125.545	1.091.656
Sexo		
Varón	18,9	47,2
Mujer	81,1	52,6
Edad		
17 a 24	66,0	69,8
25 a 29	19,2	15,2
30 y más	14,8	15,0
Estado civil		
Soltero	75,4	85,0
Unido	4,4	2,6
Casado	18,8	10,8
Separado	1,2	1,4
Viudo	0	0,1
Posición en el hogar		
Jefe	10,4	20,1
Cónyuge	14,3	6,6
Hijo/a	64,6	60,6
Otros	10,7	12,7
Nivel educativo del padre		
Primaria Incompleta	0,1	0,3
Primaria completa y Sec. inc.	31,1	16,4
Secundaria completa	41,3	32,2
Superior comp. e incompleto	1,9	3,1
Universitaria completa e incompleta	8,1	29,4
no corresponde	17,6	18,6
Nivel educativo de la madre		
Primaria incompleta	1,8	0,3
Primaria completa y Secundario incompleto	42,4	22,9
Secundaria completa	39,6	38,8
Superior completo e incompleto	7,7	10,5
Universitaria completo e incompleto	4,5	23,1
No corresponde	3,9	4,4

Tomado de: Kisilievsky, M., (1999)

2.2.4.3.2.-Factores sociodemográficos

Al estudiar la distribución de los estudiantes de formación docente por regiones (Kisilievsky, 1999), pudimos apreciar como en las zonas del país que son menos favorables económicamente, o que se encuentran de alguna manera rezagadas respecto de otras, había más estudiantes de formación docente, y menos de formación técnica. Esto obedece a varios motivos: por un lado, es evidente que elegir carreras universitarias que impliquen desplazamientos geográficos, está condicionado a las

posibilidades económicas. La oferta docente, que tiene una amplia cobertura en todo el país, es elegida por los estudiantes que tienen menos posibilidades de desplazamiento.

Los condicionamientos socioeconómicos que reducen las posibilidades de traslado para estudiar, es uno de los factores principales que hacen que los estudiantes de profesorado estudien mayoritariamente en su lugar de origen⁵¹.

Vale decir entonces que, en general, los estudios docentes son una opción para los estudiantes con menores recursos, ya que son de corta duración, se trata de carreras menos costosas, permiten rápidas salidas al mercado laboral y ofrecen la posibilidad de trabajar y estudiar simultáneamente (Kisilievsky y Veleda, 2002).

Al mismo tiempo y en esas mismas zonas, la oferta de formación técnica, es limitada porque también, lo es la posibilidad de encontrar un empleo relacionado con áreas de la producción, comercialización o servicios.

2.2.4.4.-El ingreso a los Institutos de Educación Superior

A diferencia del nivel universitario, gran parte de la enorme diversidad de IES no sólo carecen de restricciones de admisión sino que favorecen el ingreso de estudiantes a través de incentivos (becas, etc.).

Esta menor selectividad de las instituciones no universitarias se explica no sólo por el bajo costo de los aranceles (en los sistemas no gratuitos), sino en la misma oferta curricular que le permite al estudiante realizar una actividad laboral paralela, y como decíamos arriba, también en la importante dispersión geográfica de la oferta, que no hace necesario el traslado para cursar estudios superiores.

A nuestro juicio, si bien la puerta de entrada a los estudios de este nivel es muy amplia, existen de hecho, mecanismos de selección, exclusión o autoexclusión que resultan de políticas más o menos explícitas por parte de los actores, mecanismos que deberían ser objeto de reflexión y toma de decisiones a nivel de políticas educativas.

⁵¹ El 25% de los estudiantes universitarios terminó la secundaria en una provincia o ciudad distinta de donde encaró los estudios superiores. En cambio, sólo el 10% de los estudiantes de profesorado estudia en un lugar distinto en donde finalizó la escuela secundaria.

Por ejemplo, si analizamos las causas en la deserción de los estudiantes de formación docente de institutos superiores, las investigaciones señalan que alrededor del 20% abandona en el primer cuatrimestre. Las principales causas de deserción son la obtención de un puesto de trabajo, la pérdida de regularidad en los estudios, problemas familiares (principalmente cuidado de hijos) y dificultades económicas. A esto se suma que el 68,5% son mujeres.

Vale decir que el ingreso a los institutos es amplio y masivo, sin embargo no se ofrecen ni están previstas garantías mínimas de seguimiento académico, a fin de ayudar a que los alumnos rindan académicamente y finalicen sus estudios, con el agravante de saber que lamentablemente, los saberes previos, las capacidades cognitivas y las condiciones socioeconómicas con la que la mayoría de los aspirantes ingresan, no son las mas adecuadas para formar un profesional de la docencia.

2.2.5.-La articulación de estudios pedagógicos en el Sistema de Educación Superior

Es pertinente abordar dos aspectos de manera conjunta –la articulación de estudios y el perfeccionamiento docente-, ya que dentro de las líneas de conformación del sistema educativo surgido a partir de las Leyes de Educación de la década del 90, ambos elementos son componentes que se desarrollan de manera paralela: las posibilidades de perfeccionamiento docente se fueron expandiendo a medida que se generaban nuevos “camino” para la articulación de estudios dentro del sistema.

2.2.5.1.-El marco legal de la articulación

Si bien en la República Argentina, se pueden recoger antecedentes o algunas primeras experiencias de articulación de estudios entre los dos niveles de la educación superior desde bastante antes de la sanción de las Leyes del 90.

Recordemos que de acuerdo a las características ya mencionadas, la formación docente se venía desarrollando en los dos niveles de manera aislada, con características propias y dando como resultado perfiles profesionales bien diferenciados: el profesor del Instituto Superior con una mayor fuerza en la formación pedagógica y el profesor universitario con mayor peso en la formación disciplinaria.

Sin embargo, las ofertas de articulación universitarias eran escasas y una de las causas de que así fuera, a nuestro juicio fue que los profesores de los institutos superiores, no tenían limitaciones normativas en cuanto a sus incumbencias profesionales, restricción que luego sí se impondría con la LES, no para su desempeño en el nivel medio o polimodal pero sí para el nivel universitario, con las consecuencias lógicas que ello aparejaría.

Las Leyes de los noventa, primero la Ley Federal de Educación y luego, la Ley de Educación Superior (LES), buscarán que la articulación de estudios sea una de las herramientas básicas para superar la histórica disociación entre ambos niveles del sistema de educación superior.

La LES establece en su Art.9°, que el sistema educativo debe ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional.

En el artículo 10, se establece una nueva estructura para el sistema educativo al legislar sobre la educación superior, profesional y académica de grado, incluyendo en ese marco a las instituciones universitarias y no universitarias como parte de un mismo sistema.

En su Art. 12, enfatiza que los niveles, ciclos y regímenes especiales que conforman el sistema deben ser articulados con el fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y la continuidad y asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos.

En su Art.18, se señala que la educación superior se cumplirá en los institutos de formación docente o equivalentes y en institutos de formación técnica que otorgarán títulos profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente con la universidad, es decir *explícita la posibilidad de la articulación entre las instituciones de educación superior universitarias y no universitarias.*

Por otra parte, la LES, en el Art.8 establece que la articulación tiene por fin “facilitar el cambio de modalidad, orientación, carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos universitarios o no, así como la reconversión de estudios concluidos...”

En su Art. 10, establece que la articulación en el nivel regional estará a cargo de los

Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior, integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región.

Finalmente, en el Art. 22°, la Ley establece un mecanismo especial de articulación, a través de la figura del Colegio Universitario, cuya constitución y funcionamiento se encuentran reglamentados por Decreto N° 1232/01

2.2.5.2.-La formación docente y el acceso a estudios de postgrado

Para el objeto de nuestro estudio, nos interesa circunscribirnos a la posibilidad dada en el Art. 8 de la LES, arriba mencionado, y por la cual los egresados de un nivel -superior no universitario- pueden continuar y/o reconvertir estudios ya concluidos en otro de los niveles, el universitario. La articulación de estudios implica reconocer en el aspirante del nivel terciario, un tramo formativo previo y/o un título de base con determinadas características.

Ahora bien, resulta sumamente oportuno trabajar estos aspectos, en este momento ya que recientemente se produjo una modificación en un artículo de la LES que creemos puede llegar a modificar sustancialmente la visión de la formación docente en cuanto a sus perspectivas de perfeccionamiento en general y de postgrado en particular.

Partiremos de la LES y de una disposición emanada del artículo 39 de la misma que señalaba⁵² lo siguiente:

Para acceder a la formación de postgrado se requiere contar con un título universitario de grado. Dicha formación se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias, y con las limitaciones previstas en el artículo 40 podrá también desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscripto convenios con las universidades a esos efectos... (CONEAU, 2006)

De este artículo lo que puntualmente nos interesa es que para acceder a un título de postgrado, cualquier aspirante debía contar con un título de grado que únicamente puede ser expedido por una institución universitaria. Esto equivalía a señalar que sólo los egresados de instituciones universitarias con títulos de grado, estaban habilitados

⁵² Utilizamos el verbo en pasado y decimos señalaba porque a partir de agosto del año 2003, el artículo 39 fue modificado introduciéndose el artículo 39 bis. Pero no queremos aún adelantar el sentido de los cambios que implica esta modificación.

para proseguir un postgrado y por lo tanto de continuar una carrera de perfeccionamiento profesional en ese nivel de estudios.

Asimismo el artículo 40 de la LES es taxativo al afirmar que:

Corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias otorgar el título de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes, así como los postgrados de magíster y doctor.
(CONEAU, 2006)

Dicho esto, ¿cómo podía operativizarse la articulación de estudios y el consiguiente acceso al postgrado por parte de los profesores egresados de los ISFD?⁵³

La única manera de que un profesor egresado de un instituto superior pudiera proseguir estudios de postgrado era pasar previamente por la universidad para la obtención de un certificado de grado. Esta prerrogativa es a nuestro juicio el hecho clave que implicó que a partir del año 1995, empezara a generarse desde las universidades un nuevo tipo de oferta destinada justamente a profesores egresados de terciarios, muy superadora cuantitativamente, y ampliamente diversificada en cuanto a la oferta de titulaciones a la ya existente.

Esta oferta, hoy en día ya claramente extendida recibe distintas denominaciones. Las más utilizadas son: ciclos de articulación, ciclos de reconversión, ciclos de licenciatura, y ciclos de complementación curricular.

Mención aparte es la que atañe a problemática de los postítulos docentes como otro camino para la capacitación y la reconversión profesional.

2.2.5.3.-Características generales de los ciclos de articulación

De esta manera y con el objetivo principal de responder a las demandas de capacitación profesional de los docentes con títulos terciarios, las instituciones universitarias pusieron en marcha carreras destinadas a “complementar” sus estudios. Estas carreras, eran en definitiva ciclos -ya que tenían una duración promedio de dos años-, sus principales

⁵³ Utilizaremos la sigla ISFD para referirnos a los Institutos Superiores de Formación Docente o Institutos terciarios no universitarios.

destinatarios eran los profesores de los ISFD y, cuyos planes de estudio eran de carreras de al menos cuatro años de duración.

Estos ciclos se certificaban con el título de licenciado o el de profesor universitario en una determinada disciplina, por supuesto vinculada al título de base del ingresante. El diseño curricular se orientaba a dos objetivos: profundizar la formación disciplinar supuestamente no desarrollada al máximo nivel en el instituto superior y, asimismo, brindar herramientas en el campo de la investigación, tampoco explorado en los ISFD, por lo cual los ciclos se organizaban generalmente sobre seminarios y finalizaban con tesinas o trabajos finales de investigación.

Como ya dijimos, los primeros destinatarios de estos ciclos fueron los profesores de los ISFD con títulos de carreras de cuatro años de duración.

Sin embargo, dentro de este grupo, había un sector de profesores que se volcarían casi masivamente a la obtención de tales licenciaturas de reconversión –como también se los llamó, y que eran los profesores que se encontraban dictando sus clases en los claustros universitarios.

Para ellos la LES también imponía cierto requisito complementario al señalar en el artículo 36 que:

Los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia, requisito que sólo se podrá obviar con carácter estrictamente excepcional cuando se acrediten méritos sobresalientes. Quedan exceptuados de esta disposición los ayudantes alumnos. Gradualmente se tenderá a que el título máximo sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario. (CONEAU, 2006)

La introducción de este artículo obligaba -sin establecer límites temporales -, a los docentes universitarios con títulos no otorgados por las universidades a “conseguir” uno, como condición sine qua non para poder seguir desarrollando su labor. Esto implicaba que profesores con una larga experiencia y tradición en la docencia universitaria, que dictaban cursos en Licenciaturas o carreras equivalentes de índole profesional, sintieran como una posible “amenaza” a la continuidad de su actividad en la docencia, el no cumplimiento de este requisito marcado por la Ley, es decir el de poseer un “título universitario de igual o superior nivel” a aquel en el cual estaban ejerciendo la docencia.

Resulta sumamente interesante analizar la evolución que sufrieron los ciclos de licenciatura que en nuestra opinión es un producto típicamente propio de la reforma educativa de los noventa.

En un trabajo de María del Carmen Feijoo y Cayetano de Lella (Cámpoli et Al., 2004), del año 1997, en donde se reflejan las primeras experiencias y resultados de la articulación por ciclos y también de otros modelos y/o tipos de articulación utilizados. En este estudio, además de caracterizar esas primeras experiencias, se señalan algunas recomendaciones así como alertas, que se debían tener en cuenta a la hora de profundizar el desarrollo de algunas de estas modalidades, en el marco de mantener estándares mínimos de calidad.

Los principales tipos de articulación descritos en este trabajo, algunos de los cuales hoy día se encuentran ampliamente afianzados como ofertas de la educación superior, son los siguientes:

1. *Los ciclos de complementación:* para acceder a los mismos se requiere un título de base con determinadas características, por lo cual la admisión a los mismos depende no de las características del postulante cuanto del título que presenta para su incorporación.
2. *La articulación por equivalencias:* en este modelo las materias cursadas en un ISFD, son evaluadas programas contra programa de las respectivas Universidades a las que se pretende acceder.
3. *La articulación de instituciones:* en este modelo la articulación estaría dada mediante un convenio entre institutos terciarios y universidades y según los autores, “podría concitar mucha atención especialmente para algunas jurisdicciones donde conviven ISFD de reconocida jerarquía y trayectoria con universidades que se caracterizan por los mismos rasgos”
4. *La articulación universidad/jurisdicción:* se trataría de un modelo de articulación para todos los docentes de disciplinas en ejercicio en una jurisdicción mediante la implementación de un convenio marco entre la universidad local con la

jurisdicción en que se desempeña el docente. Se insiste en el riesgo de masividad en el acceso.

5. El circuito E: Se plantea como una alternativa que daba acceso indirecto a Licenciatura mediante el cursado de asignaturas que luego tienen reconocimiento en algunos de los programas ofrecidos por determinadas universidades.

Estas eran algunas de las respuestas dadas por las instituciones de educación superior destinadas a resolver las iniciativas tendientes a articular estudios. La firma de convenios interinstitucionales y el reconocimiento parcial de trayectos de planes de estudio de carreras no universitarias para la prosecución de estudios universitarios, fueron algunas de las más utilizadas.

No obstante, a estas formas de articulación, se sumaron otras diversas en calidad y en cantidad, que se desarrollaron en un marco de inexistencia de pautas normativas o de criterios generales en las cuales pudieran encuadrarse.

Visto en perspectiva, este desarrollo trajo como consecuencia una multiplicación inédita de experiencias que hoy, hace difícil poder clasificar la oferta existente y mucho menos pensar en evaluar el resultado de la aplicación de las mismas.

Según un estudio formulado por uno de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, el CEPRES metropolitano, podría afirmarse que “existen tantos tipos de articulaciones como casos existentes”.

A esta conclusión se puede arribar luego de observar el mapa actual y que es la resultante de casi 7 u 8 años de aplicación de esta política pero sin un marco normativo adecuado.

Un elemento que ayudó a la multiplicación de espacios de articulación fue el siguiente: así como los primeros ciclos estaban destinados a los profesores de carreras de cuatro años de duración, poco a poco fue introduciéndose el concepto de que estos ciclos también podían ser de utilidad para permitir la continuidad en los circuitos de capacitación de los profesores de enseñanza primaria o los profesores de EGB, o sea

los maestros. Es decir, ampliar la articulación a todos los niveles de la educación superior y no sólo con los profesores en disciplinas, ayudaría a redimensionar la relación, ISFD-Universidad.

Para estos casos, sin embargo, al no haber un área disciplinar específica con la que se identificara este tipo de formación, los títulos de estas propuestas académicas, rompen los esquemas disciplinares e introducen un recorte que integra la combinación de dos o más disciplinas o de dos grandes áreas: las ciencias de la educación en general, y la gestión educativa.

Para estos casos la articulación de estudios, presentó una dificultad que no había surgido en el caso de la articulación "4 + 2", es decir de profesorados de institutos superiores con carreras de cuatro años, y licenciaturas universitarias de dos años. En este esquema, los planes de estudios dictados en los profesorados eran en cantidad de horas de clase muchas veces similar al que se dictaba en la propia universidad, por lo cual y como ya dijimos, en el ciclo de licenciatura la currícula estaba orientada a profundizar los conocimientos en la misma disciplina de base.

Sin embargo, los profesorados de enseñanza primaria tal como lo hemos podido comprobar en el capítulo 3, Títulos, si bien tienen una duración promedio de dos años y medio, también se comprueba una gran heterogeneidad en cuanto a la duración de los planes de estudio: carreras que tienen un año y medio de duración, otras de dos años y medio y otras tres años. Por eso, en esta fórmula, como el primer término era variable (desde 1,5 años hasta 3 años) la articulación resultó más compleja.

Como solución a tal inconveniente desde el Ministerio de Educación, se utilizó lo explicitado por la Resolución Ministerial N° 6/96, la que señala que los planes de estudio de grado deben reunir 2600 horas en no menos de 4 (cuatro) años. Por ello, para otorgar validez nacional a un ciclo de complementación curricular, en el cual se permitiera el ingreso de aspirantes con títulos de carreras menores a los cuatro años, la suma de ambas carreras es decir la del título de origen, más la propia del ciclo de complementación, debía sumar como mínimo 2.600 horas.

Esta fue una solución quizás formal. El problema real consistió en que los ciclos de complementación originalmente destinados a un perfil docente –profesores disciplinares

de carreras de 4 años- fueron abiertos a otro perfil muy distinto -los Profesores de Enseñanza Primaria y los Prof. de Enseñanza preescolar y equivalentes.

Para remediar las diferencias reales entre los perfiles de ingreso de cada uno de los postulantes, es decir entre los profesores de dos años y medio y los profesores de cuatro años, se fueron incorporaron los “ciclos de nivelación” instancias académicas que con diversas características y duración, tenían como objetivo homogeneizar las condiciones de ingreso diversas-, de los aspirantes a una misma carrera.

Los procedimientos de este tipo, permitieron entonces que numerosos “maestros” de enseñanza primaria o de primer y segundo ciclo, y también profesores disciplinares de carreras menores a los cuatro años, pudieran aspirar a perfeccionar su carrera mediante la obtención de licenciaturas y luego por supuesto acceder a la posibilidad de cursar carreras de especialización y maestrías.

Estas fueron las posibilidades que desde lo formal proponían las universidades, pero que muchas veces no lograban asegurar condiciones mínimas de equidad en el acceso a las carreras; como lógica consecuencia también fue difícil demandar las mismas exigencias académicas a todos los cursantes.

Por lo tanto y hablando de perfeccionamiento profesional, podríamos imaginar algunos posibles recorridos curriculares articulando planes de estudio entre sí.

Vale aclarar que, estas ofertas con pequeñas diferencias era posible de encontrarlas tanto en las universidades de gestión pública como en las de gestión privada

Recorrido a):

Cuadro 11		
Universidad	Título ofrecido	Requisito de ingreso
Univ. del Salvador	Lic. En Filosofía	Título de profesor en Filosofía y pedagogía o Filosofía, Psicología y Ciencias de la educación de un ISFD de no menos de cuatro años.
Univ. Nac. de Luján	Lic. En Geografía	Docentes egresados de los ISFD en la especialidad de carrera de 4 años y más
Univ. Nac. de Gral. San Martín	Lic. En Enseñanza de las Ciencias de la Educación	Docente de un ISFD de cuatro años en las áreas específicas

Recorrido b):

Cuadro 12		
Universidad	Título ofrecido	Requisito de ingreso
Univ. del Salvador	Licenciado en gestión educativa	Profesor en Enseñanza Primaria Ciclo de nivelación preliminar
Univ. Nac. de Luján	Profesorado en Enseñanza de Nivel Medio de Adulto	Es condición para ingresar presentar un título de nivel terciario, universitario o no universitario, de una duración no inferior a tres años y/o 1800 horas reloj habilitante para ejercer la docencia en el nivel de educación secundaria, y encontrarse ejerciendo la docencia en ese nivel y modalidad educativa al inscribirse en esta carrera.
Univ. Nac. de Gral. San Martín	Licenciado en Educación Básica	Los egresados de nivel superior no universitario de Profesorados para la Enseñanza Primaria con cargas horarias mínimas de 1800 horas aproximadamente (con títulos de 2 1/2 años como mínimo) o equivalentes.

Estos ejemplos son interesantes para ilustrar de qué manera la articulación promovida por la Ley Federal de Educación se vio plasmada a través de los ciclos de articulación que a su vez fueron la única posibilidad para la reconversión de estudios de los profesores de profesorados, tanto de educación media como de enseñanza primaria.

Sin embargo, cuando comenzamos el tratamiento de este tema, indicamos que se había producido una modificación en la LES que introdujo cambios sustanciales a todo este circuito que acabamos de describir.

La modificación del año 2002 es la introducción del artículo 39 bis que dice lo siguiente:

Para acceder a la formación de postgrado, el postulante deberá contar con título universitario de grado o de nivel superior no universitario de cuatro (4) años de duración como mínimo y reunir los prerrequisitos que determine el Comité Académico o la autoridad equivalente, a fin de comprobar que su formación resulte compatible con las exigencias del postgrado al que aspira. En casos excepcionales de postulantes que se encuentren fuera de los términos precedentes, podrán ser admitidos siempre que demuestren a través de las evaluaciones y los requisitos que la respectiva universidad establezca, poseer preparación y experiencia laboral acorde con lo estudios de postgrado que se proponen iniciar así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. En todos los casos la admisión y la obtención del título de postgrado no acredita de manera alguna el título de grado anterior correspondiente al mismo. (CONEAU, 2006)

Es decir de ahora en más, para seguir estudios de postgrado, ya no será necesario que los egresados de los profesorados de carreras de cuatro años de duración pasen previamente por la universidad para obtener una licenciatura o un profesorado de

grado. Ahora la articulación será directa profesorado de instituto superior a postgrado universitario. Habrá que esperar la evolución de este nuevo proceso para poder establecer algunos resultados.

2.2.5.4.-Los postítulos docentes

Esta modificación también viene a transformar otro aspecto que aún no hemos mencionado y que es la existencia de tramos formativos denominados “postítulos” como instancias de formación de naturaleza similar al postgrado universitario, pero como parte de la formación docente no universitaria.

En la LES, artículo 19, ya se señala que:

(...) las instituciones de educación superior no universitarias podrán proporcionar formación superior de ese carácter, en el área de que se trate y/o actualización, reformulación o adquisición de nuevos conocimientos y competencias a nivel de postítulo. Podrán asimismo desarrollar cursos, ciclos o actividades que respondan a las demandas de calificación, formación y reconversión laboral y profesional. (CONEAU, 2006)

En la Resolución 63/97 del CFCyE, comúnmente llamada “A14”, el punto 2 del Anexo, corresponde a la Organización de Carreras y Títulos docentes, el 2.3 hace referencia a los títulos docentes y el 2.4 a las Certificaciones y el 2.5 a los **Post-Títulos** docentes.

En este punto dice la mencionada norma:

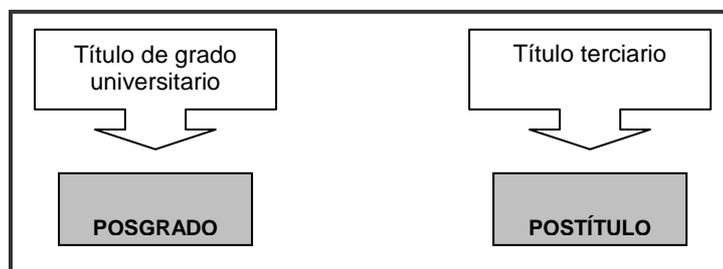
...los postítulos acreditan la profundización y actualización sistemática de conocimientos. Serán parte de la formación Docente Continua; los requisitos para obtener estas certificaciones se acordarán con el CFCyE. (CONEAU, 2006)

Recién en diciembre del 2000, la nueva Resolución del CFCyE la N° 151, aprueba una norma general sobre los postítulos docentes. Con anterioridad, desde la LES o en el A14, sólo se desprendían líneas generales por las cuales entendíamos a los postítulos docentes como aquellos estudios del nivel superior no universitario, que acreditaban la profundización de conocimientos en un área o disciplina particular, y que se integraban a la formación docente continua.

Sin embargo, quedaba sin definirse entre otros elementos, cuáles serían las denominaciones que se utilizarían para acreditar dichos estudios. Es decir, si en el nivel

universitario, los estudios de postgrado: se acreditan con especializaciones, maestrías y doctorados, en el nivel de postítulo, ¿cuáles serán las certificaciones a otorgar?

Cuadro 13



De tal forma la Resolución mencionada, la 151/00, realiza una definición más precisa de los postítulos docentes, diciendo que “acreditan la profundización y actualización sistemática de conocimientos en la formación docente. Constituyen parte de una propuesta académica de formación posterior a la formación inicial a cargo de los Institutos de formación Docente y podrán articularse gradualmente con el postgrado universitario”.

También define los objetivos:

- a. *La actualización y especialización dentro de un campo disciplinar o de problemáticas específicas de la formación docente.*
- b. *La profundización de nuevas experticias que permitan fortalecer la capacidad del docente en su práctica profesional y la profundización de la formación en **investigación educativa.***

Respecto de los Tipos de postitulación dice, que pueden ser:

- I.-Actualización Académica
- II.-Especialización Superior
- III.-Diplomatura Superior

Estos tres tipos de postitulación y siempre de acuerdo a la misma norma, debían poder articularse entre sí, admitiendo reconocimientos parciales entre los diferentes tipos de

postítulos. Por otra parte, y a fin de posibilitar la cobertura completa de los tres tipos, esta oferta podrá implicar convenios interinstitucionales o redes de formación en postítulos... (CONEAU, 2006).

Las características de cada uno de los tipos de postitulación son las siguientes:

I.-Actualización Académica: consiste en el estudio de nuevos aportes teóricos o instrumentales, referidos a contenidos disciplinares o a problemáticas específicas de la formación docente. La titulación exigirá, además de la aprobación de las unidades curriculares correspondientes, la aprobación de un Trabajo Final académico y la carga horaria mínima de estas propuestas serían de 200 horas reloj.

II.-Especialización Superior: En este caso la propuesta tendrá por objeto la formación superior en algunos de los campos de la práctica profesional. Este tipo de postulación dará respuesta a las necesidades de especialización en los nuevos roles y funciones que demande el sistema educativo... La titulación exigirá además de las unidades curriculares correspondientes, el diseño, puesta en práctica y evaluación de un proyecto de acción en el campo de especialización del postítulo (CONEAU, 2006). También implicaría el respectivo Informe final que debería “dar cuenta de los resultados obtenidos en la ejecución del proyecto así como del manejo conceptual y metodológico correspondiente al estado actual del conocimiento sobre el campo profesional. La carga horaria mínima de este tipo de Postítulo será de 400 horas reloj.

III.-Diplomatura Superior: Se organizará como una propuesta académica sistemática que tendrá por objeto una formación superior en una disciplina o problemáticas específicas de a formación docente. Su aprobación implica la de las unidades curriculares correspondientes, y de una tesina de carácter individual. La carga horaria mínima de la diplomatura será de 600 horas-reloj.

Cuadro 14

CARACTERÍSTICAS DE LOS POSTÍTULOS			
	Actualización académica	Especialización superior	Diplomatura Superior
Objeto de estudio	Nuevos aportes teóricos o instrumentales, referidos a contenidos disciplinares o a problemáticas específicas de la formación docente	Algunos de los campos de la práctica profesional.	Una disciplina o problemáticas específicas de a formación docente.
Trabajo Final	Trabajo Final académico. Lo aprueba un Comité Académico constituido por profesores responsables del postítulo y , por lo menos un profesor de otra Institución formadora	Informe Final de la aplicación del proyecto de acción. Lo evalúa un Comité Académico, conformado por un tercio de especialistas externos	Tesina de carácter individual. Lo aprueba un Comité Académico conformado por un tercio de especialistas externos que a su vez acrediten estudios de postgrado o postítulo
Carga horaria mínima	200 horas reloj	400 hors reloj	600 hors reloj

En esta reglamentación, se perfila un interesante circuito de formación superior que traducido a un lenguaje propio del nivel no universitario, se llamaría de postítulo. Este fue el sistema propuesto para permitir entonces que los profesores de profesorado también pudieran acceder a estudios que complementen su formación en un nivel de estudio; y que al mismo tiempo le permitieran también acceder al postgrado universitario, mediante alguna instancia de articulación, tal como se plantea en la introducción del Anexo de la norma que hemos venido analizando hasta acá.

Ahora bien, visto, el problema en perspectiva podemos señalar:

- a. No sólo los ISFD implementaron ciclos de postitulación, sino que también las universidades presentaron propuestas de postítulos, aún antes de la sanción de esta norma por parte del CFCyE. Con esto queremos señalar que existen ofertas a nivel de postítulo con estructuras curriculares diversas, según se trate de una oferta de un ISFD o de una Universidad.
- b. No se intentó operativizar por otra parte, la ansiada vinculación postítulos-postgrado a través de un estudio serio en este sentido.
- c. Hay que recordar que las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, no revisten vigencia automática para el sistema universitario.

- d. Por último, y volviendo ya al inicio casi de este capítulo, la modificación del art.39, entendemos que no sólo afectará directamente el desarrollo y continuidad de los ciclos de articulación, sino que también, al permitirse el acceso a las carreras de postgrado a los egresados de los ISFD de carreras de 4 años, resultará también innecesario la realización de trayectos complementarios y preliminares como pueden ser las ofertas postitulaciones.

2.2.6.-Normas de Evaluación y Acreditación para la Formación del Profesorado

Los procedimientos de evaluación y acreditación de la calidad, son también parte de las políticas que en materia educativa, fueron introducidas a partir de los 90 y, de las que dan cuenta las dos Leyes Nacionales: la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y Ley de Educación Superior N° 24.521/95 ya varias veces mencionadas.

Actualmente, con la derogación de la Ley Federal de Educación y el inicio de una nueva reforma educativa a partir de la Ley de Educación Nacional (26.206/06), se inicia la zaga reformista del siglo XXI con particularidades debido a la necesidad coyuntural de la crisis económico-política que derivó en una crisis social sin precedentes en la Argentina.

A lo largo de este capítulo, hemos venido señalando cómo cada una de los temas analizados en materia de formación del profesorado debe ser mirada desde una doble perspectiva, la de las Universidades y la de los Institutos Superiores, en materia de evaluación y acreditación, también resulta imprescindible señalar que existen antecedentes y normativas específicas para cada subsistema. A varios años de sancionadas estas dos leyes, se constatan resultados y experiencias muy distintas, fruto de la modalidad de implementación de estos procesos en cada subsistema.

Podríamos empezar por señalar que si bien, conceptualmente, evaluación institucional y acreditación de instituciones, carreras y títulos comparten el mismo significado, - garantizar la calidad-, los procedimientos, los resultados y también el grado de cumplimiento de la normativa, es completamente diferente en uno y otro nivel de estudio.

2.2.6.1.-En las Instituciones de Educación Superior (ex no universitaria)

Son varias las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, -CFCyE-, que refieren específicamente a los procesos de evaluación y acreditación. En ellas se establecen objetivos del sistema de acreditación de Instituciones de Formación Docente (IFD), metodología de trabajo y plazos de trabajo.

Sin embargo, desde la Ley Federal de Educación hasta la Ley de Educación Nacional del 2006, podemos afirmar que:

- Los procesos de evaluación y acreditación se han implementado en forma muy heterogénea en las distintas jurisdicciones o provincias.
- Esto es así porque los plazos establecidos inicialmente se confrontaron con las distintas realidades que conviven en el contexto nacional.
- Las Resoluciones y Decretos reglamentarios de la normativa básica redundaron en una compleja arquitectura normativa, de difícil implementación de manera equilibrada a nivel nacional.

Esto es predecible si consideramos que el estudio de Cámpoli et Al. (2004) considera como universo de estudio para el nivel no universitario cerca de 1.800 instituciones. Este dato brinda una perspectiva de lo que involucraría la aplicación de un sistema de evaluación a un universo de tal magnitud, extensión y diversidad.

La evaluación y acreditación en el subsistema no universitario, comprende dos procesos: la acreditación de los Institutos de Formación Docente y por otro lado, la Validez Nacional de Títulos y Estudios. Nos concentraremos solamente en el primer aspecto ya que la validación de títulos⁵⁴ encierra una problemática que es peculiar de cada país y no es relevante para este trabajo.

⁵⁴ El Decreto N° 1276/96 del PEN establece el régimen a través del cual el MCyE otorgará validez nacional a los títulos expedidos por establecimientos estatales y privados reconocidos y los plazos para que los IFD realicen los trámites correspondientes. Los plazos fueron modificados por el Decreto 353/02. Al mismo tiempo, la Res. N° 2540/98 establece los requisitos para la validez nacional de los títulos y certificados de formación docente. Enuncia que los títulos y certificados de formación docente que tendrán validez nacional serán aquellos que se especifican en la Resolución N°63/97 del CFCyE y sus modificaciones y ampliatorias.

Del Consejo Federal (CFCyE), actual Consejo Federal de Educación (CFE), que regula este campo de trabajo emanaron diversas resoluciones (63/97, 76/98, 83/98) también las propias resoluciones ministeriales (2376/98).

En realidad, como señalamos más arriba, este conjunto de normas conformaron una compleja arquitectura que requería, para su puesta en marcha, de un conjunto de capacidades, voluntades y recursos que no necesariamente se encontraban presentes - ni en desarrollo-, a lo largo y a lo ancho del territorio nacional hacia el año 1998, cuando se dio inicio a esta tarea.

Sin embargo, si analizamos -también desde la norma- los objetivos de la acreditación de las instituciones de formación docente, a través justamente de los criterios propuestos, podemos ver que se reconoce la necesidad de garantizar cánones mínimos de calidad, que pudieran ser aplicados en todas las instituciones y que en definitiva redundaran en el mejoramiento de la formación docente.

La Res. N° 63/97 del CFCyE ya mencionada, señala entonces los criterios para la acreditación de establecimientos de formación docente -oficiales y privados- en la Red Federal de Formación Docente Continua y que deben ser considerados por cada Provincia y por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Los criterios definidos son los siguientes:

- a) la calidad y la facilidad del proyecto pedagógico-institucional de cada establecimiento;
- b) la titulación de nivel superior (universitario y no universitario) de su personal directivo y docente de cada establecimiento;
- c) la producción científica y académica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos (investigaciones y publicaciones), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socio-económico -cultural de la zona/región;
- d) la producción pedagógica y didáctica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos (desarrollos curriculares, de textos y materiales para la enseñanza, etc.), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socio-económico - cultural de la zona/región;
- e) la evolución histórica de la matrícula y de los índices de aprobación, de retención y de graduación de cada establecimiento, conforme las condiciones socio-

- económico-culturales de la población atendida y la diversidad de ofertas de estudios de nivel superior disponible en cada zona/región;
- f) la cantidad, las características y los resultados de las actividades de capacitación docente en servicio organizadas por cada establecimiento;
 - g) las características de las relaciones entre cada establecimiento y las demás instituciones educativas de la comunidad atendida, en particular a través de la inserción y calidad de sus egresados;
 - h) las características de las relaciones entre cada establecimiento y la comunidad atendida;
 - i) la cantidad y las características de los servicios de extensión comunitaria ofrecidos por cada establecimiento.

Los criterios enumerados pretenden conformar una "imagen objetivo" de los establecimientos de formación docente. Será de responsabilidad de las gestiones centrales (provincial y nacional) generar condiciones que permitan considerar estos criterios en un marco de justicia y equidad.

También podríamos avanzar -siempre desde la norma- y señalar cuáles son los procedimientos previstos para acreditar un Instituto de Formación docente (IFD). Procedimientos que como vimos, involucran diversas estructuras, agentes y etapas:

- 1) Las cabeceras provinciales son las responsables de convocar a los IFD a realizar el proceso de acreditación. El IFD que lo desee deberá solicitarlo formalmente. A partir de dicha solicitud, la cabecera seleccionará del Registro Nacional de Evaluadores⁵⁵ un grupo de especialistas (3 como mínimo y 7 como máximo, ninguno de ellos podrá tener alguna vinculación laboral con el IFD a evaluar) que conformaran la Unidad de Evaluación Provincial (UEP). La cabecera inicia un expediente en el cual constarán: los datos del IFD, la autorización a la UEP para realizar la evaluación y el plazo para que la lleve a cabo.

⁵⁵ El RNE está integrado por profesionales propuestos por el MCyE, por las provincias y las unidades académicas. Debe ajustarse a los procedimientos expresados en la resolución N° 83/98.

- 2) La UEP⁵⁶ concurrirá al IFD a fin de aplicar los procedimientos de evaluación que le permitan evaluar el grado de cumplimiento de los criterios y parámetros de calidad establecidos en la Res. CFCyE 63/97.
- 3) Luego de realizar dichos procedimientos, la UEP, formulará a través de un dictamen la recomendación que crea conveniente y lo informará al IFD y a la cabecera provincial. Los dictámenes pueden ser de tres tipos:
 - Recomendación de aprobación plena (sin objeciones).
 - Recomendación de aprobación con reservas (se exigen en determinado plazo adecuaciones respecto de algunos parámetros y finalizado ese tiempo la UEP procederá a evaluar nuevamente los parámetros y elaborará un nuevo dictamen de aprobación plena o anulará la aprobación con reservas
 - Recomendación de no aprobación.

Frente a eventuales déficit de las instituciones no universitarias de formación docente, la UEP puede formular propuestas destinadas a las autoridades de las jurisdicciones o de las instituciones no universitarias de formación docente, en torno a programas y acciones compensatorias. La acreditación que se realice de un IFD es por un período limitado, luego debe ser renovada; la 1° acreditación dura 4 años y al renovarse las posteriores podrán ser de 6 años como máximo.

- 4) La cabecera provincial formaliza a través de una resolución provincial el dictamen sobre la acreditación del IFD propuesto por la UEP. Tanto la resolución provincial como el dictamen deben ser incorporados al expediente abierto en el inicio de este procedimiento.
- 5) Las Cabeceras Provinciales deben enviar la información sobre los IFD acreditados al MECyT, a fin de que este construya una base de datos, que podrá ser consultada por distintos usuarios en la que figuren los datos de los IFD⁵⁷ acreditados.

⁵⁶ Las acciones y las funciones de la Unidad de Evaluación Provincial (UEP) se enuncian en la resolución N° 83/98.

⁵⁷ La resolución N° 63/97 establece que las provincias deben informar al MCyE el listado de los IFD habilitados; fundamentos de los criterios por los cuales fueron acreditados; la orientación y los programas de mejoramiento.

Como se observa existen normativa, criterios y procedimientos definidos. Sin embargo, al pretender integrar en este estudio, datos acerca de los resultados concretos de la aplicación de estos procesos en los institutos superiores de formación docente, nos encontramos con una realidad: estos procesos se encuentran en un estado incipiente en algunas jurisdicciones, y en otras ni siquiera se han iniciado.

Los plazos previstos desde la norma se han visto reformulado una y otra vez, los registros provinciales y nacionales no se han podido conformar y las unidades de evaluación funcionan parcialmente.

No obstante, estas falencias cuyas causas abarcan desde la escasez de recursos económicos y humanos, hasta cuestiones de índole política, en aquellas jurisdicciones en donde ya se registran algunas experiencias, los resultados han sido positivos y estimulantes para profundizar en su desarrollo.

La nueva Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/06 crea el Instituto Nacional de Formación Docente⁵⁸ que será a partir de ahora el organismo responsable:

Art.76, Inc. c): Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación de las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley 24.521. (MECyT, 2006a)

2.2.6.2.-La evaluación y acreditación en las instituciones universitarias

En general, la evaluación y acreditación, en todo el mundo es sinónimo de “rendición de cuentas”, de “verificación de estándares”, de “garantía de criterios mínimos de calidad”, etc. Por ello es que se vinculan estos procesos con la problemática del financiamiento de la educación superior (Pugliese, 2003).

Hablar de evaluación y acreditación en el sistema universitario argentino, significa hablar de evaluación de instituciones y de acreditación de carreras. La Ley de Educación Superior N° 24.521 dice:

⁵⁸ El Instituto Nacional de Formación Docente contará con la asistencia de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico. (MECyT, 2006a).

Art. 44.- Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución.(...) Las evaluaciones externas estarán a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (...) Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público. (CONEAU, 2006)

Por un lado entonces, en la República Argentina la evaluación institucional comprende un doble proceso -autoevaluación y evaluación externa-, y siempre se refiere a lo institucional, es decir al funcionamiento de la universidad como un todo integrado de sus partes.

En su presentación pública, al inicio de la década de los 90, estos procesos de evaluación, se enfrentaron con la resistencia por parte de las instituciones, ya que la cuestión de la rendición de cuentas de las universidades al gobierno hizo su aparición como un requerimiento para dotar de racionalidad y transparencia el uso de los recursos públicos, y ésta entonces, fue considerada como la verdadera causa, por la cual desde el estado se impulsaba la consolidación de dichos procesos.

Si bien, la fuente de financiamiento de las Universidades Nacionales sigue siendo el presupuesto público asignado en mayor parte en función de los pesos relativos históricos, considerados por cada universidad como un derecho adquirido al menos como piso presupuestario, la asignación de recursos también fue visualizada como un importante instrumento para el diseño de políticas públicas orientadas a inducir comportamiento institucionales los recursos incrementales fueron distribuidos invariablemente a través de diferentes programas con grados diversos de condicionamiento. En esta misma línea, la evaluación y la acreditación pasaron a formar parte prioritaria de la agenda pública (Pugliese, 2003).

De tal manera, inicialmente, estos instrumentos fueron interpretados como limitantes de la autonomía antes señalada, sobre todo por la supuesta obligatoriedad de la puesta en marcha de medidas estandarizadas de calidad y rendimiento.

Sin embargo, y a pesar de estas primeras resistencias, actualmente de las 104 instituciones universitarias públicas y privadas y, según informa la propia CONEAU –que

es hasta ahora la única agencia autorizada para llevar adelante estos procesos-, más de la mitad de las universidades ya cuentan con su informe final de evaluación externa.

Si bien como dijimos, hubo al principio una alta resistencia sobre todo de los claustros universitarios, en el caso de las instituciones públicas, por asociar los resultados de la evaluación a contrapartidas presupuestarias; y en el caso de las universidades privadas, por asimilar estos procedimientos con controles y supervisiones que atentaban contra la libertad de enseñanza, luego de un amplio período de debate, la evaluación institucional ha logrado su aceptación por gran parte de la comunidad universitaria de manera positiva, asimilándose con herramientas de mejoramiento institucional.

En cambio cuando nos referimos a acreditación en el nivel universitario⁵⁹, en la Argentina hay que hablar de acreditación de carreras, particularmente de carreras de postgrado y también, de aquellas que siendo de nivel de grado se incluyan dentro de la clasificación denominada como de “riesgo social”⁶⁰.

Recordemos que cuando analizamos la problemática de la acreditación de las carreras de grado, y el proceso de las titulaciones, señalamos las implicancias de la acreditación de los títulos docentes y observamos que la problemática que rodea a la acreditación de los títulos universitarios docentes, es muy amplia y de difícil resolución.

Por lo tanto, en este apartado, solo vamos a agregar que concretamente ningún título docente ha sido incluido en la nómina del artículo 43, y además, a nuestro juicio difícilmente eso ocurra. Vale decir una vez más, el contexto real de implementación se impone e impide el cumplimiento de la norma.

Es decir, que si bien en general el proceso de acreditación de carreras de grado y de postgrado se ha venido cumpliendo -con idas y vueltas-, pero siempre en un marco de aprendizaje permanente no sólo por parte de las universidades sino también de la propia agencia CONEAU, esto no podría ser aplicado a los títulos docentes, que

⁵⁹ Como podemos notar, en el subsistema no universitario, se acreditan las “instituciones” en la denominada Red Federal de Formación Docente; actualmente sustituido en competencias y funciones por el Instituto Nacional de Formación Docente. En cambio, en el nivel universitario, los procesos de acreditación se aplican únicamente a “carreras”.

⁶⁰ Tal como lo señalamos en el Cap. 3, el Art. 43 de la LES establece que para un grupo determinado de títulos “correspondientes a profesiones reguladas por el estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes (...)” se requerirá condiciones especiales de aprobación.

verdaderamente -de acuerdo a lo ya expuesto- parecen quedar excluidos de cualquier posibilidad de convertirse en títulos “acreditables”.

Convendría sin embargo, remarcar una diferencia importante en cuanto a las ofertas de postgrado vinculadas a la formación docente.

Por un lado la LES (CONEAU, 2006) señala, en su artículo 39 que:

(...) las carreras de postgrado –sean de especialización, maestría o doctorado- deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de evaluación y Acreditación Universitaria (...).

En cumplimiento de esta norma muchos han sido los títulos de postgrado correspondientes a carreras “docentes” que han sido acreditados por la CONEAU. Las carreras docentes en este nivel de estudios, han derivado en una doble vertiente, la de perfeccionamiento y la de formación propiamente dicha. Y, si bien, en términos generales podemos decir que difícilmente se pueda “formar” un docente a través de un estudio de postgrado, de hecho, además de las ofertas de capacitación y perfeccionamiento pedagógico, existen también numerosas carreras de postgrado destinadas no a los docentes, sino a profesionales de distintas áreas y que justamente requieren de una especialización en el campo docente. Como típico ejemplo podemos mencionar las varias ofertas vigentes de “Especialización en Docencia Universitaria”.

En el **Anexo III** se presentan los listados completos de las carreras acreditadas por la CONEAU, vinculadas al área disciplinar de las ciencias de la educación.

2.2.7.-Profesorado y TIC

El espectacular desarrollo de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) relacionado con el fenómeno de la globalización, ha dado lugar a diversas conceptualizaciones en torno a lo que se denomina Sociedad del Conocimiento y Sociedad de la información, tal como fue presentado en el capítulo 1 de este trabajo de tesis.

La incorporación de las TIC en el sistema educativo forma parte de las agendas de política educativa. Desde los ministerios de educación se sostiene que los programas deben satisfacer la necesidad de mejorar la calidad del sistema educativo, adaptándola a las necesidades de la sociedad de la información, de las nuevas demandas de la

economía global y de los nuevos requerimientos del mercado de trabajo. Otros discursos avanzan un paso más y establecen una estrecha relación entre la integración de las TIC y la calidad de la enseñanza.

En relación con la docencia en el nivel superior, el avance de las nuevas tecnologías supone nuevas posibilidades y a la vez, nuevos problemas.

Por un lado se observa, en el ámbito mundial, el crecimiento de la oferta de educación universitaria, ya sea a través de la creación de universidades virtuales como de la apertura de las universidades tradicionales a la incorporación de estas nuevas tecnologías. Asimismo, se reconocen experiencias de universidades tradicionales que incluyen algunas ofertas de cursos y hasta carreras completas bajo la modalidad a distancia. Estas experiencias se vinculan con el concepto de educación permanente o continua, es decir, el aprendizaje a lo largo de la vida.

Entre las cuestiones a resolver, se encuentra la definición de estrategias evaluación y acreditación de esta modalidad de educación, así como la vinculación con el sector productivo, de tal modo de definir la manera en que las TIC se incorporan en los currículos de la educación superior como parte de la formación profesional.

Actualmente existe cierto consenso en afirmar que los usos sociales de las tecnologías de la información y la comunicación están más vinculados a las condiciones organizacionales e institucionales que a los dispositivos tecnológicos en sí mismos. En tal sentido, la inversión que se haga en este aspecto, debería tender hacia el desarrollo de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje de tal modo de lograr un mayor aprovechamiento de las posibilidades que brindan las tecnologías de la información y la comunicación. Es decir, políticas explícitas que permitan instancias de formación y capacitación a los docentes para prepararse y acceder a nuevas fuentes de información en pos de su desarrollo profesional.

Todas las leyes citadas consideran un apartado para las TIC. La política educativa se refleja como lo planteamos en el capítulo anterior en la estrategia **Educ.ar** Sociedad del Estado para ocuparse de este asunto.

En la Argentina no encontramos publicado un relevamiento completo acerca del uso de las nuevas tecnologías en la Educación Superior y menos aun, en la formación del profesorado. Lo que existen son dos informes, uno sobre TIC y educación elaborado por DiNIECE (MECyT, 2006) que nos ofrece un panorama de esta temática como punto de partida a las acciones emprendidas y que se analizaron el capítulo anterior y el estado del arte de IIFE-UNESCO (UNESCO, 2006) que ofrece pautas generales y poca especificación local. Ambos se refieren a educación básica.

Desde los discursos políticos y sus diferentes retóricas se establece la “necesidad” de incorporación de las TIC en la educación acorde a los compromisos adquiridos a nivel internacional por el Estado argentino para participar en la construcción de la Sociedad del Conocimiento. La capacitación permanente aparece como un desafío ineludible ante la rápida obsolescencia de las tecnologías y la reconfiguración e incluso desaparición de profesiones y puestos de trabajo.

Resulta importante destacar a nuestros fines qué impacto tiene la incorporación de las nuevas tecnologías en las condiciones del trabajo docente. Las transformaciones que necesita la escuela sólo serán posibles con el trabajo de los docentes más allá de los buenos deseos políticos.

Un trabajo anterior al publicado por DiNIECE sobre TIC (Landau, 2002) revela que en la Argentina la implementación de las TIC en las escuelas y colegio presenta un panorama diverso: pueden hallarse una serie de importantes iniciativas en marcha, en un mapa dispar en lo que hace a equipamiento, conectividad y capacitación.

Como ya observamos, durante la década de 1990, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación se desarrolló en el marco de políticas educativas más globales, donde las estrategias de equipamiento y capacitación fueron un aspecto de políticas focalizadas (Plan Social) o de mejoramiento de la enseñanza media (Prodymes II). Sin embargo, posteriormente la política educativa tendió a ubicar a la tecnología como motor de la mejora de la calidad educativa.

En este contexto tal como lo explicitamos en el capítulo anterior, se puso en marcha el programa Educ.ar para la generación de contenidos en línea y se acordó un crédito del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para equipar a las escuelas del país.

La incorporación de las TIC en la formación docente implica, para las instituciones de formación docente, explorar los aspectos fundamentales de la creación de una nueva cultura de aprendizaje sistemático y mediado por las actuales tecnologías de la información y la comunicación.

Hoy se advierte, en general, que en los institutos de formación docente es prácticamente inexistente el estudio de la incorporación de las Nuevas Tecnologías, ni como contenido específico, ni como eje transversal.

La conciencia de esta realidad es la que acompaña la estrategia del gobierno argentino en el marco e la reforma educativa actual.

2.3.-ORDENAR LA TORRE DE BABEL

2.3.1.-El Plan Nacional de Formación Docente: y la banda siguió tocando...

[A los docentes] Como cuerpo profesional especializado, les cabe la tarea de liderar y afianzar los procesos de democratización de la enseñanza y por ende la inclusión educativa. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la docencia no es sólo un trabajo, sino también una profesión que envuelve un compromiso y una responsabilidad de significativa relevancia política y social. (Plan Nacional de Formación Docente, INFD, 2008:9)

En el año 2007-2008, casi en forma simultánea con el proceso de organización del Instituto Nacional de Formación Docente –creado por la Ley de Educación Nacional– se elabora en el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología el *Plan Nacional de Formación Docente*⁶¹ (INFD, 2008).

El Plan se propone una herramienta de gestión para la elaboración de una agenda político institucional de corto y mediano plazo en la problemática de la formación docente. El mismo no excluye posibles discusiones futuras –tanto teóricas como políticas– en el marco de la concertación del Consejo Federal de Educación.

⁶¹ Las acciones del Plan Nacional de Formación Docente se supone están vigentes desde 2007, antes de la publicación del documento formal, se llevan a cabo las acciones relativas a las estrategias propuesta para los problemas detectados.

El análisis de las dificultades encontradas y la sistematización de las distintas contribuciones permiten delinear las áreas prioritarias de acción del Plan, dirigidas al fortalecimiento y mejora del sistema formador desde una perspectiva de coordinación nacional. Para ellos se han priorizado las siguientes áreas de acción (INFD, 2008:13):

- I. **Desarrollo institucional**, entendido como el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador inicial y continuo, de la planificación de su oferta y desarrollo, de la gestión del sistema, del mejoramiento de la organización y dinámica pedagógica de los institutos superiores y del apoyo a los estudiantes de carreras de formación docente.
- II. **Desarrollo curricular**, orientado hacia la actualización, integración y mejora de los planes de estudio y de la gestión del desarrollo y evaluación curricular, así como a la renovación de los dispositivos de formación, enseñanza y aprendizaje docente.
- III. **Formación continua y desarrollo profesional**, concebida como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales.

Los desafíos de cada área y su interdependencia requieren de políticas activas y de un trabajo integral, superando la fragmentación y evitando la dispersión en programas y acciones focalizadas. Sin embargo, la complejidad de su tratamiento implica la necesidad de una visión estratégica y progresiva de su desarrollo, por lo que el Plan Nacional de Formación Docente presenta dos etapas:

- Un **plan de mediano plazo 2007-2010**, que contempla un horizonte de tiempo amplio y orienta el proceso de mejora y cambio sostenido en cada área y en sus interrelaciones.
- Un **plan de corto plazo**, necesario para su despegue inicial de las acciones pero congruente con las estrategias generales sostenidas en el mediano plazo.

El Plan en sus dos etapas define *diez estrategias* para diez problemas en las áreas prioritarias. Éstas no constituyen un marco rígido, sino un esquema de acción flexible y de participación (INFD, 2008:14).

Según el INFD, esta propuesta bajo su coordinación enriquece la implementación del artículo 139 de la Ley de Educación Nacional, que determina la concertación técnica de las políticas de formación docente a través de encuentros federales de trabajo cooperativo con las directoras y directores o responsables de educación superior de cada jurisdicción. Al mismo tiempo, se cuenta con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por diversos representantes relevantes del campo educativo, tal como está previsto en el artículo 77 de la citada ley.

Debemos aclarar que el Plan Nacional de la Formación Docente en realidad apunta a la problemática del profesorado de Nivel Inicial y Primaria porque no se observan especificaciones –salvo algunas menciones generales–relativas al profesorado de Secundaria.

A continuación desarrollamos escuetamente las tres áreas problemáticas (INFD, 2008).

I.-Desarrollo institucional: la formación docente muestra distintas problemáticas que afectan su configuración como nivel superior y su articulación como sistema formador, potenciando la fragmentación y la segmentación institucional.

La fragmentación del sistema en institutos particulares ha buscado legitimación en el discurso de la autonomía institucional –propio del imaginario de la educación superior universitaria–sin tomar en cuenta que dicha concepción en sistemas frágiles, con normativas burocráticas, en instituciones con debilidades y carencias de recursos, sólo acaba incentivando la segmentación y el aislamiento. Al mismo tiempo se registra una baja integración entre instituciones de gestión pública y privada y entre éstas y las universidades, responsables de una parte significativa de la formación del profesorado para el nivel secundario.

La educación continua del profesorado no se aleja de esta fragmentación y se ha ido implementando como un cúmulo o agregado de programas de baja articulación entre sí y

con las necesidades de las escuelas. La débil organización del sistema formador inicial y continuo dificulta el desarrollo de políticas integrales y de una cohesión orgánica necesaria para su integración, despegue y evolución.

Asimismo, las dificultades del desarrollo institucional conllevan debilidades en la configuración organizacional de los institutos superiores, afectando la propia propuesta pedagógica en la formación del profesorado.

Los problemas manifestados expresan la necesidad de:

- Organización del sistema de formación docente inicial y continua.
- Planificación del desarrollo del sistema y de su oferta.
- Fortalecimiento de las capacidades para la gestión del sistema.
- Mejora de la organización y dinámica académica y pedagógica de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD).

Dichas problemáticas requieren de una estrategia general de fortalecimiento de la gestión, cohesión, identidad y ordenamiento del sistema de formación superior.

II.-Desarrollo curricular. Sobre la base de los Acuerdos Federales, todas las jurisdicciones han modificado o actualizado sus planes de estudio. Sin embargo, para concretarlos han seguido distintas estrategias.

Algunas provincias han elaborado un plan de estudios provincial, muchas veces con apoyo de especialistas; otras han aprobado lineamientos generales o “mallas curriculares”, sobre las cuales cada instituto ha formulado su plan propio; otras han optado por aprobar planes específicos elaborados por cada institución, considerando los Acuerdos Federales y sin lineamientos provinciales. Con ello, se logró una homogeneidad burocrática para responder a las normas federales, pero una amplia heterogeneidad y dispersión de planes de estudio.

El análisis de las distintas propuestas muestra que se mantienen debilidades y se sostienen tendencias curriculares históricamente consolidadas, probablemente originadas en las tradiciones previas o en el supuesto de que constituyen el único camino posible para mantener la estabilidad de los profesores.

Si bien la actualización y mejora de los planes de estudio es un punto de partida importante y necesario, es sólo un elemento visible del currículo. El desarrollo del currículo involucra diversas dimensiones que influyen decisivamente en las experiencias y en los resultados de la formación, generando u obturando toda una gama de aprendizajes. Entre estas dimensiones, pueden destacarse las reglas de la institución, el contexto de aprendizaje, las concepciones pedagógicas de los profesores, las modalidades de transmisión del conocimiento, las oportunidades de acceso a la información, la participación en el desarrollo de experiencias pedagógicas, las formas de control del aprendizaje y de sus resultados.

Las consultas y estudios muestran una continuidad de las prácticas institucionales y pedagógicas en el desarrollo curricular, a pesar de los cambios en los planes de estudio, así como importantes lagunas en el desarrollo de la investigación pedagógica sobre la enseñanza en distintos contextos socio-culturales.

En síntesis, las problemáticas prioritarias en el área del currículo de la formación docente inicial muestran la necesidad de mejorar:

- La coordinación y articulación en el diseño de los planes de estudio.
- Las capacidades en la gestión del currículo y de las modalidades pedagógicas en el desarrollo curricular.
- El desarrollo de la investigación pedagógica y la sistematización y difusión de experiencias.

III.-Desarrollo profesional docente: se plantea la formación docente como un proceso permanente debido a la necesidad planteada por los cambios sociales, culturales y del desarrollo del sistema educativo en sí.

En el país, la oferta de formación docente continua se expandió desde 1996 con la Red Federal de Formación Docente Continua, que emite y registra certificaciones de capacitación mediante el Registro Federal de Proyectos, Evaluación y Certificación.

Las debilidades de la planificación del sistema y de la gestión del nivel colaboran para que este proceso acompañe y replique la fragmentación burocrática de las ofertas con

una amplia gama de instituciones oferentes de cursos, en un panorama muy heterogéneo, con débil monitoreo y evaluación de su contribución al desarrollo profesional de los docentes. Asimismo, ello fortalece las tendencias al credencialismo individual, centrado básicamente en la modalidad de cursos, con bajas evidencias de impacto en las escuelas y en las instituciones formadoras.

Los problemas de este campo se expresan como:

- Fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional.
- Necesidad de capacitación para el mejoramiento de la gestión institucional.
- Necesidad de apoyar las prácticas docentes en los institutos de formación inicial.

En esta área se especifican dos problemas que nos interesan a la temática de estudio:

Problema 9: Fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional.

Estrategia 9: Desarrollo de ofertas coordinadas de formación docente continua en las jurisdicciones, que aseguren mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades del sistema educativo, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas y de impacto en las escuelas.

Cabe en relación a este problema y la estrategia de solución reflexionar que la modalidad predominante de las ofertas de formación continua (que atiende la capacitación) sigue siendo la de cursos y postítulos –además fomentados por las universidades– con bajo desarrollo de estrategias innovadoras y de impacto en las escuelas. En general, no existen mecanismos de monitoreo de las acciones y de su evaluación.

Problema 10: Necesidad de capacitación para el mejoramiento de la gestión y las prácticas docentes en los institutos de formación docente inicial.

Estrategia 10: Desarrollo de ofertas de capacitación para la gestión institucional y de renovación pedagógica de la formación de formadores, afianzando innovaciones y redes institucionales.

En relación a este problema, la estrategia plantea que *la incorporación de equipamiento informático a los ISFD requerirá de acciones que garanticen la actualización en el uso profesional, pedagógico y administrativo de las nuevas tecnologías de información y comunicación* (INFD, 2008:33).

Es decir, que se provee de recursos, salas y equipamiento a los Institutos Superiores de Formación Docente, intentando paliar la brecha digital con la formación docente inicial en TIC.

2.3.2.-La Educación Secundaria a debate

Tiene que haber una escuela secundaria que ofrezca posibilidades de aprendizaje en todas las dimensiones, en lo científico, artístico, deportivo. No hay manera de saber si uno es capaz de algo si no hace la experiencia. También implica un cambio en los métodos de evaluación. Todos los métodos de evaluación de la escuela tradicional estaban basados en la idea de que si alguien no aprendía se iba. Hoy tenemos la obligación de que todos aprendan, por eso pensamos en una escuela secundaria con mayor característica institucional: que los profesores sean profesores de la institución, que tengan horas de trabajo institucional, que trabajen en equipo, que ejerzan cierto monitoreo sobre los chicos que están necesitando mucha guía, que haya más adultos significativos en la secundaria. [Nora Veiras, Entrevista a Juan Carlos Tedesco, ministro de Educación, diario Página 12, Lunes 28 de julio de 2008, p.22.]

En 2009, la Argentina se propone *debatir* la nueva escuela secundaria marcada por la obligatoriedad. Recordemos que esta nueva secundaria consta de 5 ó 6 años de educación con posterioridad a la educación primaria.

En este apartado revisamos aspectos básicos del *Documento Preliminar* para la discusión sobre la Educación Secundaria y a continuación algunos rasgos generales del profesorado de secundaria en Argentina.

2.3.2.1.-Documento Preliminar para la discusión

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología publica, en 2008, un documento denominado *Documento preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina*. Se trata de un material elaborado por las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales que integran el Consejo Federal de Educación en el cual, a partir del diagnóstico integral de la escuela secundaria y de sus principales problemáticas se determinarían las posibles líneas de acción destinadas a garantizar una educación de calidad y de alcance universal (MECyT, 2008).

En este documento se considera que la escuela secundaria constituye uno de los ejes centrales de la actual agenda educativa debido a que la Ley de Educación Nacional declaró la obligatoriedad de este nivel; lo cual tiene consecuencias profundas sobre los diseños curriculares, la organización institucional, los criterios pedagógicos, las normas de convivencia, los sistemas de evaluación y el desempeño docente (MECyT, 2008:3).

Se considera que la escuela secundaria ha sido objeto de múltiples reformas en las últimas décadas. Paradójicamente, esas transformaciones acentuaron la rigidez del modelo tradicional e hicieron cada vez más evidente la crisis de sentido y de identidad del nivel medio. La consecuencia más significativa de todo este proceso fue la creciente disociación entre la oferta educativa y las necesidades y demandas sociales, lo cual repercutió fuertemente en la calidad de los saberes (MECyT, 2008:3).

Al mismo tiempo, se considera que la universalización no puede ser asimilada a la idea de homogeneización, por lo cual el reto es interpretar las condiciones de las cuales se parte y diseñar un modelo institucional de escuela secundaria que atienda la diversidad e intereses del alumnado, con propuestas educativas que se abran a múltiples alternativas de formación, que atiendan la multiplicidad de motivaciones, expectativas y proyectos de cada uno de nuestros adolescentes y jóvenes.

En el documento, universalizar el nivel secundario implica, asimismo, implementar acciones para jerarquizar la formación y condiciones de trabajo de los docentes, de forma tal que se promueva el trabajo en equipo, el compromiso institucional y un desempeño profesional basado en la convicción de que todos los estudiantes deben

lograr niveles satisfactorios de aprendizaje (MECyT, 2008:4). En el **Anexo IV** ofrecemos un esquema del Documento Preliminar.

2.3.2.2.-El profesorado de Nivel Secundario argentino

A continuación nos acercamos a un diagnóstico general de características del profesorado del nivel secundario relevadas por el Censo Nacional de Docentes del 2004 (MECyT, 2006).

Perfil de los docentes de nivel secundario: Entre los aspectos relevantes del diagnóstico –que incluye tanto a la gestión estatal como a la privada– fueron 168.997 profesores los que declararon dictar clases en unidades educativas de nivel secundario y tienen un promedio de 41.6 años de edad.

Dos tercios de los profesores que enseñan en el nivel medio son mujeres. En las escuelas privadas el porcentaje de mujeres es mayor. La participación femenina en el plantel de profesores de las escuelas de cada sector de gestión es similar a la que se observaba en 1994. Asimismo, entre los profesores de mayor edad hay una participación masculina algo mayor que entre los jóvenes, mientras que el 65.6% de los que tienen menos de 40 años son mujeres, entre los que tienen 55 o más años la participación femenina no alcanza el 60%.

Entre ambos censos nacionales docentes hubo un notable incremento del porcentaje de profesores con estudios superiores completos. Se pasó de un 73.2% con estudios superiores completos en el comienzo del período considerado, a un 91.2% en el 2004.

La información relevada permite observar que ocho de cada diez profesores de nivel medio tiene formación específica para enseñar. El porcentaje es mayor entre los que tienen mayor antigüedad. Hasta los 20 años de antigüedad se advierte que la mayoría de los que tienen formación pedagógica son profesores egresados de institutos superiores. Entre los de 21 años o más de antigüedad, cuatro de cada diez tienen varios títulos en los que al menos uno tiene formación pedagógica, lo que podría estar evidenciando que entre los de mayor antigüedad hay un porcentaje que se ha formado como docente en las escuelas secundarias normales tradicionales y después ha

obtenido otro tipo de título (docente o no). Si bien la mayor parte del plantel docente que dicta clases en el nivel medio y tiene estudios superiores completos se formó en instituciones no universitarias, se destaca que el 43,3% tiene un título universitario (profesor y/o profesional).

Entre los que enseñan en escuelas del sector privado el porcentaje de universitarios es algo mayor. Es en esta variable donde las diferencias entre jurisdicciones son más notables. Mientras que en Jujuy solo algo más de una cuarta parte del plantel de profesores ha egresado de instituciones universitarias, en San Luis, La Pampa y San Juan este porcentaje llega al 67%. Tal como lo indica el cuadro siguiente:

Cuadro 15

Porcentaje de profesores con estudios superiores completos que tienen estudios universitarios
[ordenados en forma creciente]

JURISDICCIÓN	% UNIVERSITARIOS
Jujuy	25,6
Entre Ríos	26,7
Santiago del Estero	29,0
Corrientes	33,0
La Rioja	34,2
Chaco	35,7
Formosa	37,4
Buenos Aires	38,7
Misiones	39,0
Santa Fe	39,7
Ciudad de Buenos Aires	42,3
Total	43,3
Catamarca	43,3
Tierra del Fuego	47,6
Salta	48,6
Neuquén	50,3
Río Negro	50,3
Santa Cruz	50,8
Córdoba	50,8
Tucumán	54,5
Chubut	57,6
Mendoza	61,5
San Luis	66,7
La Pampa	67,0
San Juan	67,0

Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004

La asistencia a cursos de *capacitación* es otro indicador de la formación de los profesores. Siete de cada diez asistieron a cursos de capacitación de 40 horas o más presenciales en los cinco años anteriores al relevamiento. Las temáticas de capacitación más solicitadas son relaciones sociales y humanas (manejo del conflicto, trabajo en equipo, liderazgo, etc.), estrategias de enseñanza, didácticas especiales y nuevas

tecnologías de la información y la comunicación. Pero se advierten algunas diferencias entre los de mayor y menor antigüedad. Se destaca que un tercio de los docentes más noveles desean capacitarse en estrategias de enseñanza y didácticas especiales, situación que podría estar señalando la percepción de un déficit en su formación de base. Por otra parte también el deseo de ser capacitado en manejo de conflictos y relaciones humanas indicaría la necesidad de apoyo para manejar la realidad de las aulas de hoy.

Condiciones laborales docentes: Dos tercios trabajan únicamente en escuelas del sector de gestión estatal, un 30% en establecimientos privados y un 6% en escuelas de ambos sectores de gestión. Esta distribución entre sectores es casi idéntica a la que se observaba diez años antes. Al igual que lo ocurrido con el total del plantel docente del país, entre los que trabajan en el nivel medio se observa que en la década transcurrida entre los dos censos nacionales docentes (1994-2004) hubo una mayor “retención” de los mismos y consecuentemente una menor participación de “nuevos docentes” (docentes con hasta 5 años de antigüedad) en el plantel. Mientras que en 1994 el 34.8% de los docentes del nivel medio tenía hasta 5 años de antigüedad, en el 2004 solo el 23%¹⁰ tenía tal situación.

En el caso del colectivo docente se advierte que dos tercios de los profesores de secundaria del país son titulares en sus cargos.

La mayoría de los profesores de secundaria trabaja en dos o más establecimientos. Siete de cada diez trabajan en hasta dos escuelas y casi un 30% trabaja en tres o más. Esto influye sobre la situación laboral del docente y también sobre la tarea que desempeña en tanto es esperable que aquellos que tienen que trabajar en varias escuelas no tengan el tiempo suficiente para evaluar con las autoridades y colegas de las escuelas el proceso de enseñanza aprendizaje, situaciones particulares de los alumnos, etc.

Cuadro 16
Profesores de nivel medio por cantidad de establecimientos en los que trabajan según Jurisdicción

Jurisdicción	Cantidad de establecimientos educativos			
	Uno	Dos	Tres	Más de tres
Catamarca	31,3	31,8	19,0	17,9
La Pampa	32,2	30,2	18,0	19,7
Buenos Aires	33,2	25,7	18,5	22,6
Tierra del Fuego	34,3	29,4	22,6	13,6
Mendoza	35,1	27,7	19,1	18,1
Salta	36,8	28,5	19,5	15,2
Jujuy	38,4	31,7	18,4	11,5
Santa Cruz	38,9	35,1	17,5	8,4
San Juan	39,1	26,5	18,0	16,4
Río Negro	40,1	30,5	17,8	11,6
Entre Ríos	40,4	29,0	18,1	12,5
Santiago del Estero	40,5	30,8	17,8	10,9
Total País	43,0	28,1	15,8	13,1
La Rioja	44,1	30,8	15,4	9,7
Chubut	44,7	30,9	16,5	7,8
Misiones	46,2	29,7	15,7	8,4
Tucumán	47,0	29,7	14,9	8,4
Formosa	48,9	32,2	15,4	3,5
Neuquén	49,3	30,1	14,0	6,6
Santa Fe	50,2	28,9	14,3	6,6
Corrientes	50,6	32,8	12,7	3,8
Ciudad de Buenos Aires	53,5	25,8	12,8	7,9
Córdoba	54,5	30,9	11,1	3,5
Chaco	58,2	29,9	8,9	3,0
San Luis	64,9	26,8	6,4	1,8

Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004
(*) Los docentes que trabajan en más de un establecimiento pueden hacerlo en el mismo o distinto nivel educativo, tipo de educación y/o sector de gestión.

En los últimos años, se incrementó en forma considerable la carga laboral promedio de los profesores del nivel medio y en la actualidad cerca de un tercio trabaja más de 36 horas.

La mayor carga laboral de los profesores corrobora la hipótesis del menor reclutamiento de nuevos docentes en el período por acumulación de horas por parte de los que ya estaban trabajando. El incremento en la carga laboral de los profesores permite inferir que el docente promedio atiende mayor número de cursos que antes, lo cual también implica mayores dificultades para el seguimiento de los alumnos, etc.

Casi el 90% de los profesores de secundario trabaja con exclusividad en la docencia. El resto, alterna este trabajo con otros de índole no docente. Esta situación es similar a la que se observaba en 1994 respecto a la totalidad del colectivo docente.

2.4.-SÍNTESIS

Hemos trabajado en este capítulo tres grandes temas: una contextualización en Argentina del estado de las TIC en el país y en el sistema educativo, las reformas educativas, su impacto y consecuencias en la formación del profesorado, y la estrategia actual para el reordenamiento. Todos ellos con una presentación de los rasgos locales, administrativos y culturales, del proceso reformista en contexto de crisis.

Observamos que las reformas iniciadas en los noventa del siglo pasado y su zaga en Argentina corresponden con modelos de “arriba hacia abajo” aún cuando existan procesos previos de búsqueda del consenso; la reforma apenas iniciada tiene como correlato la búsqueda de una verticalidad que ha sido propia del sistema educativo argentino, manteniendo elementos representativos de participación federal.

La reforma de la Ley Federal de Educación fue de tipo cambio global (“big-bang”) y como tal tuvo un efecto pésimo propio de la incontrolabilidad del big-bang, elemento que justifica la nueva reforma educativa que pretende contener el efecto “desastre” y la estrategia es otra vez la centralización para contener la inmanejabilidad del sistema educativo.

Los cambios promovidos en la estructura del sistema afectaron de pleno a la formación del profesorado y a ello dedicamos un importante apartado.

Finalmente, recuperamos las incipientes estrategias que van dirigidas a concentrar la administración, atender problemáticas de la formación del profesorado, e insistir con las TIC como factor de cambio.

CAPÍTULO 3:

ENFOQUE METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.-LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Abordamos el presente estudio de investigación educativa desde las contribuciones de la sociología y la etnografía del aula. Si bien ambas líneas presentan orígenes epistemológicos diferentes, con el tiempo se han ido acercando metodológicamente y complementando la investigación cualitativa aplicada a la educación. De los aspectos desarrollados por la etnografía se ha ido alimentando la sociología, la primera focalizando en las relaciones y vínculos de los sujetos establecidos en contextos específicos y la segunda en los posicionamientos sociales de los sujetos en micro unidades de análisis. Hoy podemos aprovechar en la investigación educativa ambas focalizaciones con el fin de comprender con mayor profundidad los procesos y las prácticas educativas (Lázaro Diese, 2002).

Nuestra investigación se realiza desde un enfoque cualitativo basado en el estudio de casos y nos referimos, a continuación, a estos aspectos revisando sus antecedentes y características.

3.1.1.-Antecedentes y convergencias

La *investigación cualitativa* no constituye una novedad en la educación y algunos autores (Gloria Pérez Serrano, 1998) consideran que podemos encontrar algunos antecedentes en la cultura greco-romana de aspectos de esta metodología en Herodoto y Aristóteles.

Sin embargo, del siglo XVII al XIX con el florecimiento de las ciencias positivas se valoran los objetivos mensurables y cuantificables. Las ciencias naturales dominan el mundo y el saber científico se valora por encima de otro conocimiento. A este saber se le considera fiable, objetivo e independiente de las motivaciones o creencias de las personas que lo buscan y sostienen. Esta hegemonía hace al método científico como el método válido y herramienta privilegiada.

Por ello, el prestigio de una ciencia se asocia a los méritos de científicidad que ésta pueda demostrar en la adquisición de sus saberes. Así, Durkheim se preocupó por la científicidad de las ciencias sociales y quiso asemejarlas a hechos tangibles que pudieran ser estudiados con el método de las ciencias naturales que eran el patrón único de científicidad del momento. Pero las dificultades de estas ciencias para producir conocimientos aplicados fue una de las discusiones con quienes les negaban estatuto científico.

Poco a poco va apareciendo un nuevo enfoque en la investigación de influencia antropológica y se genera una nueva sensibilidad (Pérez Serrano, 1998) fundamentalmente por los estudios de Franz Boas, Margaret Mead, Ruth Benedict, Ralph Linton, etc. Del mismo modo, el marco de los estudios sociales (Montero, 1984), culturales y de la personalidad va cambiando en los años de 1960 y 1970 por la influencia de la preocupación social en Estados Unidos hacia los grupos minoritarios.

Empieza la etapa de preguntarse porqué el rendimiento académico de los niños de grupos minoritarios es más bajo. Con este fin se produce una corriente educativa basada en la lingüística de Labov y otros investigadores, sociólogos y antropólogos que regresan de lo exótico hacia lo común en las zonas urbanas para desarrollar lo que se denomina antropología comprometida con la acción social.

Se inicia una corriente de estudio sobre los *culturalmente desaventajados* con el fin de estudiar cómo inciden esas desventajas en el aprendizaje y en el rendimiento académico (Pérez Serrano, 1998:45). Se da preferencia a los estudios socio-lingüísticos en lo que se refiere a la relación del lenguaje y la organización de los grupos sociales, en la competencia comunicativa y en la interacción en el aula, tal como se observa en trabajos como los de Dell Hymes, Courtney Cazden y Frederick Erickson.

Por otro lado, la *escuela británica* desde 1920 en adelante se preocupa por el estudio de las normas de los grupos sociales. A grandes rasgos, las contribuciones más notables de esta escuela son: la continuidad de los principios que rigen los grupos sociales y la existencia de una estructura interna. Un autor importante es Malinowski quien en 1922 con sus estudios de campo adopta un enfoque descriptivo-interpretativo de la realidad, observa lo que ocurre día a día a las personas y cómo analizan los problemas de supervivencia.

Una tercera corriente es la *sociolingüística* que empieza a tener trascendencia a partir de la influencia de Sapir, Whorf y Pike y continúa su desarrollo con Gumperz y las aportaciones de Spradley, Frake y Goodenough en la etnociencia.

Es decir que las corrientes que podríamos considerar como antecedentes (Montero, 1984) de la investigación cualitativa son:

1. La corriente funcional-estructural de la antropología social británica.
2. La corriente de cultura y personalización de la antropología cultural americana.
3. La corriente de lingüística antropológica, representada por la sociolingüística y la etnociencia.
4. La corriente de interacción simbólica (etnometodología) desarrollada por sociólogos, lingüistas y fenomenólogos, cuyos fundamentos brotan de la noción de "*grounded theory*", es decir, teoría que emerge de los hechos, de los datos, y que tiene relevancia y significado, además de contestar preguntas sobre el cómo y el porqué de ciertas situaciones y eventos.

La convergencia de corrientes ha ido configurando la investigación cualitativa, que poco a poco se ha diferenciado de la cuantitativa.

La investigación cualitativa está en un proceso continuo de proliferación con la aparición de nuevos enfoques y métodos (Flick, 2004), se pueden ver perspectivas nuevas y antiguas en las ciencias sociales. El resultado de estos avances supone que las publicaciones de investigación cualitativa están creciendo constantemente. En este sentido, varias áreas de la misma se han desarrollado más, por ejemplo con el uso de ordenadores y programas informáticos, cuya lista se ha ampliado mucho en la última década y la mayoría de los programas se han vuelto más accesibles para el usuario, con

mejor rendimiento y muchos más dispositivos; pero al mismo tiempo se han vuelto más complejos y complicados.

En la investigación cualitativa es necesario un debate más amplio en el ámbito internacional porque los investigadores norteamericanos toman parte en debates y temas que son algo diferentes de lo que sus colegas europeos ven como puntos relevantes que requieren clarificación. Si los debates y métodos presentados en los contextos de lengua alemana y francesa se tienen en cuenta, la variedad de la investigación cualitativa se hace mucho más amplia y la reserva disponible de métodos y procedimientos incluso se incrementa.

Como ya mencionamos anteriormente, la investigación cualitativa se está estableciendo en las ciencias sociales. Actualmente, se dispone de una gran variedad de métodos específicos cada uno de los cuales parte de diferentes premisas y persigue propósitos distintos. Cada método se basa en una comprensión específica de su objeto. Sin embargo, los métodos cualitativos no se pueden considerar independientemente del proceso de investigación y del problema de estudio. Están incrustados específicamente en el proceso de investigación y se comprenden y describen mejor utilizando una perspectiva de proceso.

La investigación cualitativa tiene una relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales (Flick, 2004). Esta pluralización requiere de una nueva sensibilidad para el estudio empírico de los problemas. El rápido cambio social y la diversificación resultante de los mundos vitales están enfrentando cada vez más a los investigadores sociales con nuevos contextos y perspectivas sociales. Éstos son tan nuevos para ellos que sus metodologías deductivas tradicionales no tienen éxito en la diferenciación de los objetos. De este modo, la investigación se ve forzada cada vez más a hacer uso de estrategias inductivas, en lugar de partir de teorías y comprobarlas, se requieren “conceptos sensibilizadores” para enfocar los contextos sociales que deben estudiarse (Sanmartín Arce, 2003). Sin embargo, contrariamente a lo que se cree, estos conceptos están influidos por el conocimiento teórico previo.

En realidad, las ideas centrales que guían la investigación cualitativa son diferentes de las que se encuentran en la investigación cuantitativa. Podemos considerar que los rasgos esenciales de la primera son (Flick, 2004):

- a) Conveniencia de los métodos y las teorías
- b) Perspectivas de los participantes y su diversidad
- c) Capacidad de reflexión del investigador y la investigación
- d) Variedad de los enfoques y los métodos en la investigación cualitativa

a) Conveniencia de los métodos y las teorías.- El objeto en estudio es el factor determinante para escoger un método. Los objetos no se reducen a variables individuales sino que se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano. Por tanto, los campos de estudio no son situaciones artificiales sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana. La meta de la investigación es menos examinar lo que ya se conoce bien que descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente. Además, la validez del estudio se evalúa con referencia al objeto analizado.

b) Perspectivas de los participantes y su diversidad.- La investigación cualitativa toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas.

c) Poder de reflexión del investigador y la investigación.- Los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción del conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable.

d) Variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa.- Esta investigación no se basa en un concepto teórico y metodológico unificado. Diversos enfoques teóricos y sus métodos caracterizan los debates y las prácticas de la investigación. Los puntos de vista subjetivos son un primer punto de partida. Una segunda cadena de investigación estudia la causa y el curso de las interacciones, mientras que una tercera trata de reconstruir las estructuras del campo social y el significado latente de las prácticas. Esta variedad de enfoques diferentes deriva de líneas evolutivas distintas en la historia de la

investigación cualitativa que evolucionaron parcialmente en paralelo y parcialmente de manera secuencial.

Sin embargo, no fue hasta la década de 1960 cuando en la sociología norteamericana la crítica de la investigación estandarizada cuantificadora ganó relevancia de nuevo. Esta crítica llevó a un renacimiento de la investigación cualitativa en las ciencias sociales.

3.1.2.-Etapas o momentos de la investigación cualitativa

Siguiendo la referencia de los debates en Norteamérica, por ser hegemónicos, podemos considerar (Flick, 2004) –siguiendo a Denzin y Lincoln– siete momentos de la investigación cualitativa:

El *periodo tradicional* se extiende desde principios del siglo XX hasta la Segunda Guerra Mundial. Se relaciona con la investigación de Malinowski en etnografía y la Escuela de Chicago en sociología. Durante este período la preocupación es el estudio del otro, el extranjero o el extraño.

La *fase modernista* dura hasta la década de 1970 y está marcada por los intentos de formalizar la investigación cualitativa. Es la época en que se publicaron con esta intención muchos manuales en Estados Unidos.

La *confusión de géneros* caracteriza los avances hasta mediados de la década de 1980. Diversos modelos teóricos y maneras de entender los objetos y los métodos se producen, y los investigadores pueden escoger entre ellos, compararlos, combinarlos: el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la fenomenología, la semiótica o el feminismo son algunos de estos “paradigmas alternativos”.

A mediados de la década de 1980, la *crisis de representación* analizada hasta entonces en la inteligencia artificial y la etnografía ejerce una influencia en la investigación cualitativa como un todo. La misma se convierte en un proceso continuo de construcción de versiones de la realidad. En este contexto, la evaluación de la investigación y de los hallazgos se convierte en un asunto central en los debates metodológicos.

El *quinto momento*, es en el que las narraciones han sustituido a las teorías, o las teorías se leen como narraciones. Aquí nos enteramos del fin de las grandes narraciones, como en el postmodernismo en general. El acento se cambia hacia teorías y narraciones que encajan en situaciones y problemas específicos, delimitados, locales e históricos.

La situación presente es el sexto momento y se caracteriza por la escritura post experimental, que vincula los problemas de la investigación cualitativa con las políticas democráticas, y el séptimo momento es el *futuro de la investigación cualitativa*.

3.1.3.-Perspectivas de investigación en el campo de la investigación cualitativa

En la investigación cualitativa se resumen diversos enfoques de investigación que difieren en sus supuestos teóricos, en la manera en que comprenden su objeto y en su perspectiva metodológica. Los enfoques se orientan hacia tres posiciones básicas: la tradición del interaccionismo simbólico, preocupada por estudiar los significados subjetivos y las atribuciones individuales de sentido; la etnometodología, interesada en las rutinas de la vida cotidiana y su producción; y las posiciones estructuralistas o psicoanalíticas que parten de los procesos del inconsciente psicológico o social.

Cada una de estas posiciones conceptualiza cómo los sujetos bajo estudio se relacionan de diferentes modos con el contexto en el que son estudiados.

a) *Significado subjetivo: el interaccionismo simbólico*

El punto de partida son los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus actividades y sus ambientes. Esta posición se ha desarrollado a partir de la tradición filosófica del pragmatismo estadounidense. En general, representa la manera en que la sociología estadounidense comprende la teoría y el método en la Escuela de Chicago. La reconstrucción de los puntos de vista subjetivos se convierte en el instrumento para analizar los mundos sociales. Un supuesto central se formula en el llamado teorema de Thomas, que afirma que “cuando una persona define una situación como real, esta situación es real en sus consecuencias, lleva directamente al principio metodológico fundamental del interaccionismo simbólico: el investigador tiene que ver el mundo desde el punto de vista de los sujetos que estudia” (Flick, 2004:32).

b) La creación de las realidades sociales: la etnometodología

Las limitaciones de la preocupación del interaccionismo por los puntos de vista de los sujetos se superan teórica y metodológicamente en el marco de la etnometodología. Esta escuela fundada por Garfinkel analiza el problema de cómo las personas producen la realidad social y por medio de procesos interactivos. Su preocupación central es el estudio de los métodos que los miembros utilizan para producir la realidad en la vida cotidiana. Se ha orientado en las investigaciones empíricas del análisis de las conversaciones.

c) Marco cultural de la realidad social y subjetiva: los modelos estructuralistas

Se basa en que los sistemas culturales de significado enmarcan de algún modo la percepción y la creación de la realidad subjetiva y social. Se establece una distinción entre la superficie de experiencia y la actividad –por una parte– y las estructuras profundas de las actividades –por otra–. La superficie se asocia con las intenciones y el significado subjetivo relacionado con las acciones, mientras que las estructuras profundas se entienden como actividades generadoras. Estructuras profundas como éstas están contenidas en los modelos culturales, en los patrones interpretativos y las estructuras latentes de significado, y por último en las estructuras latentes que permanecen inconscientes según el psicoanálisis.

En el siguiente esquema podemos observar (Flick, 2004) las diferentes perspectivas en la investigación cualitativa y sus puntos de partida específicos:



Tomado de Flick (2004:40)

La primera perspectiva parte de los sujetos implicados en una situación bajo estudio y de los significados que esta situación tiene para ellos. El contexto situacional, las

interacciones con otros miembros y los significados sociales y culturales se reconstruyen paso por paso a partir de estos significados subjetivos.

La segunda perspectiva parte de la interacción y se estudia el discurso. Aquí los significados subjetivos de los participantes se tratan como menos interesantes que la manera en que la conversación se organiza formalmente como una consulta y cómo los participantes se asignan mutuamente sus roles como miembros. Los contextos culturales y sociales fuera de la interacción llegan a ser pertinentes únicamente en el contexto de cómo se producen o continúan en la conversación.

La tercera perspectiva pregunta qué reglas implícitas o inconscientes gobiernan las acciones explícitas en la situación, y qué estructuras latentes o inconscientes generan las actividades. La cultura correspondiente y las estructuras y reglas que se ofrecen a los individuos en y para las situaciones son el centro de interés principal. Las visiones subjetivas y las perspectivas interactivas son especialmente relevantes como medio para exponer o reconstruir las estructuras.

En la investigación educativa, a veces, es difícil tomar una de estas perspectivas con exclusión absoluta de las otras. Así, por ejemplo, la etnografía educativa no forma una disciplina independiente ni un área de investigación bien definida. Representa, no obstante un enfoque de los problemas y procesos de la educación; en esencia, constituye una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones. En ella han influido la antropología, la psicología y la sociología de la educación, así como la investigación evaluativo; éstas son las fuentes a través de las que se puede determinar la orientación del campo de la etnografía educativa (Goetz y LeCompte, 1988:43).

3.1.4.-Rasgos comunes de las diferentes perspectivas

A pesar de las diferencias se pueden señalar rasgos comunes de las posiciones teóricamente diferentes:

1. La *interpretación como principio epistemológico*. La investigación cualitativa trata de comprender el fenómeno o acontecimiento en estudio desde el interior. Lo que se ha de comprender es la visión de un sujeto o de sujetos diferentes, el

curso de las situaciones sociales o las reglas culturales o sociales pertinentes a una situación.

2. *La reconstrucción de casos como punto de partida.* El caso individual se analiza de manera más o menos uniforme antes de establecer declaraciones comparativas o generales. Así, por ejemplo, primero se reconstruye la teoría subjetiva individual, la conversación individual y su curso o el caso individual. Después se utilizan otros estudios de caso y sus resultados comparándolos con el desarrollo de una tipología (de las diferentes teorías subjetivas, de los distintos cursos de las conversaciones, de las estructuras de caso diferentes). Lo que en cada ocasión se entienda como “caso” –un individuo y su punto de vista, una interacción delimitada local y temporalmente, o un contexto social o cultural específico en el que se desarrolla un acontecimiento—depende de la posición teórica utilizada para estudiar el material.
3. *La construcción de la realidad como base.* Los casos o tipologías reconstruidos contienen diversos niveles de construcción de la realidad: los sujetos con sus visiones sobre un cierto fenómeno construyen una parte de su realidad; las conversaciones y los discursos se producen interactivamente sobre los fenómenos y así se construye la realidad; las estructuras latentes de sentido y las reglas relacionadas contribuyen a la construcción de las situaciones sociales con las actividades que generan. La realidad estudiada por la investigación cualitativa no es una realidad dada, sino que diferentes “actores” la construyen: qué actor se considere como crucial para esta construcción depende de la posición teórica tomada para estudiar este proceso de construcción.
4. *El texto como material empírico.* En el proceso de reconstruir casos, se producen textos en los que se hacen los análisis empíricos reales: se reconstruye la visión del sujeto como su teoría subjetiva o se reformula de esta manera; se registra y transcribe el curso de una interacción; las reconstrucciones de las estructuras latentes de significado se pueden formular sólo a partir de textos dados con el detalle necesario. En todos los casos, los textos son la base de la reconstrucción y la interpretación. La categoría que se otorgue al texto depende de la posición teórica del estudio.

Flick (2004) considera que los métodos para recoger información –como las entrevistas o las observaciones– producen datos que se transforman en textos por el registro y la transcripción. A partir de estos textos, se inician métodos de interpretación. Es decir que, el proceso de investigación cualitativa se puede representar como un camino de la teoría al texto y otro de vuelta del texto a la teoría. La intersección de los dos caminos es la recogida de datos verbales o visuales y su interpretación en un diseño de investigación específico (Holliday, 2002).

3.2.-DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación cualitativa no se caracteriza por su elección de unos métodos por encima de otros y presupone una manera diferente de comprender la investigación en general, que va más allá de la decisión sobre los instrumentos porque incluye una manera específica de comprender la relación entre el problema y el método (Flick, 2004; Herranz Gascón, 2005).

La investigación cualitativa pretende reflejar, describir e interpretar la realidad educativa con el fin de comprender o transformar dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran (Bisquerra Alzina, 2004; Cohen y Manion, 1990). Esto nos supuso como investigadores convivir, aproximarnos y relacionarnos con estas personas.

La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de la misma se caracterice por ser inductiva, abierta, flexible, cíclico y emergente; considerar que emerge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada (Báez y Pérez de Tudela, 2006).

Entendemos que el diseño sirve para situar al investigador en el mundo empírico y saber las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto (Bisquerra Alzina, 2004:248). De este modo, el investigador debe acercarse a la realidad sabiendo qué debe observar, cómo y cuándo actuar, cómo obtener información relevante, cuáles son las técnicas de información más apropiadas y cómo analizar la información.

Para nuestra investigación establecimos el diseño de investigación estructurado en seis fases (Latorre et al., 1996; Bisquerra Alzina, 2004) con diversas actividades:

Cuadro 18

<i>Diseño de investigación</i>	
1.	<i>Fase exploratoria y de reflexión:</i> Identificación del problema. Cuestiones de investigación. Revisión documental. Perspectiva teórica.
2.	<i>Fase de planificación:</i> Selección del escenario de investigación. Selección de la estrategia de investigación. Redefinir el problema y cuestiones de investigación.
3.	<i>Fase de entrada al escenario:</i> Negociación del acceso. Selección de los participantes. Papeles del investigador. Muestreo intencional.
4.	<i>Fase de recogida y de análisis de la información:</i> Estrategias de recogida de información. Técnicas de análisis de la información. Rigor del análisis.
5.	<i>Fase de retirada del escenario:</i> Finalización de la recogida de la información. Negociación de la retirada. Análisis intensivo de la información.
6.	<i>Fase de elaboración del informe:</i> Tipo de informe. Elaboración del informe.

3.2.1.-El proceso de esta investigación

Fase EXPLORATORIA y de REFLEXIÓN:

- a) Abordamos como temática de estudio los procesos de capacitación docente en TIC en el marco de la reciente reforma educativa argentina.
- b) Formulamos el problema de investigación: situado en las características de los procesos de implantación de las TIC en Nivel Medio y sus efectos en las prácticas de enseñanza del profesorado dentro del marco de la reforma educativa argentina.
- c) Recuperamos información secundaria (Doctrina Internacional, Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006, Acuerdos, etc.) realizando un estudio de las políticas públicas (Vallés, 1997).
- d) Definimos la línea de investigación en el análisis documental: las políticas TIC, estrategias nacionales, regionales y provinciales; capacitación del profesorado (reciclado y TIC).

- e) Realizamos el análisis documental con la técnica de análisis de contenido tradicional de las fuentes secundarias.
- f) El resultado de la fase exploratoria constituye los capítulos anteriores de este trabajo y allí se presentan por exigencias del formato de escritura.

Fase de PLANIFICACIÓN:

- a) Determinamos los casos o escenarios semipúblicos: el estudio lo realizaríamos en instituciones educativas (Institutos de Nivel Medio) y abordaríamos cuatro escuelas o institutos del Gran San Miguel de Tucumán, capital de la provincia de Tucumán-Argentina, dos urbanos y dos urbano-marginales; en cada par, uno de carácter público-estatal y otro de carácter privado-no concertado. En todos los casos debían existir recursos TIC para utilización del profesorado en la enseñanza.
- b) Situamos en cada caso/escenario el estudio de los agentes de gestión, profesorado y padres. En el profesorado consideraríamos de modo prioritario a quienes estuvieran involucrados en uso de TIC o en procesos de capacitación en las mismas.
- c) Redefinimos y ajustamos el problema, los aspectos metodológicos, y manteniendo el objetivo general de la investigación, determinamos los temas en siete líneas básicas para indagar en el campo.
- d) Elaboramos los guiones de entrevista a los diferentes sujetos/agentes (directivos, profesores, capacitadores y madres-padres) adecuados a las siete líneas temáticas necesarias para el relevamiento de los datos.
- e) Ajustamos la guía de observación a los componentes didácticos de la clase y a los modelos de interacción⁶² para la observación de clases. Nos centramos en la línea temática cuatro, propuesta como punto de partida, focalizando en qué contenidos y procedimientos ligados a la capacitación TIC aparecían en la práctica de enseñanza.

Fase de ENTRADA AL ESCENARIO:

- a) Selección de los casos o escenarios educativos de tipo estatal-público y privado-no concertado.
- b) Selección de los sujetos representativos para el estudio.

⁶² Una de las técnicas más utilizadas en la observación de clases es la *Escala de Flanders* centrada en el análisis de la interacción oral profesor-alumno pero la misma tiene la limitación de ser muy cerrada.

El acceso a cada institución educativa fue solicitado a la dirección planteando las características y objetivos del presente estudio en términos conversacionales. Con posterioridad a la aceptación verbal por la autoridad competente procedimos a la formalización burocrática por escrito del pedido. Contamos con la colaboración e interés de las instituciones en el estudio y no fue necesario solicitar autorizaciones en instancias de mayor jerarquía. Los directivos se involucraron directamente o bien nos derivaron a coordinadores o asesores pedagógicos dependiendo de su involucramiento en la temática en la escuela para las entrevistas a cuadros de gestión con el fin de ofrecer la mayor cantidad de información posible. Asimismo, nos indicaron quiénes eran aquellos docentes involucrados en procesos de utilización TIC o bien aquellos que consideraban relevantes para la temática.

Posteriormente, encaramos la tarea del acercamiento con los docentes explicitando los objetivos y características del estudio y solicitando su participación voluntaria, aunque contábamos con la autorización de la dirección del establecimiento, la consideramos una condición necesaria y requerida para este estudio.

Fase de RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN:

- a) Realizamos las *entrevistas* planeadas⁶³ y grabadas en audio a los sujetos involucrados en las instituciones (profesores y profesoras, directivos y coordinadores, capacitadores, padres y madres). Aplicamos las entrevistas semiestructuradas.

Respecto a los padres y madres contamos con la ayuda de los directivos para intentar las entrevistas, las cuales fueron difíciles de realizar por falta de disponibilidad de los mismos o bien porque no aportaron información relevante sobre la temática. Se concertaron citas, en los momentos en que acudían a las escuelas a firmar determinados documentos, pero no acudían a las mismas. Se reiteró la estrategia y fue posible entrevistar a un padre y una madre que pertenecen a la escuela pública EPub03. Esta dificultad se

⁶³ Sólo en un caso no se pudo concretar la entrevista con un profesor de matemáticas de la Epub01, con quien se concertaron numerosas citas y no acudió a las mismas sin cancelarlas con antelación. Finalmente, frente a las excusas permanentes expuestas por el profesor se decidió no realizar la entrevista.

corroborar con algunos aspectos referidos a la ausencia de los padres/tutores encontrados en este trabajo.

- b) Con el profesorado y capacitación completamos el estudio con *observaciones de clases* con alumnos. Observación participante con registro etnográfico.
- c) Registros fotográficos y audiovisuales en los diferentes casos o escenarios educativos.
- d) Análisis y categorización de los datos de las entrevistas, registros de observación, materiales fotográficos y vídeos, con la aplicación del software ATLAS.ti, volcado y ordenamiento de la información.
- e) Procesamiento con ATLAS.ti, etiquetado o codificación, conversión de categorizaciones en nodos y elaboración de mapas conceptuales del campo estudiado. Construcción de los casos y elaboración de teoría sobre el campo.

Fase de RETIRADA DEL ESCENARIO:

- a) Interacción y devolución de características generales de la información relevada que pudiera contribuir a mejorar la tarea de los protagonistas de los escenarios estudiados.
- b) Mantenemos contacto con los entrevistados y con la gestión con el fin de realizar una devolución de la información acorde a los destinatarios.

Fase de ELABORACIÓN DEL INFORME:

- a) El informe/tesis se organiza en las siguientes etapas y apartados:
 - i. Primer esbozo
 - 1. Determinación del tema, propósito y método de estudio.
 - 2. Descripción extensa para la definición del estudio, los casos y los contextos.
 - 3. Desarrollo de los temas.
 - 4. Detalles descriptivos e interpretativos, documentos, citas, datos de la triangulación.
 - ii. Informe de Tesis

3.2.2.-Temporalización

El trabajo y las fases del diseño se desarrollaron de acuerdo al siguiente Plan de Trabajo:

Cuadro 19

Plan de Trabajo			
Etapas	Tareas	Fases del Diseño	Tiempo
Primera	a) Relevamiento y análisis de fuentes secundarias para el análisis de las políticas públicas TIC.	Exploratoria	3 meses (sept-oct-nov 2007)
Segunda	b) Elaboración y validación de instrumentos de recolección de datos. c) Selección de casos y realización de entrevistas. d) Realización de observaciones de clases.	Planificación Entrada al escenario Recogida de información	7 meses (dic 2007, enero a junio 2008)
Tercera	e) Análisis de la información. f) Descripción de los escenarios. g) Contraste de datos y aplicación de criterios cualitativos sistemáticos.	Análisis de información	5 meses (jul-nov 2008)
Cuarta	h) Categorizaciones y contraste de las mismas. i) Elaboración de conclusiones. j) Primer borrador k) Devolución de datos a los protagonistas de las instituciones estudiadas.	Análisis de información Retirada del escenario Elaboración de informe	3 meses (nov-dic 2008, ene-2009)
Quinta	l) Escritura final de la tesis.	Elaboración de informe	2 meses (ene-feb 2009)

3.3.-EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro estudio a partir del siguiente interrogante de investigación *¿cuáles son las características de los procesos de capacitación TIC del profesorado de Nivel Medio⁶⁴ y sus efectos en las prácticas de enseñanza en el marco de las políticas de la reforma educativa argentina?*, nos propusimos realizar un estudio comprensivo-interpretativo. Para ello establecimos los siguientes objetivos.

⁶⁴ El nivel medio de educación en el Sistema Educativo Argentino, EGB3 y Polimodal se reconvierte en Secundaria (incluye jóvenes de las edades entre 12-18 años obligatorios en la última reforma educativa), corresponden a la ESO y el bachillerato en el Sistema Educativo Español.

General:

- Indagar los procesos de implantación de TIC en el profesorado de Nivel Medio y sus efectos en las prácticas de enseñanza dentro del marco de las políticas de la reforma educativa argentina.

Específicos:

- Analizar las políticas y estrategias de implantación de TIC en educación en el marco de la reciente reforma educativa argentina.
- Indagar cómo y con qué características llegan las propuestas de capacitación TIC de carácter federal a las instituciones escolares urbanas y urbano-marginales del nivel Medio de la provincia de Tucumán-Argentina.
- Analizar las líneas específicas de capacitación del profesorado de Nivel Medio en TIC en instituciones urbanas y urbano-marginales de carácter estatal-público y privado-no concertado en Tucumán.
- Indagar cómo son percibidas y aprovechadas las propuestas de capacitación TIC por el profesorado de Nivel Medio (percepción, acceso, efectos).
- Analizar los efectos de la capacitación TIC en la práctica docente de Nivel Medio.
- Detectar en las estrategias aspectos que fortalezcan o debiliten la innovación docente en TIC.

3.4.-DETERMINACIÓN DE UNIDADES Y LÍNEAS DE ANÁLISIS: los conceptos clave

Determinamos que las unidades de análisis estarían constituidas por los centros educativos o casos de estudio y elaboramos líneas con conceptos clave o sensibilizadores. Estas líneas y sus conceptos clave actuaron como disparadores en el relevamiento que luego en el análisis se reformularon y ampliaron.

Cuando formulamos una pregunta de investigación reducimos la variedad y reducimos el campo de estudio: algunos aspectos se traen a primer plano, otros se consideran como menos importantes y se dejan en segundo plano o se excluyen.

El uso de conceptos clave para tener acceso a los procesos relevantes y la utilización de la triangulación de perspectivas para relevar el mayor número posible de aspectos

diferentes aumentan el grado de proximidad del objeto en la forma de explorar los casos y los campos (Flick, 2004:62).

En el abordaje metodológico realizamos una intersección entre los campos de la sociología (Schwartz y Jacobs, 1984; Strauss y Corbin, 1998; Silverman, 2000; Flick, 2004; Silverman, 2005; Andreu et al., 2007) y la etnografía educativas (Pérez Serrano, 1998a y 1998b; Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1998; Stake, 1999).

Como ya mencionamos, para los casos establecimos siete líneas temáticas básicas para la indagación que debían considerarse en el relevamiento de datos y sobre las cuales volveríamos en el análisis para reformularlas. Estas líneas se muestran en el Cuadro 20.

Cuadro 20

<i>Líneas temáticas y conceptos clave</i>	
1.	Implicancias de la reforma en el centro educativo. Demandas y exigencias al Nivel Medio Obligatorio.
2.	Contexto institucional <ul style="list-style-type: none">i. Apoyo desde la dirección: asesoramiento o acompañamiento.ii. Trabajo departamental.iii. Trabajo colaborativo.
3.	Contexto social y comunitario <ul style="list-style-type: none">i. Demandas de los padres.ii. Valoración de los padres.
4.	Uso de las TIC en la enseñanza <ul style="list-style-type: none">i. Criterios didácticos.ii. Contribución al proceso de E-A.iii. Fases del proceso de innovación con TIC (etapas).iv. Evaluación del proceso de innovación.v. Dificultades.
5.	Uso de TIC por el alumno
6.	Iniciativas nacionales, regionales, provinciales, contextuales e individuales de capacitación TIC para la enseñanza <ul style="list-style-type: none">i. Alfabetización digital.ii. Servicios y recursos.<ul style="list-style-type: none">1. Portal educativo.2. Materiales CD.3. Capacitación E-learning.4. Comunidades y proyectos.
7.	Percepción y aprovechamiento de las propuestas de capacitación TIC <ul style="list-style-type: none">i. Percepción.ii. Acceso.iii. Efectos.iv. Dificultades.

Estas líneas fueron fundamentales para la elaboración del guión de las entrevistas y la determinación de los criterios para la observación.

3.5.-EL MÉTODO Y LAS TÉCNICAS

La metodología cualitativa que utilizamos se basa en el uso de los siguientes métodos y técnicas:

- 1) Técnicas de análisis documental para la información secundaria.
- 2) Estudio de casos a través de:
 - a) técnica de la entrevista para la construcción de los escenarios educativos, tipologías y perfiles;
 - b) técnicas de observación y registro etnográficos para la construcción de perfiles y tipos del profesorado.
 - c) Técnicas visuales: fotografías y vídeos para la construcción de los escenarios educativos.
- 3) Análisis cualitativo con uso de CAQDAS, software ATLAS.ti, para el procesamiento de la información primaria de campo (entrevistas, observaciones y documentos textuales, fotográficos y vídeos).

El esquema organizativo de la redacción de los siguientes apartados consiste en un currir previo del fundamento teórico del método o técnica y a continuación su uso específico en el presente estudio.

3.5.1.-Técnicas de análisis documental para la información secundaria

Las técnicas reunidas bajo la denominación genérica de *análisis documental*, se utilizan en principio para conocer las localizaciones (mapeo), para conocer *algo* antes de desplazarse al contexto de investigación. Se trata de un primer acercamiento a los acontecimientos que nos esperan, a los problemas y a las reacciones más usuales. Es importante para conocer los nombres, los papeles, los cargos de las personas a quienes se les va a pedir colaboración, los que pueden ser informantes. Todas estas informaciones preliminares han de ser tomadas con las necesarias reservas, contrastadas y revisadas a medida que se realiza el trabajo de campo o con la

incorporación de nuevos documentos. Hay que tener en cuenta que los documentos pueden reflejar una realidad arbitraria, o sesgada (Tójar Hurtado, 2006).

Los documentos que se suelen considerar para una revisión suelen ser muy variados: leyes, normas, contratos, correspondencia, proyectos de trabajo, memoria, informes y apuntes de personas implicadas. Todos ellos y algunas más constituyen un útil recurso de información sobre las actividades y procesos llevados a cabo en el contexto social de investigación, y pueden generar ideas para la preparación de entrevistas y observaciones. En sí tienen mucho valor añadido, pues pueden contener información que actualmente no está disponible, fenómenos y situaciones que ya no se pueden observar o valoraciones y apuntes de informantes que desaparecieron.

Los documentos suelen clasificarse en oficiales y en personales. Los primeros son documentos emitidos por organizaciones o instituciones y pueden tener carácter privado (actas de reuniones, memorias internas, informes confidenciales, etc.), o público (notas de prensa, normas, contratos visados por otros organismos). Si son privados se han de obtener las correspondientes autorizaciones. Los documentos personales pueden ser biografías, autobiografías, diarios, cartas, fotografías. Sobre ellos habrá que tener también los oportunos permisos.

Se recomienda el desarrollo del análisis documental en cinco etapas (Sandoval, citado por Tójar Hurtado, 2006:241):

- *Rastreo de documentos* existentes y disponibles.
- *Clasificación* de documentos obtenidos.
- *Selección* de documentos pertinentes.
- *Lectura profunda* del contenido y realización de notas marginales, buscando tendencias, semejanzas, contradicciones, patrones...
- *Lectura cruzada* y comparativa de documentos, con la intención de ir construyendo una *síntesis comprensiva* global.

El proceso puede continuar con un *análisis de contenido*. Efectivamente, en el análisis de la información secundaria de tipo documental, tales como doctrina internacional, declaraciones, leyes, acuerdos, etc., utilizamos el análisis de contenido tradicional (Richard, 2005) no informatizado debido a que en general se trata de documentos de

tipo declarativos enmarcados en procesos enunciativos desde la instancia del poder y constituyen un material importante como punto de partida y contextualización macro del estudio de casos. En estos materiales revisamos los aspectos relacionados con los lineamientos para las TIC en la doctrina internacional, nacional y local, específicamente las políticas.

Si bien el fundamento teórico interpretativo del análisis de contenido en el nivel discursivo es el mismo, presentaremos aquí los discursivos, para presentar los aportes técnicos en el análisis automatizado a través de software que desarrollamos más adelante.

El análisis de contenido o análisis del discurso, según las corrientes más ligadas a las teorías cognitivas, desemboca en un análisis ideológico del discurso. La concepción del discurso como producto ideológico indica que “la noción capital que vincula las prácticas discursivas y sociolingüísticas como prácticas sociales dentro de una configuración de sociedad es la ideología” (Van Dijk, 1991:183). De este modo todo discurso legitimado intenta la legitimación de quien lo pronuncia.

Desde la perspectiva de la sociolingüística se pone el énfasis en lo que puede denominarse las condiciones lingüísticas para la producción del discurso; teniendo en cuenta que tales condiciones son de naturaleza social, son las condiciones sociales de la producción lingüística (Brown y Yule, 1993; Stubbs, 1984).

Un punto de encuentro de las corrientes de estudio se halla en el concepto de *uso*. Mijail Bajtin (Bajtín, 1989) llena de contenido social el concepto de uso al articularlo con el de estilo discursivo o género discursivo del paradigma dialógico, así los estilos discursivos están condicionados por la organización social de los participantes y también por las condiciones inmediatas de su interacción.

En este sentido, todos los sujetos se sitúan en relación a discursos que le preceden, todo enunciado se relaciona con enunciados anteriores, dando así lugar a relaciones *intertextuales* (o dialógicas) (Todorov, 1987). En Bajtín, se encuentra una concepción fronteriza del lenguaje ya que para él las lenguas son concepciones del mundo no abstractas sino concretas, sociales, atravesadas por el sistema de las apreciaciones, inseparables de la práctica corriente y de la lucha de clases.

3.5.2.-El estudio de casos

Como ya enunciamos, nuestro estudio se construye como un estudio de casos y los casos de interés en educación están constituidos –en su mayoría–por personas y programas que interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común y se pretende comprenderlos (Stake, 1999). Así, un caso puede estar constituido por un alumno, un profesor, una escuela o un sistema educativo. De todos modos, no todo puede considerarse un caso.

Definimos el caso, desde la etnografía educativa originaria, como *un sistema acotado* (Stake, 1999:16) con lo que insistimos más en su condición de objeto que de proceso⁶⁵. Es decir que el caso tiene unos límites y unas partes constituyentes y por lo tanto es un sistema integrado. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes. Los sucesos y los procesos encajan peor en la definición.

Entonces, un caso es un objeto de estudio con una fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto (Coller, 2005; Hesse-Biber y Leavy, 2006) y que se considera relevante ya sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella, ya sea por su valor intrínseco. Para su análisis se pueden utilizar materiales diferentes, desde entrevistas semiestructuradas hasta análisis de contenido de documentos varios, pasando por encuestas u observación participante.

La construcción del caso implica justificar su elección para servir como plataforma de investigación. En el proceso de construcción (Coller, 2005:29) destacan dos aspectos: la relevancia y la naturaleza del caso.

Todo caso se investiga por algún motivo que resulta relevante para las ciencias sociales. La relevancia de un caso depende de una teoría previa que se quiera comprobar, de su naturaleza única o rara, de la excepcionalidad de su impacto en la sociedad, o de cualquier otro motivo que justifique el mejor conocimiento del caso en cuestión.

La naturaleza del caso también se construye en un proceso que puede ser previo a la investigación aunque acostumbra a ser posterior a la misma. En primer lugar, se

⁶⁵ Por ello Stake insiste en la necesidad de conocer todo lo que implica el caso, de descubrir sus temas y de rastrear sus modelos de complejidad. Es lo que intentamos realizar en este estudio.

delimitan sus fronteras. La tarea es más fácil si se trata de un caso-objeto; por ejemplo, en una organización las fronteras vienen dadas. Si se trata de un caso-proceso delimitar las fronteras es un poco más difícil.

Una vez delimitadas sus fronteras conviene indicar de qué es el caso o qué uso se le va a dar. De esta manera se profundiza en su naturaleza. El estudio de una escuela puede servir como caso de análisis de la gestión directiva, pero también como instrumento para conocer la relación entre la formación del profesorado y las prácticas de enseñanza.

Ahora bien, ni la naturaleza ni la relevancia del caso pueden ser construidas si no se dispone previamente de un mapa de las teorías básicas a las que el caso se referirá. En nuestro estudio fueron abordadas en los capítulos anteriores y antepuestos por exigencias del formato de escritura.

a) Tipos de casos

Existen diferentes tipos de casos, o mejor dicho, formas diversas de enfocar y presentar el caso que se analiza. No hay una clasificación definitiva consensuada y varía de acuerdo a los autores que la propongan. Coller (2005:32) esboza una que puede resultar útil, aunque un caso puede situarse en una o varias dimensiones (Tójar Hurtado, 2006:119).

Cuadro 21

Clasificación de los tipos de caso	
	Tipo
<i>Según lo que se estudia</i>	Objeto Proceso
<i>Según el alcance del caso</i>	Específico Genérico (ejemplar, instrumental)
<i>Según la naturaleza del caso</i>	Ejemplar Polar (extremo) Típico Único (contextual, irreplicable, pionero, excepcional) Desviado (negativo) Teóricamente decisivo
<i>Según el tipo de acontecimiento</i>	Histórico (diacrónico) Contemporáneo (sincrónico) Híbrido
<i>Según el uso del caso</i>	Exploratorio (descriptivo) Analítico Con hipótesis Sin hipótesis
<i>Según el número de casos</i>	Único Múltiple Paralelos Disimilares

Tomado de Coller (2005:32)

Según el **objeto de estudio** el caso puede ser un proceso o un objeto con fronteras más o menos claras, ya sea histórico o contemporáneo. Un ejemplo de *proceso social* es el trabajo de Moore que refuta la tesis funcionalista de que la modernización económica conduce a la democracia estudiando los procesos de modernización de diferentes países y sus resultados políticos. Un ejemplo de estudio de un *objeto* es el de Gouldner en una planta de extracción y procesamiento de yeso en Michigan, donde analiza una organización y su contexto.

Según el **alcance del caso** podemos estar ante un caso específico o ante uno genérico. El *específico*, suele ser un tipo de caso que es relevante *per se*, una comunidad o subcomunidad, una escuela, y se le suele denominar caso excepcional o intrínseco. Se analiza como caso único o extraordinario sin otro objetivo que el de dar cuenta del caso para conocerlo mejor.

El caso genérico suele denominarse también *ejemplar* (porque ilustra acerca de una característica que se encuentra en otros casos y que al investigador le interesa estudiar) o *instrumental* (porque a través de él se ilustra una teoría o un conjunto de proposiciones sobre el funcionamiento de un fenómeno).

El caso genérico suele mantener una relación que sigue la lógica de la relación de la representatividad respecto de una población que previamente se ha definido. El caso puede representar a una población dada y estaríamos ante un *caso típico* cuyo análisis y conclusiones siguen la lógica de la representatividad estadística: se observa un número de casos (una muestra, un caso) y se generaliza a una población.

Según la **naturaleza** o esencia del caso nos podemos encontrar con varios tipos. El caso *ejemplar* se ha discutido anteriormente. El caso es presentado como un ejemplo ilustrativo de algo: una teoría, un fenómeno social, una relación causal. El caso puede ser también *extremo* o *polar* en comparación con otros de su misma especie. El caso puede ser *típico* en la medida en que se le considera uno más de un grupo y, dado que reúne las características de ese grupo, se puede estudiar de la misma manera que se estudiaría cualquier otro caso.

El caso *único* es raro, excepcional. Si bien en cada caso se pueden encontrar características que lo hagan único, lo importante aquí es la excepcionalidad del caso que se basa en el contexto, su carácter irreplicable (o escaso), su naturaleza pionera o su relevancia social. El caso único tiene dos variantes: el caso *desviado*, anormal o inesperado (algunos autores lo denominan caso negativo); y el caso *teóricamente decisivo*. Se trata de un tipo de caso cuya existencia permite expandir o reformular una teoría, clasificación o concepto.

Según el **tipo de acontecimiento**, objeto o fenómeno que se analice en el caso nos podemos encontrar con casos *históricos*, *contemporáneos* o con una combinación de ambos.

Según el **uso del caso** estudiado podemos tener casos exploratorios o analíticos. Los casos *exploratorios* son de naturaleza descriptiva y suelen abundar en la antropología. No obstante, la sociología también cuenta con un buen número de ellos.

El caso de naturaleza *descriptiva* suele dar cuenta de un acontecimiento o fenómeno único o excepcional. A diferencia de la antropología, la práctica sociológica común y consolidada sugiere que, aunque no tengan un aparato teórico complejo y exhaustivo detrás, en tales casos los investigadores justifiquen claramente por qué conviene explorar este caso, indiquen los temas en los que se centra y expliciten los criterios por los que se juzga suficiente la exploración.

Los casos *analíticos* persiguen estudiar el funcionamiento de un fenómeno o de una relación entre fenómenos. Suelen disponer de un aparato teórico que encuadra el caso y le dota de significado y relevancia. El caso analítico no trata sólo de detectar y describir un fenómeno, sino que va más allá buscando sus causas, sus correlatos y sus efectos.

El caso exploratorio y el analítico pueden ser el mismo pero utilizado en diferentes fases de la investigación.

Según el **número de casos** podemos tener el caso único o el múltiple. Respecto al primero ya hemos comentado anteriormente. El caso *múltiple* es de naturaleza comparativa y se le suele denominar también *colectivo*.

La persona que realiza la investigación puede adoptar dos posturas. Por un lado, puede comprobar una teoría previa a través del análisis de varios casos. Una variación de esta estrategia consiste en trabajar con casos que dentro de su misma especie son ligeramente distintos para comprobar si un fenómeno se cumple en todos los casos independientemente de las diferencias que pueden existir entre ellos y que a primera vista podrían afectar al funcionamiento del fenómeno. Esta forma de proceder permite la ampliación o reajuste de una teoría previa o de la explicación de un fenómeno dado. Por otra parte, se puede construir una teoría, modelo de funcionamiento de un fenómeno o clasificación nueva en base a la observación de varios casos. Si el fenómeno observado varía de un caso a otro (o de un grupo de casos a otro), la persona que realiza la investigación puede averiguar y explicar las causas del comportamiento diferenciado.

La solidez de una investigación (Coller, 2005) depende en muchos casos de su naturaleza comparativa. Existen dos estrategias analíticas apropiadas para los estudios comparados de caso. La primera es la *técnica de la ilustración*. Los casos sirven para ilustrar una teoría previa o emergente. El grado de similitud de los casos vendrá dado por la naturaleza de la investigación. La segunda es la *técnica de la comparación analítica*. El investigador/a desarrolla sus conclusiones a partir de la observación y comparación entre varios casos, ya sea por similitud o diferencia.

Por otro lado, en una clasificación más compacta Stake (1999) distingue tres tipos de casos. En primer lugar considera que –en general– a la hora de escoger un caso es frecuente que no sea posible demasiada “elección” y constituye un caso que interesa de modo particular y podemos denominar al estudio intrínseco de casos.

En otras ocasiones nos encontramos con una cuestión que se debe investigar con la necesidad de comprensión general, y consideramos que podemos entender la cuestión mediante un caso particular. Si queremos estudiar una reforma educativa que pretende modificar las prácticas de enseñanza, tendríamos que seleccionar como objeto de estudio a profesores que estén involucrados en estos procesos. Así, el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de los profesores concretos. Y el estudio se construye como una *investigación instrumental de casos*.

En algunas situaciones se pueden elegir varios profesores como objeto de estudio, o utilizar escuelas como casos, y elegir varias escuelas. Cada estudio de casos es un

instrumento para aprender sobre los efectos de las políticas de capacitación TIC, pero debe existir una coordinación entre cada uno de los estudios individuales. Podemos llamar a este trabajo *estudio colectivo de casos*.

La distinción entre los tres tipos de estudio de casos es porque los métodos que se empleen pueden ser diferentes, aunque en la asignación no siempre es posible decidir con claridad.

Puede ser útil seleccionar casos pero diferirá la elección de acuerdo al tipo de estudio, porque en un estudio instrumental algunos casos servirán mejor que otros; aunque algunas veces un caso “típico” funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan desapercibidas en los casos típicos.

El primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos, porque el tiempo que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados. Además un buen estudio instrumental de casos no depende de la capacidad de defender la tipicidad de los mismos (Stake, 1999).

b) Nuestro estudio de casos

En nuestro estudio seleccionamos cuatro casos o escenarios educativos, constituidos por escuelas/institutos de Educación Secundaria, Nivel Medio, intentando equilibrio y variedad para que las oportunidades de rentabilizar fuesen mayores. Para ello trabajamos dos escuelas de gestión estatal-pública y dos escuelas de gestión privado-no concertado, distribuidas una de cada gestión por sectores sociales pertenecientes a los grupos urbano-marginal y urbano.

Cuadro 22

Matriz de CASOS de Estudio		
Modelo de Gestión	Sector Social	
	Urbano-Marginal	Urbano
Estatal-Público	CASO 1 EPub01	CASO 3 EPub03
Privado No-concertado	CASO 2 EPriv02	CASO 4 EPriv04

Respecto a la tipología, el estudio se construye como un estudio de casos contemporáneo, de tipo instrumental, típico con búsqueda de tipos, analítico y múltiple o

variado. Su condición respecto al objeto es difícil de asignar pues cumple los requisitos para ser un objeto y un proceso.

En nuestro estudio, situado en el nivel medio de enseñanza, las dos últimas reformas educativas argentinas proponen la incorporación de las TIC a la enseñanza y para ello se definieron, en el marco de políticas específicas, programas de capacitación docente. Un modo de indagar estas políticas es recuperarlos en los institutos de enseñanza específicos y estudiar su efecto real en las prácticas, sus contradicciones, aquellos sentidos producidos en la vida cotidiana de las escuelas, en las prácticas de enseñanza, es decir, en el sentido “vivo” y “vivido” por los sujetos en las instituciones educativas.

En el proceso de la generalización en un estudio cualitativo de casos pueden estudiarse pocos casos pero en profundidad lo que va permitiendo una construcción de la generalización y del conocimiento. La generalización se va perfeccionando más, sin llegar a ser una generalización nueva, sino una modificada. Esto es habitual en la investigación. Puede que la comprensión no sea enteramente nueva sino más precisa, es decir, una *generalización menor*.

También el estudio de casos puede modificar las *generalizaciones mayores*, por ejemplo, en nuestro estudio se refuta la consideración de que las escuelas públicas están poco provistas de recursos materiales y humanos en TIC respecto de las privadas. No obstante, en general, no se elige el estudio de casos para conseguir la mejor producción de generalizaciones. Los estudios comparativos y correlacionales más tradicionales cumplen mejor con ese cometido, pero en el estudio de casos se pueden introducir modificaciones válidas de las generalizaciones.

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso para ver qué es, qué hace.

En los estudios cualitativos la **interpretación** es una parte fundamental porque el objetivo es entender el caso en su totalidad. En este sentido, el mejor estudio de casos es paciente, reflexivo, dispuesto a considerar otras versiones y la ética de la precaución no está reñida con la ética de la interpretación.

Dado que el estudio de casos es empático y no intervencionista, intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, conseguir la información entrevistando, observando y discretamente realizar la revisión de lo recogido. Incorporamos en este proceso las *realidades múltiples*, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.

3.5.2.1.- La entrevista

La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando (Bisquerra Alzina, 2004:336).

En la investigación cualitativa es una técnica de recogida de información con identidad propia y a la vez complementaria de otras técnicas como la observación participante y los grupos de discusión.

Existen distintas modalidades de entrevistas y podemos distinguir entre entrevistas según su estructura y diseño (estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas) (Bisquerra Alzina, 2004; Guittet, 1992).

En la entrevista *estructurada* el investigador planifica previamente la batería de preguntas en relación con un guión preestablecido, secuenciado y dirigido. Estas entrevistas dejan poco margen para que el entrevistado pueda añadir comentarios, realizar apreciaciones y salirse del guión; son ideales cuando se va a llevar a cabo un número importante de entrevistas pues nos permite preguntar a los entrevistados las mismas preguntas para poder comparar y contrastar sus respuestas. Las preguntas suelen ser cerradas y permiten que el entrevistado afirme, niegue o responda de forma concreta y exacta lo que se le pregunta. Se puede equiparar a los cuestionarios escritos.

Una entrevista *semiestructurada* suele ser conveniente cuando hay una información puntual que se desea obtener; se inicia con una lista de preguntas, o guión, de los datos o temas que se quieren conocer pero el orden en que se hacen pueden fluir a lo largo de la entrevista. Se deben cubrir todos los interrogantes pero no es necesario que el orden en que se hacen las preguntas sea muy estricto. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la

realidad. A la vez, obliga al investigador a estar muy atento a las respuestas para poder establecer dichas conexiones.

Una entrevista *no estructurada* suele tener una temática que se aborda con un guión abierto, y puede convertirse en una interesante conversación. Es más afín a las entrevistas en profundidad y a los abordajes de casos únicos. La entrevista se construye simultáneamente a partir de las respuestas del entrevistado. Este tipo de formato requiere una gran preparación por parte del entrevistador, especialmente en estrategias que ayuden a reconducir la entrevista cuando el entrevistado se desvía del tema propuesto. Igualmente obliga al entrevistador a documentarse previamente sobre todo lo que concierne a los temas que se tratarán.

El tipo de entrevista más comúnmente empleado en investigación cualitativa se denomina *entrevista en profundidad* (Tójar Hurtado, 2006). En la denominación se deja claro el interés por la obtención de información no superficial, que ahonde en los temas relevantes y que sea persistente en el propósito de interrogar con exhaustividad.

Dependiendo de los autores una entrevista puede ser o no una conversación, pero de todos modos debiera ser algo parecido, en cuanto a espontaneidad y familiaridad pero, teniendo en cuenta que, en una entrevista en profundidad quien pregunta debe estar en segundo plano, y quien responde, el protagonista, en primero. Es habitual que la persona que entrevista se contenga y no exprese sus opiniones para mantener, en la medida de lo posible, el flujo de información de forma unilateral; en todo momento es mejor transmitir seguridad e indicar que toda la información va a ser tratada de manera confidencial. Para el trabajo interpretativo no es suficiente contentarse con las respuestas literales, hay que profundizar en la comunicación establecida.

La entrevista en profundidad no es directiva sino *abierta*, flexible y dinámica, es además *persistente* y puede ser *individual* o *grupal*. No debe materializarse de manera muy directiva porque no se pretende alterar el flujo del relato del entrevistado que, con sus opiniones y ejemplos, debe ilustrar los significados de sus percepciones sobre el fenómeno de interés. Resulta bastante común utilizar algún esquema o guión previo, que sirva a nivel orientativo, pero su importancia ha de relativizarse ante el relato de las respuestas del sujeto. La flexibilidad y el carácter dinámico hay que entenderlo desde el punto de vista de una narración conversacional creada de manera conjunta por los

participantes: entrevistador y entrevistado. La entrevista no puede ser un interrogatorio. El ambiente ha de ser distendido, *aparentemente* informal, cómodo para al entrevistado, de confianza. En el desarrollo de la entrevista siempre se ha de tratar de que, tanto por parte de uno como de otro, se mantenga el deseo de volver a encontrarse para una nueva reunión.

Algunos autores consideran necesario –por ejemplo, Sprandley, citado por Tójar Hurtado (2006) –algunos elementos diferenciadores de una entrevista etnográfica: *propósito explícito, presentación de explicaciones y formulación de cuestiones al entrevistado*. Es decir, explicitar los propósitos porque la persona que nos va a atender tiene derecho a saber el motivo de nuestro interés por entrevistarle. Si no se ha expresado en los primeros contactos debe decirse de forma clara al inicio de la entrevista. La presentación de explicaciones se deben hacer para que el entrevistado conozca los propósitos de la investigación, sus fundamentos y presupuestos.

Otros autores (Taylor y Bogdan, 1998) nos están demasiado de acuerdo con dar demasiadas explicaciones porque pueden inducir al entrevistado a responder no lo que opina, sino lo que cree que se espera de él, o en consonancia con las hipótesis de trabajo expuestas.

En realidad, algunas explicaciones adicionales de algunas cuestiones que se preguntan pueden ayudar a que el entrevistado comprenda mejor qué es lo que se le pregunta.

Las entrevistas en profundidad se realizan siempre de manera individual porque existen más oportunidades para mejorar la confianza. No obstante, debemos tener en cuenta que algunas técnicas concretas de obtención de información exigen para su realización la entrevista grupal.

Además de la variedad en profundidad, existen otras modalidades muy utilizadas en investigación cualitativa (Tójar Hurtado, 2006).

La *entrevista informal*, que es exploratoria, surge en situaciones espontáneas en el flujo natural de la interacción. Es posible que no permita profundizar demasiado ni tocar todos los temas relevantes de forma exhaustiva pero sí puede descubrir nuevos

contactos u orientar la preparación de una entrevista en profundidad con informantes diferentes.

La *entrevista clínica o terapéutica*, cuyas raíces históricas se relacionan con el psicoanálisis freudiano, es un tipo de entrevista no directiva utilizada en psicología humanista y cualitativa, y también en los estudios de mercado.

La *entrevista focalizada* es un tipo especial de entrevista cuyos pioneros fueron Merton y Kendal (Tójar Hurtado, 2006) y que se diferencia por: a) los participantes han sido expuestos a una experiencia concreta no natural (han leído, oído, visionado o participado en algún experimento controlado); b) los investigadores han estudiado y programado dicha situación, empleando análisis de contenido y alguna teoría psicosocial; c) a partir de lo anterior han elaborado un guión de entrevista; d) la entrevista se centra sobre las experiencias subjetivas del participante en la experiencia programada.

La *entrevista especializada y a élites* de Dexter (Tójar Hurtado, 2006) enfatiza la definición de la situación desde el punto de vista de la persona entrevistada y lo importante es su noción sobre lo que es o no relevante y no de la entrevistadora.

La entrevista cualitativa ha anidado fuertemente en el método etnográfico como una técnica fundamental de indagación en el campo de estudio, junto a la observación participante y a otro tipo de encuentros más informales. Esta entrevista etnográfica comparte sustancialmente los principios de la entrevista en profundidad. Es una entrevista *larga* que tiene algo de *creatividad* porque se hace de forma natural, en la vida cotidiana, con el único apoyo de la experiencia y el sentido común del entrevistador.

Aguirre Cahué (Tójar Hurtado, 2006:253) agrupa en tres categorías los elementos de una entrevista: a) en relación a la persona que entrevista, b) en relación a la persona entrevistada y c) en relación a la situación.

La actuación del entrevistador suele ser determinante en las entrevistas por lo que han de cuidarse aspectos que promuevan la colaboración con el entrevistado. Se ha de crear un clima favorable, respetuoso, atento y sin interrupciones inoportunas.

Con respecto a la persona entrevistada es clave su motivación por mantener la conversación, que conozca cuál es su papel y que tenga cierta facilidad de expresar sus ideas, recuerdos o razonamientos.

En relación a la situación es relevante que el lugar donde se realice la entrevista sea cómodo⁶⁶, la posición de los que van a hablar puede ser determinante y habrá que ajustarlas a las circunstancias.

Atkinson (citado por Tójar Hurtado, 2006) considera tres pasos en el proceso de la entrevista: la *planificación*, el *encuentro* o desarrollo en sí de la entrevista y la *transcripción e interpretación*.

En la preparación se gesta la entrevista: se decide a quién entrevistar, cómo se va a hacer, se prepara el guión con los temas claves que deben ser abordados, se establecen o negocian los contactos preliminares y se fija la cita. En nuestro estudio se corresponde con las fases de planeación y entrada al escenario.

En el encuentro se realizan las presentaciones personales, se informa sobre el objeto de la entrevista y se procede a su realización. Este paso se desarrolló en las fases de recogida de la información de nuestro diseño.

La transcripción es la fase más tediosa de la entrevista y la realizamos en las fases de análisis de la información.

En nuestro estudio trabajamos con entrevistas en profundidad semiestructuradas porque la información que deseábamos relevar estuvo referida a las líneas temáticas planteadas previamente. Las realizamos a los sujetos agentes directivos, asesores pedagógicos, profesorado, padres y madres, capacitadoras TIC.

Trabajamos el protocolo estructurado en las siete líneas temáticas básicas con una batería de interrogantes, en cada una de ellas, adecuada a los perfiles de entrevistados. Validamos el instrumento en la fase exploratoria, realizando los ajustes necesarios. El protocolo-guión de las entrevistas puede consultarse en **Anexo V**.

⁶⁶ En nuestra investigación una particularidad al respecto fue que el lugar de la vida social tucumana más frecuentado son los cafés y fue el sitio elegido por algunos de los entrevistados para realizar la grabación. Si bien las entrevistas se realizaron con flexibilidad y tiempo requerido, en el momento de la transcripción de las mismas el ruido ambiente hizo ríspido el trabajo.

Durante la realización, movimos el orden de las preguntas de acuerdo a la dinámica que exigían los entrevistados para recaudar toda la información posible en las mismas. Las entrevistas oscilaron entre las dos y tres horas de conversación, dependiendo del entrevistado.

Predominan las entrevistas individuales ya que sólo dos fueron grupales; las mismas se realizaron sin inconvenientes ni dificultades. Salvo con los padres-madres, tutores/ras, con quienes fue prácticamente imposible relevar información.

Las transcripciones son las que se incorporaron a la Unidad Hermenéutica procesada en ATLAS.ti.

3.5.2.2.-La observación participante

La observación participante, técnicamente, es inseparable de otros instrumentos como la *entrevista en profundidad*, realizada a informantes seleccionados, junto con la que se consigue recabar datos primarios del trabajo de campo. Dichos datos primarios han de ser complementados con otros datos secundarios, obtenidos a partir del análisis de la tradición oral, la consulta de documentos de diverso tipo, archivos y otros documentos (Tójar Hurtado, 2006).

La observación participante consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando (Bisquerra Alzina, 2004). La participación en la vida cotidiana de la comunidad permite observar la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva oolítica.

La observación participante es una modalidad de observación que se ha desarrollado desde la antropología y la sociología y que actualmente se utiliza en el ámbito educativo. Malinowski es considerado el primer autor que estructura la observación participante y para él la única manera de comprender una cultura y el estilo de vida de los grupos humanos es mediante la inmersión en los mismos e ir recogiendo datos sobre su vida cotidiana (Bisquerra Alzina, 2004).

La observación participante parte de los presupuestos del interaccionismo simbólico. Autores como Mead, Blumer y Goffman señalan que para poder captar la realidad desde el punto de vista de los protagonistas, el investigador debe convivir, compartir, acompañar al grupo en todas las situaciones cotidianas que conforman esta realidad. Sólo así se puede comprender desde qué posiciones ideológicas se sustentan estas formas de vida.

El observador ha de tener la capacidad de dejar a un lado sus propias ideas previas, su cultura, sus valores y aceptar e integrar la escala de valores del grupo social a estudiar. La versión válida es la que tienen los propios integrantes de la cultura. Lo que interesa es cómo viven e interpretan los *nativos* sus propias acciones, qué significado les dan. El investigador debe mantener, junto a una perspectiva interna o *emic*, una postura externa o *etic*, que le permita reflexionar sobre lo observado de forma participativa y desentrañar lo que subyace debajo de lo manifiesto, o explícito, de las acciones y patrones de comportamiento grupo. El observador participante ha de realizar inferencias para acceder al conocimiento cultural *implícito* del grupo (Tójar Hurtado, 2006).

La planificación en la observación participante tiene un carácter inductivo, emergente y flexible donde el investigador se integra en una situación natural con interrogantes generales sin marcar una dirección o trayectoria determinada, la cual va acotando a medida que se genera.

Son importantes dos elementos esenciales en el diseño de la observación participante. Por un lado, el *grado de participación* (aproximación observador y observados) y por otro lado, el *acceso* o estrategia para introducirse en el contexto natural de observación (Bisquerra Alzina, 2004).

El *grado de participación* se centra en el papel o rol que debe tomar el investigador en el escenario. Para comprender las relaciones grupales, las organizaciones y estructuras de determinados grupos es necesario conocer un determinado tipo de información mucho más implícita (no escrita), una información que las personas guardan en su interior y la cual puede emerger en un clima de confianza y de seguridad.

La presencia explícita del investigador en el escenario supone un proceso inicial de negociación complejo para acceder al escenario y establecer una comunicación positiva

con los participantes. Es importante establecer relaciones de confianza y seguridad con los informantes para que expresen sin reticencias sus impresiones sobre su realidad y sobre las personas que la integran. Establecer las bases *a priori* de aspectos relacionados con la confidencialidad de los datos y las funciones que realizará el observador durante su estancia son claves para el éxito de la investigación (Taylor y Bogdan, 1998). Ruiz Olabuénaga (2003:153) sugiere algunas tácticas para este fin:

- Acomodarse a las rutinas y modos de hacer las cosas de los informadores,
- buscar enlaces comunes, ofrecerles ayudas extraprofesionales,
- apearse de la parafernalia social de investigador científico a la de simple observador,
- evitar todo comentario evaluativo de cosas y personas,
- mostrar interés aunque una información concreta sea inútil o irrelevante.

En el acceso hay que tener en cuenta que existen grupos muy cerrados y es bastante complejo acceder a ellos si el investigador no tiene contactos que le permitan un primer acercamiento. Este punto es crucial en la investigación cualitativa ya que la riqueza de la información está condicionada a los informantes claves. Durante el proceso de acceso al escenario aparecen diversos informantes clave, desde el que nos ayuda a realizar la primera inmersión hasta los que ocupan cargos o posiciones relevantes en la investigación.

La función esencial de los informantes es establecer una relación de comunicación con los observadores que (Ruiz Olabuénaga, 2003:153):

- comprenda un intercambio de simpatía y confianza;
- les ayude a superar con su apoyo las defensas de los actores contra el extraño (el investigador);
- les ayude a ser vistos por todos como personas no objetables;
- comparta con el observador el mundo simbólico (lenguaje, prácticas) de los actores.

Otra cuestión relevante para el observador participante es la forma de registrar la información. Para ello, contamos con varios sistemas de registros; ya sean registros

narrativos como el diario o las notas de campo o bien el apoyo con otro tipo de sistemas audiovisuales como las fotografías, vídeo, grabaciones.

Los registros narrativos son los más frecuentes. El *diario* es un sistema de registro de la situación natural que recoge la visión (interpretación) de la realidad desde la perspectiva del observador. Ofrece la experiencia vivida a partir de los significados que el observador atribuye. Las *notas de campo* son el registro de observación narrativo más utilizado por la observación participante y consiste en una descripción-narración de los acontecimientos desarrollados en una situación natural. En las notas de campo se pueden contemplar las decisiones sobre cuestiones de tipo metodológico, apreciaciones personales, relaciones con el marco teórico y notas descriptivas inferenciales (Bisquerra Alzina, 2004).

En nuestro estudio realizamos observación participante de clases del profesorado para contrastar información y analizar lo que el profesorado “explicitaba” en las entrevistas y lo que “realizaba” en las clases con sus alumnos. Fundamentalmente, nos permitió profundizar la línea de trabajo que denominamos “Uso de las TIC en la enseñanza”.

Realizamos observaciones y registros de clases de profesores y profesoras involucrados en uso de TIC en los cuatro casos estudiados, para ello permanecemos en las instituciones educativas durante un par de meses del período escolar del año 2008. Los registros de observación son los que se incorporaron a la Unidad Hermenéutica procesada en ATLAS.ti.

3.5.2.3.-Técnicas visuales: fotografías y vídeos

Las fotografías se utilizaron tradicionalmente como apoyo o ilustración de las descripciones etnográficas. En la etnografía clásica, las fotografías aportaban las evidencias de que *lo que se decía* era cierto y de que *quien lo decía* había estado allí para testimoniarlo adecuadamente. La fotografía, junto a otras técnicas de grabación y registro audiovisual, se constituye en fuente, medio y recurso para la investigación cualitativa (Tójar Hurtado, 2006).

Las técnicas visuales tienen además el poder de atestiguar los procesos de cambio, una característica muy apreciada hoy en día dada la velocidad a la que se producen los

cambios sociales. Una instantánea, o una secuencia audiovisual, en un barrio o en un centro educativo de hace tres años nos puede mostrar una realidad y detrás de esas pocas imágenes se halla un documento visual con un gran potencial interpretativo.

Hoy, la imagen que nos ofrecen los medios tiene además un gran poder de relacionarnos con la realidad. Pero no son esas todavía las auténticas dimensiones de lo visual. Lo importante es que una imagen es un *texto*, y como tal debe ser construido y reconstruido (leído), comprendiendo e interpretando su origen y su expresión material. La imagen como producción cultural ha de ser tratada como un texto, que puede ser analizado e interpretado con una retórica propia apoyada en la textualidad, la narratología y la semiótica.

Por encima de las palabras, la fotografía atraviesa acontecimientos dispares con vivacidad, y la imagen en movimiento se presenta también como un *todo al mismo tiempo*, que además fluye rápidamente como la vida misma, y que es susceptible de ser procesado de una forma holística. La técnica que se ocupa del tratamiento de las imágenes como textos es el *análisis visual*, y a partir de él se ha generado toda una disciplina antropológica de lo visual. Esta nueva disciplina se ocupa fundamentalmente de todos los aspectos de la cultura visible de la comunicación no verbal, e introduce un nuevo lenguaje de las imágenes en la evocación formal de las disciplinas que se dedican a estudiar el comportamiento humano. La antropología visual se dedica –entre otras cosas– a estudiar la veracidad de lo que se registra (narrativa documental o de ficción), la perspectiva, la focalización, las teorías del montaje y la distorsión de la realidad de la selección de lo que se registra, las formas y mecanismos de la mirada, y los modelos cognitivos mediados por las tecnologías de la imagen (Tójar Hurtado, 2006).

En nuestro estudio, apoyamos la descripción de los casos y las observaciones con materiales fotográficos y vídeos que nos permiten apreciar las características de los casos.

Los materiales se incorporan como documentos primarios visuales a la Unidad Hermenéutica en ATLAS.ti. Debemos aclarar que presentan una limitación pues su presentación en la versión 5 del software no permite desplegar automáticamente y mostrar el ejemplo.

3.5.3.-Análisis cualitativo con uso de CAQDAS⁶⁷ para el procesamiento de información primaria de campo

Realizamos el análisis de datos con un software idóneo, el ATLAS.ti versión 5. Trabajamos en las unidades de estudio los perfiles, desarrollando categorías dentro de las líneas de análisis.

En este apartado revisamos las características del procesamiento de datos cualitativos con ordenador y la implementación específica en nuestro trabajo.

3.5.3.1.-Precisiones e integraciones

Debemos considerar que la utilización de la metodología se vincula al objetivo de la investigación y la misma va dirigida a la creación de enfoques o teorías para explicar una realidad y aporta un marco teórico empírico de referencia con privilegio de los datos. En nuestra investigación mantuvimos esta convicción ya que se trata de un análisis de casos.

Los principales métodos de la investigación cualitativa están orientados a la *comprensión*. De todos ellos, la Teoría Fundamentada se distingue del enfoque comprensivo e interpretativo adquiriendo unas características peculiares porque su finalidad es *construir teoría*.

El estudio de casos sigue una vía común a la etnografía y utiliza estrategias etnográficas para el estudio de escenarios igualmente comunes (por ejemplo, el aula). Tal vez el rasgo diferenciador respecto al método etnográfico puro estriba en el uso peculiar de que la finalidad de estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado.

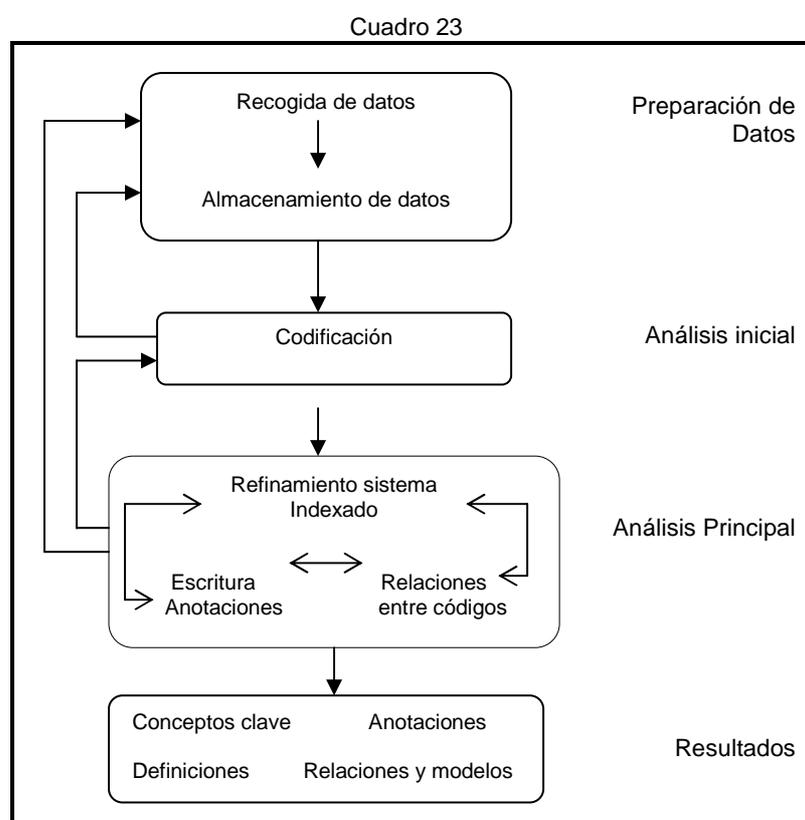
Si bien para algunos autores, el estudio de casos no es una opción metodológica con entidad propia sino que recupera rasgos de otras cualitativas y por ello constituye una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real que se constituye en fuente de información (Bisquerra Alzina, 2004).

⁶⁷ Sigla de Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (Análisis de Datos Cualitativos Asistido por Ordenador).

Para llevar a cabo el análisis e interpretación del caso se sigue la lógica del análisis de datos cualitativos. Se buscan contenidos recurrentes y relevantes, que permitan establecer unos ejes temáticos, los cuales después se ponen en correspondencia con aspectos tales como personajes, situaciones, tareas, etc. Un tema importante es la generalización, una vez establecidas las correspondencias entre dimensiones de contenido y los diferentes aspectos del análisis, dentro del caso cabe plantearse su generalización o su exportación a otros casos (Heaton, 2004).

Hoy en día, la investigación cualitativa presenta varias líneas y si bien el fundamento teórico del uso del software ATLAS.ti es la denominada Teoría Fundamentada o Grounded Theory, la misma se considera desde su origen, con Glaser y Strauss, una teoría “desnuda” que parte de los datos en bruto y a partir de ellos construye teoría sustantiva, la potencialidad del software permite procesamiento de datos cualitativos *con* y *sin* Grounded Theory.

La secuenciación del proceso de análisis cualitativo es la siguiente:



Tomado de Muñoz Justicia, 2005:2

También podemos establecer para el análisis las siguientes dimensiones:

Cuadro 24

PROCESO Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS				
Enfoques o perspectiva	Proceso analítico	Dimensiones	Problema Objeto	
Análisis de casos	-Perspectiva ética del investigador -Comparación, contrastación, agregación y ordenación	Unidades de Análisis		
Aportes de: -Etnografía -Microsociología	-Búsqueda de contenidos recurrentes y ejes temáticos	Líneas temáticas		
-Teoría Fundamentada	-Comparación analítica constante -Saturación teórica -Generalización	Conceptos clave o sensibles		
		Codificación		
		Categorización		

Nos ofrecen aportes para el análisis de datos, la etnografía y la sociología. Nuestra metodología de análisis integra estos aportes, construye los casos, establece las líneas de análisis a partir de líneas temáticas que permiten la generación inductiva de conceptos clave o sensibles dirigidos a la producción de categorías a través de la comparación de datos.

De la Teoría Fundamentada⁶⁸ heredamos algunos componentes técnicos –implícitos en el software– del proceso analítico ligados a la codificación (abierto, axial y selectiva) y que aplicamos en el análisis de nuestros datos, generando categorías y subcategorías dentro de las líneas temáticas. Es decir, aquellos procedimientos inductivos y el método de comparación analítica constante en ese nivel del análisis, incluyendo una retroalimentación permanente de los mismos en relación al problema afinando las categorizaciones.

⁶⁸ La Teoría Fundamentada no parte de una teoría inicial ni se formulan hipótesis para ser probadas antes de la investigación, por el contrario parte del objetivo de generar una teoría basándose fundamentalmente en la mentalidad abierta de él o la investigadora/a. Si bien resulta fundamental marcar esta característica, desde la práctica dicha distinción no resulta tan evidente ya que si bien no comenzamos con un marco teórico de referencia, en el proceso de investigación surge la necesidad de probar las ideas teóricas que van emergiendo. Por lo tanto, la generación de teorías dependen también de la verificación progresiva.

3.5.3.1.1.-La codificación

Como podemos observar, el método es un proceso creciente donde cada fase después de un tiempo se transforma en la siguiente, y las previas siguen operando simultáneamente a lo largo del análisis (Bisquerra Alzina, 2004:322). La recolección de los datos es una etapa fundamental en el proceso de investigación.

Strauss y Corbin (1998) mantienen que cuando el analista ha establecido varios conceptos debe agruparlos o “categorizarlos” bajo un término explicativo denominado categoría. Las *categorías* agrupan a conceptos sobre sucesos, objetos y acciones/interacciones que tienen un significado similar o relacionado. Las categorías, al igual que los conceptos, identifican fenómenos, pero con mayor grado de abstracción conceptual.

En este proceso, la *codificación* se convierte en una técnica de “etiquetado” de categorías. Strauss y Corbin aconsejan que el nombre elegido para designar una categoría sea descriptivo y gráfico con el fin de que represente el suceso y recuerde a qué se refiere. Igualmente, en la elección del nombre de la categoría hay que tener presente la perspectiva del análisis y del área social investigada.

Entre los códigos hay tres tipos generales:

- Códigos sustanciales, que son las categorías conceptuales iniciales en los datos;
- Códigos teóricos, que relacionan estas categorías;
- Código central, que es la mayor conceptualización de la codificación teórica alrededor de la cual se construirá la teoría.

Entonces, el primer objetivo es hallar en los datos los códigos sustanciales. Estas son categorías que se generan a partir de los datos empíricos, pero a un nivel mayor de abstracción que los datos. En este primer nivel de análisis, algunos de estos códigos sustanciales parecerán ser más importantes que otros. El segundo objetivo es reunir los principales códigos sustanciales, para interconectarlos por medio de códigos teóricos. Estas interconexiones son proposiciones o hipótesis acerca de los datos, que serán luego integradas a la Teoría Fundamentada en la tercera etapa. El tercer objetivo es

hallar una construcción más abstracta –la categoría central–que integre estas hipótesis en una teoría, y que las describa y explique.

En el corazón del análisis se encuentra la codificación: la codificación abierta, la axial y la selectiva. El siguiente cuadro resume los objetivos que corresponden a cada tipo de codificación y a continuación los procedimientos que guían la tarea:

Cuadro 25

CODIFICACIÓN Y PROCEDIMIENTOS	
TIPOLOGÍA	OBJETIVO
Codificación ABIERTA	El propósito de la codificación abierta es utilizar los datos para generar categorías generales abstractas que nos ayuden posteriormente en la construcción de la teoría. Una de las preguntas clave en la codificación abierta es: ¿qué ejemplifica este grupo de datos? El resultado de la codificación abierta es un conjunto de categorías conceptuales generadas a partir de los datos.
Codificación AXIAL o TEÓRICA	La codificación axial o teórica intenta buscar la interconexión entre los datos, se ocupa de interrelacionar las categorías sustanciales desarrolladas en la codificación abierta. El resultado de la codificación axial es la comprensión del fenómeno central de los datos por lo que respecta a: las condiciones que la originan, al contexto en el cual está inmersa, las estrategias de acción e interacción con las cuales se lleva a cabo, y las consecuencias de esas estrategias.
Codificación SELECTIVA	La codificación selectiva utiliza las mismas técnicas que la codificación abierta y la axial, pero en un nivel mayor de abstracción. La atención ahora se centra en hallar un concepto mayor, una categoría central conceptual en el segundo nivel de abstracción. La categoría surgirá de las constantes comparaciones que han realizado las codificaciones anteriores. Una vez aclarada esa categoría, se elabora sobre la base de sus propiedades y se relaciona sistemáticamente con las otras categorías en los datos. Entonces, las relaciones se contrastan con los datos. Esta etapa también muestra las categorías que necesitan más datos, y de esta manera dirige un muestreo teórico adicional. En el vocabulario de la Teoría Fundamentada, esta etapa se llama la densificación y saturación sistemática de la teoría.
Tomado de Bisquerra Alzina, 2004:323	

Estas codificaciones no se realizan necesariamente de manera secuencial: es probable que se superpongan y hagan simultáneamente porque son operaciones conceptualmente distintas. La codificación abierta encuentra los códigos sustanciales. La codificación axial utiliza códigos teóricos para interconectar los principales códigos sustanciales. La codificación selectiva aísla y elabora la categoría central.

3.5.3.2.-Los CAQDAS o programas de ordenador

El uso de ordenadores es un medio de trabajo que nos permite realizar actividades simultáneas de una forma organizada en un “entorno” apropiado y práctico. En realidad, los programas de ordenador no son los que realizan los análisis sino que nos los facilitan. Por ello, es que nos referimos a los programas como asistentes del análisis

cualitativo. Por estas razones es que no creímos conveniente introducirnos en estos programas sin conocer previamente las metodologías analíticas a las cuales pretenden prestar su “ayuda”.

La denominación genérica de estos programas en inglés es CAQDAS, iniciales del Análisis de Datos Cualitativos Asistido por Ordenador (Muñoz Justicia, 2005:1). Existen muchos programas asistentes en el análisis cualitativo, tantos como perspectivas analíticas. Además hay diversidad de programas en cuanto a sus posibilidades. Así nos encontramos con programas muy elementales con funciones muy simples como buscadores de palabras o con funciones muy complejas como los programas con capacidad de construcción de redes e incluso con posibilidades de “aprendizaje” y “simulación” basados en inteligencia artificial y redes neuronales de última generación. Entre los más populares The Ethnografer, Nud-ist, ATLAS.ti, y recientemente Nvivo, QUALRUS; también MAXQDA y Kwalitan.

Hoy en día son numerosos este tipo de programas o CAQDAS que presentan todos ellos las herramientas suficientes para facilitar la tarea del analista. La elección entre los programas ofrecidos, en ocasiones puede depender no tanto de la potencia o funcionalidad sino de preferencias personales.

Observamos que en la bibliografía sobre investigación cualitativa cada vez se incrementa más la importancia de los temas relacionados con el análisis cualitativo asistido por ordenador. Probablemente, el número creciente de herramientas informáticas de análisis cualitativo de datos ha sido importante a la hora de impulsar este cambio.

A continuación esquematizamos una breve revisión de los principios básico de la metodología de la investigación cualitativa con un esquema sintético de sus procedimientos y la aplicabilidad del ordenador en este proceso, que ha sido reelaborado a partir de Strauss y Corbin, quienes distinguen tres componentes principales:

Cuadro 26

LOS TRES COMPONENTES PRINCIPALES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	
Datos (diversas fuentes)	
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Comentarios • Documentos 	
Procedimientos (interpretación y organización de datos)	
Codificación	Proceso analítico
Conceptualización/ Reducción de datos/ Elaboración de categorías/ (Propiedades/dimensiones) Relacionar	Muestreo/Memorandos/ Probar hipótesis/ Relacionar/ Conclusiones teóricas
Informes	
Informes orales y escritos (Libros/Artículos/Charlas)	
<small>Tomado de Andréu Abela et Al., 2007:119</small>	

Este esquema nos permite sintetizar todos los componentes del proceso de trabajo.

3.5.3.2.1.-Funciones generales del ordenador

Podemos clasificar las funciones del ordenador en siete apartados diferentes aunque debemos recordar insistentemente que el ordenador no es el que realiza el análisis ya que la lectura y la interpretación de los datos obtenidos es una tarea que está reservada para el investigador (Andréu Abela et Al., 2007).

- a) *Introducir y archivar el material:* esta función es casi obvia ya que es parte del trabajo diario normal con un ordenador personal. Este paso es importante porque el material de campo no aparece inmediatamente disponible para el análisis. La mayoría de las entrevistas se graban en cintas magnetofónicas o unidades digitales, se realizan a menudo grabaciones de vídeo poco elaboradas o anotaciones de borrador, etc.
- b) *Estructurar el material:* aunque el material de datos cualitativos es casi por definición desestructurado, esto no significa que sea imposible darle un poco de orden. Aplicando los principios de las bases de datos, es posible guardar la información disponible por cada unidad de análisis de modo independiente, así como la información que añade el investigador con posterioridad. De esta

manera, se puede conseguir una estructura óptima de los datos. Es decir, dividir la información disponible en pequeñas unidades con una estructura fija.

- c) *Ordenar el material:* para ordenar el material en el análisis cualitativo, hay que asignar claves (códigos) a los segmentos de textos. El ordenador puede seguir eficazmente la pista de qué códigos son asignados a cada uno de los segmentos objeto de estudio. Complementariamente el programa realiza rápidamente una visión general de las claves ya usadas en el análisis.

- d) *Seleccionar partes del material:* es importante recoger, estructurar y ordenar todo el material que se pueda. Gracias a estas aplicaciones informáticas, podemos ganar muchísimo tiempo, además de optimizar la exactitud en el análisis, si relacionamos segmentos con una cantidad determinada de criterios específicos. Podemos hacer aparecer segmentos bien en la pantalla o bien impresos en papel, de manera que podamos disponer de ellos para análisis posteriores en cualquier momento.

- e) *Introducir cambios:* una de las características más interesantes del análisis cualitativo interpretativo es que el marco conceptual se va definiendo conforme se va realizando. Muchas de las decisiones *a priori* que hemos tomado como investigadores son sólo provisionales y tendremos que cambiar muchas de ellas hasta que el marco conceptual sea más preciso. No debemos dudar si se han de modificar claves que antes parecían inamovibles en fases anteriores. Con el ordenador podemos realizar estos cambios sin problema y además mucho más rápidamente.

- f) *Combinar los resultados de los análisis en niveles diferentes:* existen varios niveles de análisis cualitativo. El primero es el análisis de las claves que hemos determinado como investigadores basándonos en nuestras propias interpretaciones. También es posible centrarse en lo que los entrevistados dijeron o escribieron. En este caso el nivel de análisis lo constituyen los textos. El tercer nivel son las notas o memorandos. Las reflexiones sobre el material pasan a ser la principal fuente de análisis. Si manejamos todos los datos adecuadamente podremos relacionar y comparar mucho más eficazmente todas las averiguaciones que vayamos realizando.

- g) *Preparar el material para un análisis más estructurado*: habrá momentos en que haya que implementar comparaciones sistemáticas entre diferentes grupos culturales. Se hace necesario entonces el uso de tablas, matrices o gráficos con los que se puede comparar con más facilidad información cualitativa ordenada.

3.5.3.2.2.-Evolución y tendencias de los programas de análisis cualitativo: ATLAS.ti

A finales de los ochenta el uso de programas informáticos para el análisis cualitativo de datos era desconocido por la mayoría de los investigadores y su propagación era lenta y escaseaba la bibliografía sobre tales métodos. La causa fundamental de esta resistencia era una cierta desconfianza epistemológica por la utilización de máquinas “extrañas” procedentes del paradigma cuantitativo. Esta etapa puede considerarse como un periodo de experimentación durante el cual los pocos investigadores cualitativos que utilizan estos programas exploran las herramientas. Desde entonces su crecimiento ha sido rápido, se han desarrollado en varios países programas de micro ordenadores dedicados al análisis cualitativo (Andréu Abela et Al., 2007).

Junto a los avances técnicos surge una comunidad internacional de promotores, usuarios y otros interesados en los aspectos técnicos y metodológicos de CAQDAS. Ahora sí parece que el software electrónico ha sido aceptado socialmente entre los investigadores cualitativos. Donde antes era difícil encontrar información sobre ordenadores e investigación cualitativa, ahora hay congresos periódicos, noticias en Internet y cada vez más bibliografía sobre el tema.

El programa que utilizamos para analizar los datos es ATLAS.ti y nos dedicaremos a su presentación específica por ser en este momento uno de los software más completos desde el punto de vista de las posibilidades que ofrece para llevar a cabo un buen análisis cualitativo de la realidad social objeto de estudio. ATLAS.ti permite análisis cualitativo de datos de texto, gráficos y de vídeo-sonido; se trata de una herramienta potente de apoyo para el análisis cualitativo de todo tipo de documentos.

ATLAS.ti es un software cuyo objetivo fundamental es facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales, gráficos o de audio. El programa ayuda a

explorar y descubrir todos los fenómenos complejos que suelen estar escondidos tras los datos que se analizan.

Con este software se dispone de *una herramienta de localización y recuperación de datos* dotada de rapidez y seguridad con una ventaja añadida que es la de *facilitarnos toda una serie de herramientas para “tejer”⁶⁹ relaciones entre los más variados elementos de nuestros datos* con objeto de hacer explícitas nuestras interpretaciones y para poder “llamar” todos los elementos que conforman nuestro sistema de análisis con el propósito de que apoyen de manera clara y fidedigna una concreta argumentación o conclusión.

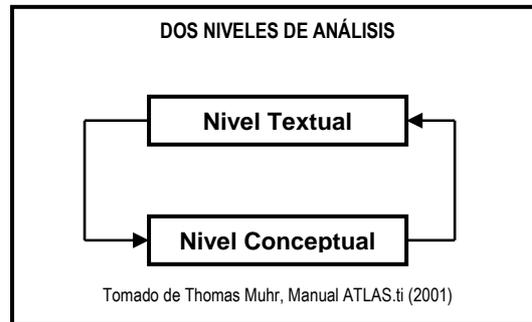
Una *consideración de especial interés* en cuanto a ATLAS.ti, es aquella que incide en que *tanto nuestros datos originales como las relaciones que creamos entre ellos constituyen conocimiento*. Entendemos por conocimiento a *la suma de nuestros datos en el momento en que a ellos se superpone una estructura de relaciones, de asociaciones..., que va enfocada a un fin*.

Las diversas operaciones que lo conforman ofrecen posibilidades de: segmentación de un documento en fragmentos o citas, codificación del mismo, escritura de comentarios, anotaciones sobre él, etc., puede llevar a cabo tareas que de no disponer del programa tendríamos que realizar de una manera mucho más tradicional y con la ayuda de otras herramientas tales como han sido el papel, los bolígrafos o lápices de colores, las fichas, las fotocopias, las notas de llamadas pegadas en hojas.

Según Thomas Muhr (citado por Andréu Abela et Al, 2007) podemos observar y catalogar desde una *doble perspectiva* las tareas propias del trabajo a realizar mediante este software. El *Nivel Textual*, nivel que constituye la primera fase del trabajo de análisis con ATLAS.ti, y que se orienta al manejo de datos. Esta primera fase de trabajo da paso a una segunda faceta que orienta en todo momento el devenir propio del software que nos ocupa, las actividades de *Nivel Conceptual*. Esta segunda cara del software se encamina tanto al desarrollo de un trabajo centrado en establecer relaciones entre los elementos que configuran la esencia del programa como a la *elaboración de modelos teóricos, expresados, en un primer momento por medio de representaciones gráficas* (Network).

⁶⁹ Crear una auténtica tela de araña, fundamentada en las relaciones establecidas entre nuestros datos.

Cuadro 27



El proceso de análisis con ATLAS.ti implicará habitualmente un continuo ir y venir entre estas dos fases del programa, *la textual y la conceptual*. Tal realidad comporta el que no debamos entenderlas como dos fases o actividades independientes entre sí, sino a modo de *dos fases de trabajo totalmente interrelacionadas*.

Podemos establecer diversas estrategias para llevar a cabo nuestro análisis cualitativo de textos con ATLAS.ti; una de ellas podría ser el método inductivo que propone la Grounded Theory en la que podríamos acercarnos a los datos sin ningún tipo de hipótesis, y a partir de su lectura cuidada empezar a seleccionar fragmentos de texto para posteriormente efectuar las oportunas codificaciones.

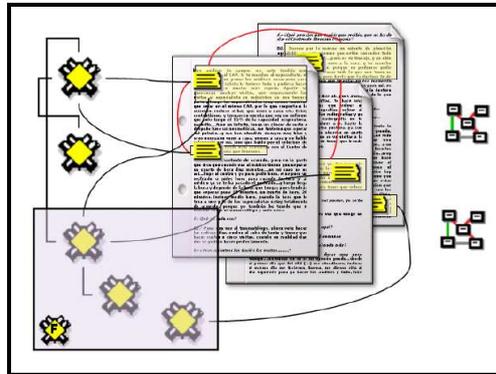
Además, es necesario realizar otras tareas básicas que son específicas en la utilización de ordenadores y que son necesarias y eminentemente prácticas tales como preparar los materiales a analizar, organizar las bases de datos, cambiar las codificaciones de los documentos y el envío de los proyectos completos a otro ordenador, administración de los usuarios, publicaciones, etc.; podríamos hablar aquí de un “tercer nivel”, el organizacional.

3.5.3.2.2.1.-Elementos básicos que componen el software

Todos los software utilizan diferentes denominaciones para los archivos con los que trabajan. En el caso de ATLAS.ti, el resultado de nuestro trabajo será un archivo almacenado en el disco duro de nuestro ordenador o en un periférico y compuesto por una serie de elementos. En este caso nos referimos a este archivo general con el apelativo de *Unidad Hermenéutica* (UH).

La UH es el *contenedor* que agrupa a todos los elementos; es el fichero en el que se graba toda la información relacionada con el análisis, desde los Documentos Primarios hasta las Redes. El resultado es un archivo “*.hpr5”. A través de ATLAS.ti desarrollamos nuestro proyecto intelectual –todo el trabajo a realizar sobre la base de la Unidad Hermenéutica (UH)—a modo de un constante proceso de des-construcción –construcción de un edificio en el que utilizamos distintas piezas con sus propias cualidades y funciones—. En este proceso vamos a describir y referenciar primero cuáles son los materiales utilizados (*trabajo a nivel textual*), para pasar posteriormente a describir el proceso como un conjunto de acciones lógicas (*trabajo a nivel conceptual*).

Cuadro 28
Unidad Hermenéutica



Tomado de Muñoz Justicia, 2005:6

Los materiales empleados u objetos –elementos–de ATLAS.ti son:

- a) Documentos Primarios
- b) Citas
- c) Códigos
- d) Notas
- e) Familias
- f) Redes

a) Los **Documentos Primarios** son la base del análisis cualitativo a través de ATLAS.ti, es decir, los “datos brutos” a analizar. Pueden ser textuales (con formato ASCII, TXT, DOC), imágenes (JPG, WMF, BMP, GIF), o archivos de sonido (WAV, MP3, AV), e incluso vídeo (AVI, MPG, WMV).

Permanecen como ficheros independientes situados en cualquier parte del disco duro de nuestro ordenador. ATLAS.ti en la versión 5 del software permite modificar los ficheros de texto en ATLAS, pero las versiones anteriores no. Una Unidad Hermenéutica apenas crece aunque se le agreguen docenas de documentos primarios nuevos, ya que actúa anexando una simple referencia por documento. En todo momento pueden recuperar los ficheros de esos documentos primarios desde cualquier programa.

b) Las **Citas** (Quotations) son segmentos, fragmentos de *Documentos Primarios*, que tienen algún significado –en sí y en el contexto–. Suponen una primera selección efectuada sobre el material de trabajo (documentos primarios), un primer nivel de reducción de los datos brutos. Las citas se establecen de acuerdo con alguna finalidad concreta relacionada con su significación dentro del proyecto de análisis general. Citas que pueden ser tanto una cadena de texto como un área de un gráfico. Las citas nos van a permitir hilar muy fino en nuestro análisis; si para determinado fin lo que nos interesa es “esa frase de ese documento”, vamos a poder utilizar precisamente esa frase de ese documento, sin necesidad de crear un nuevo documento o un nuevo texto independiente con ella, simplemente, tomándola como cita y fijándola como tal en nuestra Unidad Hermenéutica. Además, las citas pueden perfectamente relacionarse, realizar intersecciones entre ellas en el momento de su creación.

c) Los **Códigos** (Codes) son la unidad básica del análisis. Podemos observarlos y entenderlos como conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de *citas*, es decir, los *códigos* pueden utilizarse también como conceptos útiles para el análisis que necesariamente no tienen una relación directa con fragmentos de texto (imagen o sonido).

Es necesario entenderlos como palabras clave (Keywords), indicadores de conceptos o de expresiones que interesan al analista por la razón que sea. Los códigos suelen utilizarse en ATLAS.ti para marcar (codificar) determinadas citas. Un código puede marcar infinidad de distintas citas en un número ilimitado de documentos, así como que una misma cita puede estar marcada por distintos códigos. Son rudimentos hipotéticos teóricos que se confirmarán o no a lo largo de nuestro análisis.

d) **Notas** (Memorandos): son el cuarto de los componentes principales, junto a *documentos*, *citas* y *códigos*. Aunque cada uno de los componentes anteriores puede tener asociado un *Comentario*, podemos entender las *Notas* (Memorandos) como comentarios de un nivel cualitativamente superior, puesto que son todas aquellas anotaciones que realiza el investigador durante el proceso de análisis y que pueden abarcar desde notas recordatorias, hipótesis de trabajo, etc., hasta explicaciones de las relaciones encontradas, conclusiones, que puedan ser utilizadas como punto de partida para la redacción del informe final.

Las *Notas*, normalmente, serán textos breves que contienen ideas que se asocian a alguno de los otros tipos de objetos citados hasta ahora. Es necesario no confundirlas con los comentarios –objetos destinados fundamentalmente a la aclaración de cualquier elemento de los que componen el software, incluidas las propias notas—dado que las *notas*, como elementos de análisis tienen *entidad propia en el análisis que efectuamos...*, lo que implica que en una vista de red pueden tomar categoría propia y actuar como un *nodo*.

e) **Familias**: al igual que los *Códigos* pueden ser consideradas como agrupaciones de *Citas*. ATLAS.ti permite también agrupar en *Familias* el resto de componentes (documentos, códigos y notas). Estas agrupaciones suponen ya adentrarnos en un nivel de análisis puramente conceptual.

Las podemos entender como un conjunto de objetos de la UH que comparten una cualidad. Puede haber familias de códigos, de documentos primarios, de citas, etc. Por supuesto, un mismo elemento puede pertenecer a distintas familias. Asimismo, las podemos utilizar como “filtros en procesos de búsqueda”.

f) Las **Redes** son uno de los componentes más interesantes y característicos de ATLAS.ti. Constituyen uno de los componentes principales del trabajo conceptual. Permiten representar información compleja mediante la representación gráfica de sus diferentes componentes y de las relaciones que se hayan establecido entre ellos.

Están compuestas por nodos y relaciones. Para crear una red existe un editor específico, el “Editor de Redes”. Cuando hacemos referencia a nodos, como parte de los componentes de una red, lo hacemos a cualquiera de los objetos antes descritos –

desde una cita hasta un código--. Esos nodos (elementos/objetos de ATLAS.ti, cuando actúan de esa forma) establecen una serie de relaciones (nexos) entre ellos, que se representan por flechas de distinto tipo, porque ocurre que de hecho hay distintos tipos de relaciones entre los nodos.

Al hablar de redes, hay que diferenciar entre dos conceptos claves: “red” y “vista de red”. Hablamos de red cuando lo hacemos del conjunto de todas las relaciones existentes entre los diversos elementos que forman parte de un proyecto o Unidad Hermenéutica. Hablamos de vista de red cuando nos centremos en sólo una parte de esas relaciones o de esos elementos que forman parte del total del proyecto o Unidad Hermenéutica.

Todo el proceso de análisis a efectuar sobre la base de la utilización de ATLAS.ti seguirá los siguientes pasos:

- Creación de la Unidad Hermenéutica (UH).
- Asignación de los documentos primarios.
- Generación de las citas en los documentos primarios –primera reducción documental--.
- Codificación de los documentos primarios –segunda reducción documental--.
- Organización de las Familias.
- Establecimiento de Relaciones.
- Creación de Redes (Networks).
- Confección del informe final.

3.5.3.3.-La UH “Reforma ARGENTINA en TIC”

Para nuestros datos construimos en ATLAS.ti versión 5, una UH a la que denominamos “ReformARGENTic”, contracción de Reforma Argentina y TIC. En ella incluimos los textos de las entrevistas, los registros de observaciones, fotos y vídeos.

El software nos permitió el procesamiento y la selección de fragmentos de los materiales (textos, fotos y vídeos). Estos documentos son el punto de partida y los agrupamos – inicialmente-- en familias de documentos por perfiles de sujetos entrevistados (profesorado, gestión, capacitación, padres y madres).

La codificación inicial en la UH fue abierta, en un segundo momento iniciamos agrupamientos de códigos que se acercaran a los conceptos sensibles o claves que necesitábamos llenar de “significado” y que remitieran a las líneas iniciales para indagación. Agrupamos los códigos creando otras familias de códigos que respondían a las líneas y otras que fueron necesarias y exigidas en la codificación abierta. A partir de este momento iniciamos una codificación más axial, buscando relaciones entre los diferentes códigos, y conformamos relaciones entre los códigos y fuimos creando categorías y configurando redes.

El tercer momento de la codificación fue “limpiar” códigos a partir de *mapas interpretativos* sugeridos por las redes que fuimos construyendo y la codificación fue más selectiva y ya dirigida a la interpretación y la escritura del informe. Para mejorar esta etapa fue necesario incluso una etapa *freeze* “dejar descansar” los datos unas semanas para volver a trabajar con ellos, puliendo la selectividad en la codificación y en la organización de los datos.

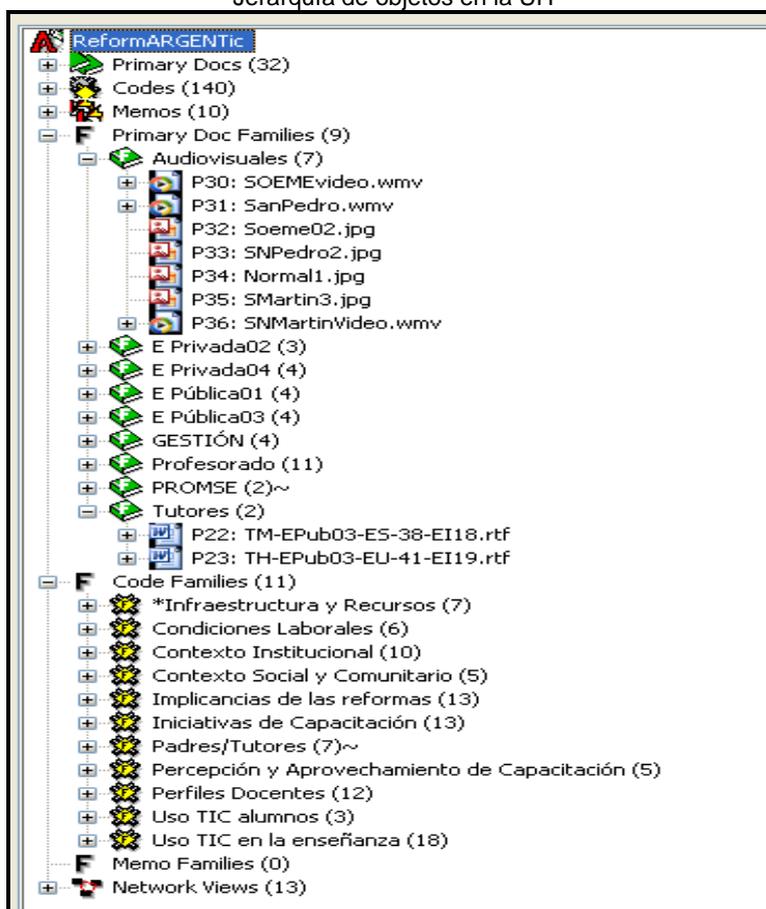
En cuanto al criterio lingüístico-textual, las unidades básicas del análisis de contenido que trabajamos y etiquetamos con códigos están compuestas por un criterio semiótico discursivo, donde las unidades gramaticales están compuestas por segmentos que producen “sentido”, denominadas “sintagmas”. Estas selecciones o sintagmas se etiquetan como “citas” que se agrupan como pertenecientes a un “código” o “nodo” que trabajadas en modo hipertextual por ATLAS.ti permite una interacción y relaciones diversas articulando *redes* de significación.

Cuadro 29
Niveles ATLAS.ti

Niveles	Relaciones de equivalencia
Nivel organizativo CAQDAS	Familias, Códigos, citas y memos
Nivel conceptual del análisis de contenido	Categorías, subcategorías, ejemplos y recordatorios

Continuando con los criterios, trabajamos con categorías y subcategorías etiquetadas en **140** códigos agrupados en **11** familias de códigos básicos dentro del CAQDAS, que responden a las líneas temáticas definidas para indagar el problema. Dos de estas familias sirvieron para elaborar los perfiles de los sujetos estudiados (Condiciones Laborales, Perfiles docentes).

Cuadro 30
Jerarquía de objetos en la UH



3.6.-CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El rigor de una investigación consiste en el grado de certeza de sus resultados, del conocimiento que ha producido. El conocimiento científico resultante de la investigación cualitativa es un conocimiento construido a partir del estudio de un contexto particular, además de integrar descripciones y narraciones realizadas a partir de las percepciones de los protagonistas (práctico y subjetivo). Su propósito es reflejar una forma de hacer y de ser en una realidad determinada. Estos aspectos hacen que sea necesario tener en cuenta unos procedimientos que aseguren que la descripción e interpretación sobre la realidad estudiada corresponda realmente a la forma de sentir, de entender y de vivir de las personas que han proporcionado la información y que forman parte de ésta.

Actualmente, se han desarrollado técnicas y procedimientos para asegurar, fundamentar y evidenciar el valor de verdad del conocimiento generado.

Si bien la investigación cualitativa al priorizar la comprensión directa del mundo social afronta menos problemas de validez, pese a ello hay que reconocer que toda información cualitativa debe afrontar el problema de su verdad objetiva y de si constituye una descripción acertada de un hecho, actitud o creencia de la vida real (Ruiz Olabuénaga, 2003).

Desde una perspectiva naturalística, Guba (Pérez Serrano, 1998b; Bisquerra Alzina, 2004; Coffey, 2005) postula la necesidad de valorar la investigación cualitativa a partir de unos criterios que partan del marco de referencia propio de este tipo de investigación. Mediante los criterios convencionales de la investigación cuantitativa (validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad), el autor establece conceptos equivalentes en los siguientes términos: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, definiéndolos desde las características propias de la investigación cualitativa.

Cuadro 31

Criterios regulativos y metodológicos de investigación (tomados de Guba, 1983:153)		
VERACIDAD (validez interna)		CREDIBILIDAD
APLICABILIDAD (validez externa)		TRANSFERIBILIDAD
CONSISTENCIA (fiabilidad)		DEPENDENCIA
NEUTRALIDAD (objetividad)		CONFIRMABILIDAD

En relación con dichos criterios Bartolomé (Bisquerra Alzina, 2004:289) expone una serie de técnicas para asegurar la científicidad.

Cuadro 32

Criterios y técnicas Para la cientificidad			
Credibilidad	Transferibilidad	Dependencia	Confirmabilidad
<ul style="list-style-type: none"> • Observación persistente • Triangulación • Recogida de material referencial • Comprobaciones con los participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Muestreo teórico • Descripción exhaustiva • Recogida abundante de datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del estatus y rol del investigador • Descripciones minuciosas de los informantes • Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos • Delimitación del contexto físico, social e interpersonal • Réplica paso a paso • Métodos solapados 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripciones de baja inferencia • Comprobaciones de los participantes • Recogida de datos mecánica • Triangulación • Explicar posicionamiento del investigador

(Tomado de Bisquerra Alzina, 2004:289)

La *credibilidad* consiste en el valor de verdad de la investigación (que los resultados se ajusten a la realidad). Se asegura a partir de la inmersión persistente y prolongada de la persona que investiga en los contextos naturales y estudiando las situaciones en su globalidad (observación persistente). Además, en la investigación cualitativa la preocupación reside principalmente en poder contrastar la credibilidad de las interpretaciones y creencias de la persona que investiga con la información proporcionada por los participantes, retornando periódicamente la información (comprobación con los participantes), recogiendo información mediante técnicas alternativas, desde diferentes ópticas o efectuando varios registros de observación de la situación contextual estudiada (triangulación). Las técnicas de recogida de información, escogidas y elaboradas también son cruciales para asegurar credibilidad, pues aportan evidencias desde diferentes vertientes, e informantes que complementan o refuerzan la descripción e interpretación realizada de la realidad (material referencial).

La *transferibilidad* hace referencia a la posibilidad de que la información obtenida pueda proporcionar conocimiento previo en otros contextos de características similares, que pueda aplicarse y utilizarse como información referencial en otros contextos. Algunas técnicas utilizadas para este fin son el muestreo teórico-intencional basado en la amplitud y rango de la información recogida a fin de iluminar los factores que han de tenerse en cuenta, elemento clave para poder comparar varios contextos y ver su similitud. O mediante la descripción exhaustiva que proveerá, junto con la recogida abundante de datos, de suficiente información para poder reconocer situaciones parecidas de otros contextos.

La *dependencia* es el nombre para denominar la consistencia de los datos. Dicho término hace referencia a la fiabilidad de la información, a la permanencia y solidez de la misma en relación con el tiempo. El tipo de datos (significados) en que se basan los estudios cualitativos y la forma de conseguirlos (técnicas interactivas, abiertas y flexibles) hacen de este aspecto uno de los más susceptibles de ser supervisado en la investigación. El sentido de la consistencia reside en la relación que se establece entre la descripción del contexto y el significado atribuido a un contexto determinado y en un tiempo y lugar determinado. La posible inestabilidad de los datos se intenta subsanar mediante descripciones minuciosas sobre el proceso seguido en el estudio, sobre la actitud del investigador y de su papel en el transcurso de la investigación, así como de las técnicas utilizadas, de la finalidad de las mismas, etc.

Por último, la *confirmabilidad*, hace referencia al intento de proporcionar una información lo más consensuada posible y por lo tanto encaminada hacia la objetividad y neutralidad. Especialmente útil es indicar el marco de referencia desde el cual se realiza una afirmación (posicionamiento del investigador), retornar la información y efectuar una validación continua y a veces conjunta (comprobaciones de los participantes), y contrastar la información mediante diversas técnicas e informantes (triangulación).

A fin de mantener el rigor de nuestra investigación trabajamos con:

- Triangulación de puntos de vista, de perfiles de entrevistados (profesorado, directivos, capacitadores). [Credibilidad]
- Validación previa de los instrumentos [guiones de entrevistas], delimitación del contexto y contraste de los datos a través de método analítico comparativo; uso de triangulación permanente. [Dependencia]
- Recogida de datos permanente para incrementar la información con los instrumentos, comprobaciones de los participantes y triangulación de instrumentos (entrevistas, observaciones, análisis documental). [Confirmabilidad]
- Descripciones exhaustivas, recogida de datos abundantes y suficientes de los sujetos involucrados en los "casos". [Transferibilidad]

Somos conscientes de que el tipo de estudio implica validez de la interpretación para los casos y contexto estudiados y que debemos asumir esta limitación pero ello no va en

contradicción en la necesidad de utilizar técnicas de rigor científico que puedan permitir la replicabilidad.

3.7.-SÍNTESIS

En este capítulo trabajamos el enfoque metodológico y el diseño de esta investigación en seis apartados ofreciendo el fundamento teórico y el empleo específico de la investigación cualitativa.

El primer apartado revisamos el fundamento de la investigación cualitativa como convergencia de perspectivas antropológicas y de microsociología.

En el segundo apartado proponemos el diseño de esta investigación y sus fases para la construcción de escenarios y casos de estudio.

El tercero y el cuarto tratan la cuestión central del estudio, el problema, los objetivos de nuestra investigación cualitativa basada en estudio de casos y la determinación de las líneas de análisis.

El quinto se refiere al método y técnicas utilizadas para la construcción del estudio de casos, las entrevistas semiestructuradas, las observaciones participantes y el apoyo de material audiovisual. La fundamentación y el uso de CAQDAS, descripción básica del programa ATLAS.ti para el tratamiento informático de los datos.

Y el sexto está dedicado al procedimiento de validación científica del trabajo.

Capítulo 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

...la estructura política de las escuelas sigue intacta: los jóvenes no encuentran canales adecuados para expresarse y crecen los síntomas de incomunicación. Los adolescentes de la clase media actualmente no se caracterizan por agredir las estructuras establecidas, sino más bien por ignorarlas. Se deslizan fuera de las escuelas haciendo visible la antigua "rata" que, al ganar transparencia, ha perdido su secreto placer. Su apuesta es entonces más fuerte: la cerveza, el "tetrabrik" y la droga corren a raudales para llenar el hueco insalvable del alma adolescente, que antes se nutría de la obediencia, la rebeldía política, la melancolía de los jóvenes poetas o los enamoramientos furibundos. Los chicos de ahora están muy solos.

[Adriana Puiggrós (1995): **Volver a educar**, Bs.As.: Ariel, p.36.]

4.-ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Análisis e interpretación son parte de un proceso continuo y consisten en dar sentido a lo que nos parece nuevo, a las partes, a lo que consideramos relevante, a las relaciones de las partes entre sí. De este modo, el análisis sigue una y otra vez (Stake, 1999).

En nuestro estudio hemos utilizado tanto la interpretación directa de los ejemplos individuales como la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase, ya que el estudio de caso se basa en ambos métodos. Si bien abordamos un estudio de casos *instrumental* a veces algunas características importantes sólo aparecen una vez (las contradicciones entre marcar déficit de aprendizajes a la educación pública y luego dejar escapar las mismas característica a las privadas). Otras veces, alguno de los temas requiere la suma categórica para tener relevancia (pluriempleo).

También nos encontramos con situaciones en las que es necesario reunir fragmentos de información de diferentes códigos o subcódigos, categorías o subcategorías, para poder construir un sentido más completo (relación entre profesor taxi y falta de pertenencia institucional, pluriempleo-factor tiempo y trabajo colegiado).

En los estudios instrumentales, como el presente, en los que el caso sirve para ayudarnos a comprender sus propios fenómenos o relaciones (Stake, 1999) necesitamos más datos y relaciones categóricas. Para ello, prescindiremos de entender la complejidad del caso para concentrarnos en las relaciones recogidas en nuestros temas y pregunta de investigación e iremos eligiendo el tipo de estrategia adecuada: la suma categórica o bien la interpretación directa.

La búsqueda de significados (Stake, 1999), es una búsqueda de modelos de consistencia, de consistencia en unas determinadas condiciones, a lo que llamamos “correspondencia”. En nuestro estudio la falta de identificación o pertenencia de los profesores con una institución educativa tiene relación con el pluriempleo y la condición de profesor taxi, es decir, que las condiciones laborales determinan condiciones de tiempo y subjetividad que afectan otros aspectos del trabajo docente. Algunos modelos han surgido del análisis inesperadamente, como el citado anteriormente, y se relaciona con la metodología del análisis comparativo permanente.

A veces, encontramos un significado relevante en un solo caso y es lo que nos interesa. Por ejemplo, una profesora a punto de jubilarse plantea estrategias de innovación y un profesor joven se encuentra arraigado a la cultura libresca y casi rechaza la multimedia. Estos dos casos, reflejan extremos y excepciones a las reglas de otros estudios y por únicos requieren revisión porque permiten indagar en otros componentes dignos de análisis e interpretación.

Considerando que lo que tratamos de comprender es el caso, analizamos los episodios, los materiales escritos y audiovisuales, sometiéndolos a repetidas revisiones, triangulando, aislando con pruebas más sólidas nuestras aseveraciones.

El análisis de los datos tuvo los siguientes pasos, si bien debemos recordar que entre los tres últimos hay una retroalimentación permanente.

1. Lectura de los materiales escritos (entrevistas, observaciones, notas de campo), imágenes y vídeos.
2. Codificación en ATLAS*t*i y elaboración y reelaboración de Familias, códigos y supercódigos en la UH “ReformARGENT*i*c”.

3. Determinación de las categorías básicas y agrupamientos
4. Interpretación de los datos

Por razones de orden expositivo, a continuación, nos referiremos a la presentación del campo de estudio: los casos y los perfiles de los sujetos estudiados en cada uno de ellos. A continuación, la interpretación de la información.

4.1.-EL CAMPO

El trabajo presenta un abordaje de tipo cualitativo basado en estudio de casos constituidos por en escenarios escolares (tipo semipúblicos). La construcción de los casos se realizó a través de un abordaje de los sujetos involucrados en procesos de usos TIC en la enseñanza. El relevamiento “in situ” se realizó durante el primer cuatrimestre del año escolar del año 2008.

4.1.1.-LOS CASOS O ESCENARIOS EDUCATIVOS

Por una cuestión de prudencia metodológica con efectos en lo teórico nos remitiremos a una presentación de los escenarios o contextos escolares de gestión pública y privada que constituyen nuestros casos de estudio.

Los códigos⁷⁰ que utilizamos para los casos son los siguientes:

Cuadro 33

Códigos utilizados para los CASOS		
CASOS	Instituciones	Código
CASO 1	Escuela Pública 1 Sector urbano marginal	<i>EPub01</i>
CASO 2	Escuela Privada 2 Sector urbano marginal	<i>EPriv02</i>
CASO 3	Escuela Pública 3 Sector urbano	<i>EPub03</i>
CASO 4	Escuela Privada 4 Sector urbano	<i>EPriv04</i>

Como mencionamos en Cuadro 33, anteriormente, los escenarios o contextos escolares [casos de estudio], son:

⁷⁰ La codificación se hizo necesaria para respetar la confidencialidad en la identidad de los sujetos. Los nombres que aparecen no son los reales.

- Dos ubicados en un sector urbano marginal (uno público **EPub01** y uno privado **EPriv02**) en el municipio de Las Talitas. La población estudiantil de estas escuelas pertenece al sector clase media baja y baja.
- Dos ubicados en un sector urbano (uno público **EPub03** y uno privado **EPriv04**) en el municipio de San Miguel de Tucumán, ciudad capital de la provincia de Tucumán. La población estudiantil de estas escuelas pertenece a la clase media.

Debemos aclarar que en el Sistema Educativo Argentino las escuelas⁷¹ públicas brindan educación como servicio gratuito y las escuelas privadas exigen el pago de una cuota mensual, incluso las escuelas privadas que pueden tener un porcentaje de subvención por parte del Estado no ofrecen servicios educativos básicos gratuitos a la población.

A continuación presentamos un esquema de los casos:

Cuadro 34

CASOS DE ESTUDIO					
Código Escenario	Tipo de Gestión	Genealogía	Grupo Socio económico	Modalidades	Comentarios
Caso EPub01	Pública Estatal	Escuela Secundaria del barrio SOEME, urbano marginal en el Municipio de Las Talitas. Lleva 16 años desde su fundación en este edificio de dos plantas construido a tal fin en la etapa previa pero ya dirigida a las acciones de la Ley Federal de Educación.	Sector urbano marginal, clase media baja y baja. 340 alumnos en el nivel medio, EGB3 y Polimodal.	EGB3 Polimodal con una modalidad: Economía y Gestión.	<ul style="list-style-type: none"> • En el edificio escolar desarrollan tareas educativas sucesivamente tres escuelas: primaria turno mañana, primaria turno tarde, EGB3 y Polimodal turno vespertino. • Cada escuela tiene una gestión diferenciada, sólo comparten las instalaciones edilicias. • Una Sala de Informática con adecuada que pertenece al Nivel Medio de turno vespertino.
Caso EPriv02	Privada No-concertada	Escuela Secundaria del barrio Villa Mariano Moreno, urbano marginal en el Municipio de Las Talitas. Lleva 25 años desde su fundación en este edificio de una sola planta.	Sector urbano marginal, clase media baja. Población total 350 alumnos en todos los niveles. En EGB3 y Polimodal: 110 alumnos	EGB3 Polimodal con una modalidad: Economía y Gestión.	<ul style="list-style-type: none"> • En el edificio escolar desarrollan tareas educativas: primaria turno mañana, EGB3 y Polimodal turno tarde, Educación de Adultos turno vespertino. • La gestión de Educación Básica y de Adultos es la misma, desempeñada por un rector para toda la institución. • Una Sala de Informática donde se dan las clases en contra turno, por la mañana.
Caso EPub03	Pública Estatal	Escuela Secundaria perteneciente a una Normal ubicada en el espacio urbano céntrico, tiene 135 años desde su fundación.	Sector urbano, clase media y media alta. Población	EGB3 Polimodal con tres modalidades: Ciencias Naturales,	<ul style="list-style-type: none"> • En el edificio escolar funciona: EGB3 y Polimodal turno mañana, primaria turno tarde, Profesorado de EGB1 y EGB2 turno vespertino. • Presenta la figura de un rector

⁷¹ Utilizamos indistintamente el término *escuela* o *instituto* porque en el Sistema Educativo Argentino el término utilizado es escuela, instituto se refiere a instituciones de Educación Superior, sobre todo a estudios de profesorado.

CASOS DE ESTUDIO					
Código Escenario	Tipo de Gestión	Genealogía	Grupo Socio económico	Modalidades	Comentarios
		Su inicio es como escuela formadora de maestros, a lo cual se agrega la primaria como departamento de Aplicación de la formación docente. Posteriormente surge el Nivel Medio o Secundario.	del nivel 1530 alumnos, 800 en EGB3 y 730 en Polimodal.	Ciencias Sociales, Comunicación, Arte y Diseño	<ul style="list-style-type: none"> para todos los niveles. La escuela ha sufrido hace un año un intento de parte del gobierno para dividirla en tres instituciones diferentes, una por cada nivel y con el intento de trasladarlas a edificios diferentes y eliminando la figura del rector. Este intento generó una acción social de todos los agentes que desmanteló el proyecto del gobierno provincial. La reacción fue porque los agentes interpretaron esta acción, que es acorde al proceso de descentralización de los servicios educativos nacionales a la gestión provincial, como una agresión a su identidad como institución. Esta situación generó en la escuela una dilación en el nombramiento del nuevo rector y una especie de acefalía temporaria. Posee dos laboratorios de informática, uno específico para el nivel del profesorado.
Caso EPriv04	Privada No-concertada	Es un Instituto del Profesorado, que incluye EGB3 y Polimodal y Profesorados. Surge como una iniciativa empresarial en el medio tucumano, hace 28 años. A inicios de década realiza una inversión económica importante construyendo un edificio nuevo e incorporando alternativas que le den presencia en el medio.	Sector urbano, clase media. 560 alumnos en EGB3 y Polimodal.	EGB3 Polimodal con dos modalidades: Economía y Gestión, Producción de bienes y servicios.	<ul style="list-style-type: none"> En el edificio escolar se desarrollan tareas educativas de: EGB3 turno mañana, Polimodal tarde, Profesorado de Nivel Medio turno vespertino. Tiene la figura de un rector para todos los niveles educativos. Una sala de informática para todo el establecimiento.

4.1.1.1.-las geografías

La provincia de Tucumán: es la más pequeña de la Argentina, situada al noroeste del país, limita al norte con la provincia de Salta, al este y sur con Santiago del Estero y al oeste y sur con Catamarca; se sitúa a 1.311 Km. de la ciudad de Buenos Aires. Su capital es la ciudad de San Miguel de Tucumán. Para datos de mayor descripción remitimos al **ANEXO VI** [Datos geográficos, históricos y culturales de Tucumán].

El municipio de San Miguel de Tucumán es la capital de la provincia de Tucumán. Fue fundada el 31 de mayo de 1565 por Diego de Villaruel originalmente en la desembocadura de la *Quebrada del Portugués* en los campos de Ibatín, pero debido a la

mala calidad del agua disponible, al cambio del camino desde y hacia el Río de la Plata y al acoso de los calchaquies fue trasladada y refundada a su actual emplazamiento en 1685 por Fernando Mate de Luna, en el paraje hasta entonces denominado "La Toma" ubicada en la margen derecha del río Salí.

Es la quinta ciudad más grande de Argentina después de Buenos Aires, Córdoba, Rosario y Mendoza, y constituye un centro urbano de gran complejidad compuesto por tres zonas claramente diferenciadas:

La primera de ellas, el área central está integrada por el casco antiguo o casco fundacional, constituido por las 9 x 9 manzanas trazadas en 1685 y por el casco liberal concretado 10 años después. Ambas zonas constituyen desde el punto de vista funcional y simbólico la unidad central de San Miguel de Tucumán que en el contexto del Noroeste argentino (NOA) resulta el centro urbano de mayor dinamismo, vitalidad y concentración de servicios.

El área central, está rodeada de una franja o anillo periférico, integrado por aquellos barrios que surgieron en forma independiente a la estructura original y que con la expansión de la ciudad quedaron involucrados en la totalidad. Esta área mantiene y prolonga la estructura urbana del área central y ha mantenido en el tiempo sus características de uso residencial mixto de baja densidad, habiendo incorporado solamente en forma aislada nuevos modelos formales propios de la evolución histórica.

Una tercera franja, en el área periférica, hace de límite a la conformación urbana de San Miguel de Tucumán. Es el área de mayores contrastes debido a que conviven en ella niveles extremos en cuanto a lo económico y social lo cual se refleja en lo morfológico y paisajístico. Su estructura urbana se diferencia de los otros sectores por la urbanización mediante amanzanamientos rectangulares casi en su totalidad restando muy poca superficie vacante de uso.

Se puede afirmar que más del 79% del territorio del municipio está hoy urbanizado y para los planificadores sólo queda la alternativa de recalificar la ocupación del trazado existente y de esta posición surgen diferentes programas que se implementan desde las áreas de desarrollo urbano.

El crecimiento de la ciudad ha superado los límites originales llevándola a ocupar territorios de los departamentos circundantes en todas direcciones, dando así origen a la conurbación denominada Gran San Miguel de Tucumán.

La cantidad de habitantes del municipio asciende a 527.607 habitantes, según los datos del Censo Nacional 2001. La ciudad fue declarada “Ciudad Histórica” en 1999 por la riqueza de su patrimonio cultural (URL, <http://www.sanmigueldetucuman.gov.ar>).

El municipio de Las Talitas es un municipio de provincia de Tucumán, Argentina, situado al noroeste de la ciudad capital de la provincia (San Miguel de Tucumán), en el departamento de Tafí Viejo. La población ascendía a 49.686 (INDEC, 2001) y las progresiones actuales indican una cifra superior a los 60.000 habitantes. Es uno de los municipios más recientes ya que su creación data de 1986. Forma parte del denominado Gran San Miguel de Tucumán.

La ciudad está constituida principalmente por sectores residenciales y se formó como una extensión no planificada de la ciudad capital hacia el norte. Debido a este factor y a la composición socioeconómica de la mayoría de sus habitantes, el municipio presenta carencias en cuanto a infraestructura vial y de servicios básicos. El sector más conocido se denomina *Villa Mariano Moreno*. Actualmente el crecimiento demográfico por la creación de nuevos barrios que ascienden a 63, se calcula produjo un incremento de la población en alrededor de 60.000 habitantes en 2008, lo que la convierte en un territorio dinámico de crecimiento urbano.

El INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) llama a la población de la comuna que forma parte del Gran San Miguel de Tucumán, como Villa Mariano Moreno – El Colmenar. Esta separación toma el nombre de los barrios más importantes ubicados al norte y al sur respectivamente de la carretera Nacional N° 9.

4.1.1.2.-las genealogías

CASO 1: El **escenario EPub01** es la Escuela Secundaria del Barrio SOEME⁷², ubicada en el barrio urbano marginal del mismo nombre en el municipio de Las Talitas. Lleva 16

⁷² SOEME: Sindicato de Obreros y Empleados de Minoridad y Educación. Es un sindicato y obra social de No docentes con carácter nacional en su origen, creado en 1950 por la influencia de Eva Perón. El barrio SOEME fue construido por el sindicato para obreros y empleados del mismo a finales de la década de 1970.

años desde su fundación en este edificio de dos plantas construido en la etapa previa a la implementación de la Ley Federal de Educación.

La escuela se sitúa en una avenida principal del Barrio, las calles tienen asfalto, luz eléctrica y servicios de transporte del conurbano. Abunda el pequeño comercio tipo kiosco, locutorios telefónicos con venta de tarjetas de móviles. También hay un par de ciber con juegos y acceso a Internet.

Es una escuela de zona urbano-marginal con población en riesgo de exclusión social. El grupo social que asiste a esta escuela pertenece a la clase media baja, en su mayoría, y baja. Los padres de los chicos trabajan, generalmente, en la construcción como albañiles o como recolectores de cartones. Las madres son amas de casa, o trabajan por cuenta propia en sus casas haciendo comidas que luego venden, o en trabajos de medio tiempo como empleadas de hogar. Muchos de los chicos trabajan en gomerías, recolección de cartones o ayudando al padre en trabajos de albañilería; algunas de las chicas trabajan cuidando niños a domicilio.

Una particularidad observada es que la gran mayoría de los chicos de esta escuela viven, trabajan y estudian en los alrededores del barrio y no suelen ir al centro de la ciudad.

En el edificio escolar desarrollan tareas educativas sucesivamente tres escuelas: EGB1 y EGB2⁷³ turno mañana; EGB1 y EGB2 turno tarde; EGB3 y Polimodal turno vespertino. Cada turno corresponde a una escuela con una gestión diferenciada ejercida por un Director, sólo comparten el edificio.

La escuela es amplia, presenta un patio central techado y alrededor del mismo se sitúan las aulas en planta baja y alta, a la cual se accede por unas escaleras laterales. Las aulas son iluminadas y presentan un mobiliario básico en condiciones para el trabajo escolar. Las oficinas de la dirección se encuentran a la entrada del edificio escolar, seguida por una pequeña sala de profesores. En el ala opuesta a la entrada, se encuentra la Sala de Informática.

La Sala de Informática para el nivel Medio, que es en realidad una sala multimedia equipada con televisores, videograbadoras, computadoras, proyector y mobiliario

⁷³ EGB1 y EGB2 reconvertidas otra vez en Educación Primaria por la Ley de Educación Nacional del 2006.

adecuado para su uso. Presenta una buena iluminación, ventanales altos y puerta con rejas de seguridad. Se encuentra en estado óptimo de uso. La sala tiene una profesora responsable que es la que da las asignaturas Informática y TIC a toda la escuela.

Esta institución presenta antecedentes interesantes respecto al tema Informática y TIC ya que el director anterior –ya jubilado– se interesó por las mismas y generó actividades de autogestión escolar que permitieron la construcción de la sala, su acondicionamiento; y la existencia de un taller de Informática como aporte extracurricular que se convirtió en curricular con la reforma de la Ley Federal de Educación. La construcción de la sala y el proyecto TIC indica un interés de responder a una necesidad social reconocido y puesto en marcha por la gestión escolar. Si bien el director ya se ha retirado, la impronta de estas actividades y sus logros está presente en quienes participaron en ese proyecto y forman parte de la memoria colectiva de esta institución.

Debido a la condición socioeconómica del alumnado, la escuela tiene numerosos adjudicatarios de variados Planes Sociales y becas que tienen entre sus beneficios la contención escolar.

La escuela tiene una población estudiantil de 340 alumnos en los niveles de EGB3 y Polimodal, en la cual ofrece una sola modalidad, Economía y Gestión.

Foto 1
Edificio escolar Caso EPub01



CASO 2: El *escenario EPriv02* es una escuela secundaria de gestión privada ubicada también en el municipio de Las Talitas, en el Barrio Villa Mariano Moreno. Lleva 25 años desde su fundación en este edificio, que fue modificándose con reformas arquitectónicas a lo largo del tiempo para acondicionarse a las necesidades educativas.

La escuela se sitúa a media calle de la plaza principal del barrio, las calles tienen asfalto, luz eléctrica y servicios de autobuses del conurbano. Hay numerosos ciber alrededor de la plaza y en otras zonas del barrio que prestan el servicio de juegos y acceso a Internet.

En el edificio escolar se desarrollan tareas educativas: EGB1 y EGB2 en turno mañana, EGB3 y Polimodal turno tarde, Educación de Adultos en turno vespertino. La gestión de todos los niveles educativos ofrecidos está a cargo de un rector.

El edificio, de una sola planta baja, presenta dos patios uno pequeño alrededor del cual se distribuyen las aulas, en el centro se encuentra el mástil de la bandera, y otro un poco más grande y rectangular en el fondo del predio.

Posee una Sala de Informática donde se dan clases al nivel medio en contra turno por la mañana. La sala tiene como responsable al profesor quien da clases por la mañana de Informática y TIC, por la tarde permanece cerrada. La sala es pequeña, con poca luz, se encuentra a la entrada del edificio escolar, tiene una puerta de ingreso desde la entrada principal y otra interna desde el interior de la escuela.

El grupo social al que pertenecen los chicos y chicas que asisten a esta escuela es clase media y media baja. Los padres suelen trabajar en la construcción, distribuidores de gaseosas. Las madres suelen ser amas de casa o dedicarse al pequeño comercio del tipo kiosco, venta de comidas caseras. Los alumnos y alumnas no suelen ser trabajadores.

La escuela exige el pago de una matrícula anual y una cuota mensual para acceder a sus servicios. En esta institución, al tratarse de un privado y como estrategia de diferenciación y marketing se ofrece desde hace años Informática en todos los niveles educativos.

La escuela tiene una población estudiantil de 350 alumnos en todos los niveles, y de 110 alumnos en el nivel EGB3 y Polimodal, con una sola modalidad Economía y Gestión.

Foto 2
Edificio escolar Caso EPriv02



CASO 3: El *escenario Epub03* es una escuela normal ubicada en el centro de la ciudad de San Miguel de Tucumán, tiene 135 años desde su fundación. Su inicio es como escuela formadora de maestros, a lo cual se agregó la primaria como departamento de Aplicación de la formación docente. Posteriormente, surge el Nivel Medio o Secundaria. Su origen fundacional es como escuela nacional y se fueron transfiriéndose, en el proceso de descentralización, los diferentes niveles educativos paulatinamente a la gestión provincial, aunque todavía no se ha completado el proceso de acomodamiento total a la organización ministerial de la Provincia.

La escuela se encuentra en una de las calles peatonales del centro, rodeada de centros comerciales y de mediano comercio.

En el edificio escolar funcionan: EGB3 y Polimodal en turno mañana, EGB1 y EGB2 en turno tarde, Profesorados de Nivel Inicial y EGB1 y 2 en turno vespertino. En el edificio, en el turno vespertino funciona además un instituto de Profesorado de EGB3, sólo comparte el edificio. Hasta ahora, presenta la figura de una rectora para todos los niveles.

El edificio es una construcción de grandes dimensiones con la estética arquitectónica de las construcciones públicas y en particular escolares argentinas de las primeras décadas del siglo XX. El edificio ocupa un cuarto de manzana céntrica, tiene dos plantas en servicio. Interiormente presenta tres patios medianos alrededor de los cuales hay aulas en las dos plantas, y un tercer patio amplio preparado para uso deportivo. Las aulas tienen espacios amplios e iluminados con amplios ventanales con persianas que sirven de quitasoles.

La escuela posee dos Laboratorios de Informática⁷⁴, uno en planta baja montado a mediados de los ochenta y otro, de reciente data, construido en la vigencia de la Ley Federal de Educación (1993-2005) y se reserva su uso para el Nivel Superior no Universitario del Profesorado de Nivel Inicial y EGB1-EGB2 que se desarrolla en turno vespertino. En esta escuela el primer laboratorio surgió como una demanda de la Asociación Cooperadora⁷⁵ que en colaboración con las instancias nacionales y provinciales fueron dando provisión de equipos y permitiendo su funcionamiento sin interrupción en la escuela. Presenta un modelo con fuerte apoyo en la autogestión de los recursos con control del Consejo Consultivo. El Laboratorio de Informática tiene auxiliares de sala permanentes en los horarios escolares y pueden utilizar sus recursos tanto profesores –para sus clases– como alumnos –para sus trabajos escolares--.

El grupo social que acude a esta escuela es, mayoritariamente, de clase media aunque es una escuela con grupos heterogéneos, también podemos encontrar clase media alta. Los padres y madres de los chicos y chicas que asisten a esta institución son funcionarios públicos, pertenecen al sector profesional, comerciantes pequeños, medianos y grandes, proveedores de servicios de educación y salud. Presenta la particularidad de que pueden convivir los hijos e hijas del alcalde con los del portero del ayuntamiento y de ser una escuela que “deszonifica” (Gimeno Sacristán, 1998)⁷⁶ con un fuerte ideario de prestigio de lo “público”.

La población escolar con desventajas económicas accede también a Planes sociales y becas del Estado que tienen efecto en la retención de alumnos.

La escuela tiene una población estudiantil del nivel medio de 1.530 alumnos, 800 en EGB3 y 730 en Polimodal, de la cual ofrece tres modalidades (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Comunicación, Arte y Diseño).

⁷⁴ Como observamos en capítulos anteriores los Laboratorios de Informática no son frecuentes en las escuelas argentinas debido a su alto costo de mantenimiento. Fueron concebidos como espacios de innovación educativa con TIC.

⁷⁵ La Asociación o Sociedad Cooperadora es una figura presente en las escuelas públicas y se constituyó en sus orígenes con miembros de la comunidad escolar, padres de alumnos, profesores y directivos. Su sentido es organizar actividades de recaudación de fondos para servicios escolares que no estén cubiertos por el Estado. Esta tipo de organización basada en el cooperativismo, tuvo altibajos puesto que en algunos espacios contribuyó con las escuelas y en otros fueron intervenidos por delitos de malversación de fondos. La comisión directiva anterior de la Cooperadora de esta escuela se encuentra en un proceso judicial por el tema de los fondos.

⁷⁶ Gimeno Sacristán hace referencia a la característica de algunas instituciones escolares que logran “deszonificar”, es decir, no están ancladas a las determinaciones sociales del espacio geográfico en el cual se encuentran situadas. En estas escuelas, los chicos y chicas que asisten vienen de diferentes barrios de la ciudad y zonas del conurbano e incluso de zonas alejadas, lo que les hace valorar la heterogeneidad como punto de partida y la igualdad como característica. En este caso, se trata de una escuela emblemática de la clase media que realiza una apuesta clara por la educación pública desde sus orígenes y además se asienta en una tradición de 135 años de existencia en el medio tucumano.

Esta escuela ha sufrido hace un año un intento por parte del Gobierno Provincial para dividirla en tres instituciones diferentes, una por cada nivel, con el intento de trasladarlas a edificios diferentes, eliminando la figura del rector. Este intento generó una acción social de todos los agentes afectados que dismanteló el intento. La reacción se produjo porque los profesores, alumnos y padres interpretaron esta decisión –que es acorde con el proceso de la descentralización y adecuación de la escuela a la administración del Ministerio de Educación de la Provincia—como una agresión a su identidad como institución. Esta situación generó en la escuela una dilación en el nombramiento de la nueva rectora y una especie de acefalía temporaria.

Foto 3

Edificio escolar Caso EPub03



CASO 4: El *escenario EPriv04* es un instituto⁷⁷ del profesorado ubicado en el centro urbano de la ciudad de San Miguel de Tucumán, a dos calles del escenario EPub03. Surge como una iniciativa empresarial en el medio tucumano hace 28 años. A inicios de la década realiza una inversión económica importante construyendo un edificio nuevo e incorporando alternativas que le den presencia en el medio.

El edificio es pequeño, presenta dos bloques en alto de tres plantas, separados por un pequeño patio interno. En el primer bloque por el cual se accede desde la calle se encuentran las oficinas administrativas de la institución. En el segundo bloque, se encuentran en planta baja, la oficina de asesoría pedagógica, oficina de pagos de cuotas, sala de profesores y la Sala de Informática. En las plantas segunda y tercera se encuentran las aulas, se accede por una escalera angosta. Las aulas son rectangulares, pequeñas y con poca ventilación, en un extremo del rectángulo se encuentra la entrada, y en el otro un ventanal.

⁷⁷ La diferencia entre institutos y escuelas medias en Argentina no es relevante, en general, institutos se denominan los de instancia privada y escuelas los de instancia pública. La denominación "escuela" es para toda la educación básica que con la nueva reforma incluye Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria. El correlato con la oferta del sistema español corresponde a Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Bachillerato.

En el edificio escolar se desarrollan clases de Polimodal en turno mañana, EBG3 en turno tarde y Profesorado de Nivel Medio en turno vespertino. Tienen la figura de un rector para todos los niveles educativos.

El grupo social que asiste a esta escuela pertenece a la clase media y clase media baja con algunas posibilidades económicas. Los padres en su mayoría son empleados municipales, de comercio. Las madres empleadas domésticas, policías, enfermeras de servicios hospitalarios; también hay padres profesionales pero constituyen una franja pequeña.

El instituto realizó una inversión en TIC para ofrecer esta diferencia en la oferta educativa con otras instituciones del medio.

La población estudiantil del nivel estudiado es de 560 alumnos en EGB3 y Polimodal (con oferta de dos modalidades, Economía y Gestión y Producción de bienes y servicios).

Foto 4
Edificio escolar Caso EPriv04



En estos cuatro escenarios o contextos educativos prestan sus servicios los profesores y directivos que constituyen los sujetos de estudio de nuestra temática.

4.1.2.-LOS SUJETOS DE ESTUDIO

4.1.2.1.-Perfiles de los Sujetos Estudiados

Los sujetos estudiados pertenecen a perfiles de agentes o participantes educativos de los escenarios. Estos perfiles que parten del rol desempeñado se obtienen de los datos relevados en la entrevista. La siguiente presentación de la información se realiza con elementos gráficos para facilitar el acercamiento del lector.

Cuadro 35

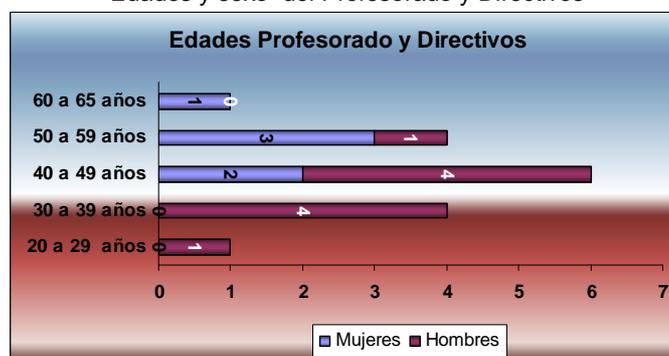
Perfiles de Sujetos estudiados				
Perfiles	Profesores	Directivos	Padres	Capacitadores
Agentes	11	5	2	4
Totales	22 sujetos de estudio organizados en cuatro perfiles			
Los perfiles nos permiten cotejar puntos de vista sobre la temática abordada.				

De los análisis obtuvimos los siguientes agrupamientos en relación con sexo y edad, ramas de enseñanza, niveles de estudio y tipos de formación, niveles de formación y reconversión docente.

Profesores y Directivos: Se trata de docentes y directivos en ejercicio de su función. En el caso de los docentes han sido designados por los directivos como relevantes para la temática TIC.

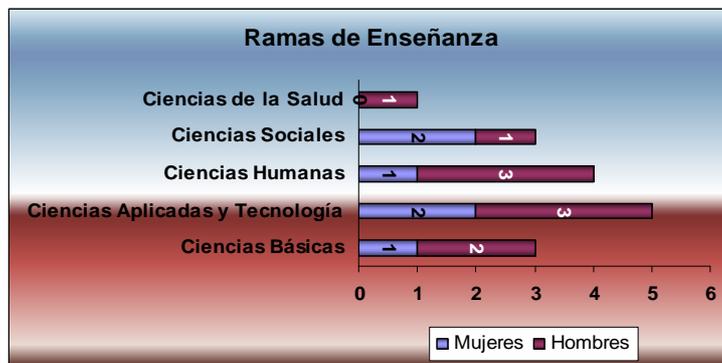
De los 16 sujetos docentes y directivos, su distribución por edad y sexo (Gráfico 3), observamos que la distribución por edades refleja la tendencia de envejecimiento del profesorado de nivel medio puesto que la mayoría de profesores/as se sitúa entre los 40 y 59 años de edad –prevalece la franja entre 40-49 años– y esta tendencia se corresponde con el promedio nacional de 41.6 años de edad (MECyT, 2006b:22). En lo referente al sexo, prevalecen en número los hombres sobre las mujeres –cuando menor es su edad– y son más las mujeres cuando mayor es la edad; esto nos da una idea de que la presencia de las mujeres en la temática probablemente requiera de más años de permanencia en el sistema o de años de formación específica; y en los hombres la incursión es más inmediata. Recordemos que el profesorado se selecciona por su acercamiento o involucramiento en la temática TIC.

Gráfico 3
Edades y sexo del Profesorado y Directivos



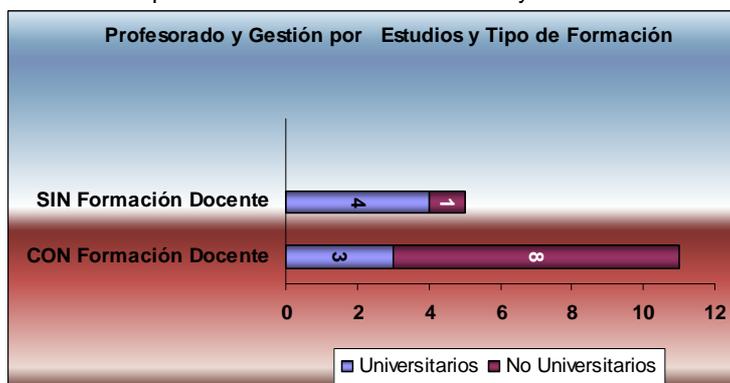
Las ramas de enseñanza (DINIECE, 2006a)⁷⁸, a las que se dedica el profesorado y directivos, indicadas en el Gráfico 4 nos permiten observar que es mayor la presencia de hombres en el área de ciencias básicas y aplicadas.

Gráfico 4
Ramas de Enseñanza



En cuanto a su nivel de estudios en el Nivel Superior y el tipo de formación (Gráfico 5) la mayor parte de los sujetos presenta formación docente tanto universitaria como no universitaria.

Gráfico 5
Tipo de Formación del Profesorado y Gestión

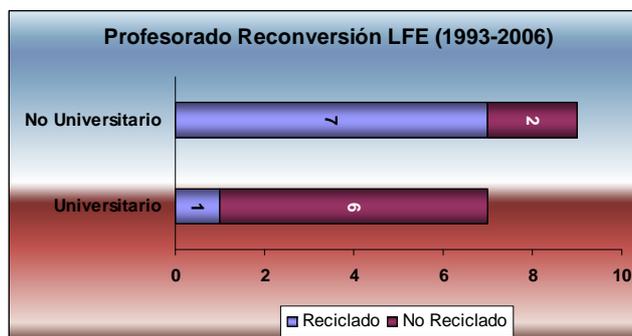


Recordemos que el profesorado egresado se sometió a procesos de equiparación de titulación en carreras de grado, postítulos, maestrías, proceso denominado de “reciclaje” para adecuarse a los marcos de ejercicio determinados por la Ley Federal de Educación (1993-2006).

Las ofertas de “reciclaje” o reconversión del profesorado estuvo a cargo, generalmente, de las universidades y en su defecto por la Red Federal de Formación Docente y Continua.

⁷⁸ Seguimos el criterio de clasificación realizada por DINIECE (2006a).

Gráfico 6
 Profesorado sometido a reconversión



Entre las características observadas en el grupo de profesorado y de gestión encontramos sobre todo en el primero las condiciones laborales: todos son pluriempleados con el rasgo denominado “Profesor Taxi” y trabajan entre dos y seis escuelas de nivel medio. Esto incluye a los directivos, que se desempeñan como profesores de asignatura en otro establecimiento de nivel medio o superior universitario o no universitario.

En los profesores y profesoras este aspecto del pluriempleo es una característica que desencadena otras tales como la preocupación por el tiempo para implicarse en los establecimientos, identificarse con los mismos y participar en proyectos innovadores y mucho menos generarlos. Asimismo, el pluriempleo indica dificultades salariales.

Capacitadores: En los 4 casos de capacitadores del Equipo PROMSE (Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo) todas son mujeres –hay hombres en los cuadros logísticos–, sus edades van desde los 36 años a los 43 años, y todas poseen estudios universitarios, dos con formación docente y dos sin formación docente (técnicos).

Gráfico 7
 Edades del Profesorado, Directivos y Capacitadoras



Padres/Tutores: Se trabajó con un padre y una madre de 41 y 38 años, con estudios universitarios y no universitarios, respectivamente, perteneciente al grupo socioeconómico de clase media.

Un rasgo característico de los 22 sujetos es que **todos** son usuarios de TIC en mayor o menor grado de conocimiento –sobre todo usos formales– y pocos con usos informales. El profesorado realiza usos que se relacionan con la preparación de su trabajo cotidiano como docentes.

Respecto a la cuestión técnica de este trabajo, los sujetos fueron codificados teniendo en cuenta una sintética especificación de datos que nos permita identificarlos como emisores en las citas textuales. Los códigos son los explicitados en el siguiente cuadro:

Cuadro 36

Codificación de los perfiles como Documentos Primarios de ATLAS.ti			
Perfil del sujeto			
P=Profesor/a	G=Gestión, directivo	C=Capacitadora TIC Se agrega la sigla Promse	T=Tutor/a (Padre o Madre)
Sexo			
M = Mujer		H = Hombre	
Caso de Estudio al que pertenece el Sujeto			
Caso1= EPub01	Caso2:=EPriv02	Caso3=EPub03	Caso4=EPriv04
Tipo de Formación			
FU = Formación Universitaria	FnoU = Formación No Universitaria	EU = Estudios Universitarios	ES = Estudios Secundarios
Edad			
Explicitada en número, por ejemplo, 41, 37, etc.			
Tipo de Entrevista u Observación de clases			
El = Entrevista Individual	EG= Entrevista Grupal	OC= Observación de clases	
Se agrega el número de entrevista y coincide con el nombre dado al Archivo de texto		Se agrega el nombre del sujeto observado como nombre del Archivo de texto	
Extensión de Archivo de texto soportado por ATLAS.ti			
Textos = *.rtf Vídeos = *.avi, *.wmv Fotografías e imágenes = *.jpg, *.gif			
Ejemplos			
<p><i>Entrevistas:</i> PH-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf = Profesorado, Hombre, Caso 1, Formación no Universitaria, 41 años, Entrevista Individual 01, extensión del archivo de texto. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf =Gestión, Mujer, Caso 3, Formación Universitaria, 60 años, Entrevista Individual 08, extensión del archivo de texto. CM-Promse-FU-38-EG16.rtf = Capacitadora, Mujer, Programa Mejoramiento del Sistema Educativo, Formación Universitaria, 38 años, Entrevista Grupal 16, archivo de texto. TH-EPub03-EU-41-EI19.rtf = Tutor, Hombre, Caso 3, Estudios Universitarios, 41 años, Entrevista Individual 19, extensión del archivo de texto.</p> <p><i>Observaciones de clases:</i> EPub01-FnoU-41-OC-marina.rtf = Caso 1, Formación no Universitaria, 41 años, Observación de Clases-Nombre de pila, extensión archivo de texto.</p> <p><i>Fotos:</i> Soeme02.jpg = Caso 1, número de foto, extensión archivo imagen.</p> <p><i>Videos:</i> SOEMEvideo.wmv = Caso 1, extensión de archivo vídeo.</p>			

Para una revisión completa de los códigos de todo el campo de estudio por casos revisar el **ANEXO VII** [Codificación de Perfiles].

4.1.3.-SUJETOS, TEXTOS Y CONTEXTOS

El primer gran desconcierto que encontramos en el estudio es que ningún profesor –ni directivo podríamos agregar–tiene dedicación completa en un solo establecimiento educativo.

El profesorado de nivel medio trabaja por horas cátedra siendo el pluriempleo la característica generalizada y el modelo el “profesor taxi”. Estas condiciones no son propicias para el trabajo porque el modelo de hora cátedra genera la necesidad de trabajar en varias instituciones, dispares entre sí o no, y exigen un traslado permanente del sujeto de un sitio a otro. Al mismo tiempo podemos establecer relaciones entre componentes, considerados siempre axiales pero que afectan la implementación de las reformas, la innovación y el trabajo docente. Revisamos a continuación estos aspectos en la temática Condiciones Laborales del profesorado.

4.1.3.1.-CONDICIONES LABORALES: las tribulaciones de una profesión

Los profesores y profesoras trabajan por lo menos en dos empleos y hasta en seis, es decir, que son **pluriempleados**. Esta es una característica del profesorado estudiado, tal vez agravado por la crisis económica argentina, y constituye un aspecto que no ha podido modificarse con el paso del tiempo. El mismo es un rasgo estructural del nivel medio en el sistema educativo argentino.

Yo, en la escuela pública tengo a partir de este año 34 horas, en el colegio del Huerto 9 horas y en el San Carlos 4. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Hay que tener dos trabajos para poder mantenerse. Yo tengo dos trabajos... Yo, salgo a las 6:30, llego a mi casa a las 12:30, como [almuerzo] y a las 14:00 tengo que entrar en el otro trabajo, salgo a las 21:00, y hasta que llego a la casa. Todos los días de lunes a viernes. PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

[Trabajo] En seis instituciones. PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

En estos momentos estoy en tres lados. He trabajado en el Höllerit y en el San Martín. Y desde hace tres años yo logro entrar a la Provincia. Comienzo trabajando con dos escuelas en Trancas en octavo y

noveno; y después he renunciado en..., porque se crea una escuela en el [barrio] CEOP y entro via Provincia y para poder tomar hora acá dejo Trancas. Actualmente, estoy en el San Martin, en el CEOP y en el Höllerit con solamente cinco horas en el Primario. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Como podemos observar la condición atraviesa a todos los casos, tanto instituciones públicas como privadas, afecta al profesorado y a la gestión.

Yo en el turno mañana trabajo como profesor de Educación Física en el colegio, en nivel EGB3 y Polimodal, y en turno tarde cumpla la función de rector de la institución. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Trabajo en dos establecimientos. Por la mañana, trabajo acá en el instituto "San Martin", a la tarde soy Director de Estudios en el instituto "Rivadavia" en Alderetes, y por la noche trabajo acá en el Terciario. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

También se encuentra en los capacitadores del profesorado.

Sí. Y en este momento, además de estar en el PROMSE, trabajo con los adultos mayores. En el PROMSE, tenemos siete escuelas. Y yo aparte, trabajo en un colegio privado. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Esta condición genera una tipología denominada **profesor taxi** que es aquel docente que va de un sitio a otro a dar clases.

...Permite que incrementen horas en la misma escuela. A eso lo están haciendo y eso es positivo, dentro de la misma escuela. Pero todavía hay una gran cantidad [de profesores], la mayoría de los docentes tienen dispersas las horas, son profesores taxis. Eso indica una contradicción muy grande. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

El docente tucumano necesita tener muchas horas para poder sobrevivir, para poder vivir. En Tucumán no existe el full-time, lo que sí existe acá es el Profesor Taxi, que es el que se mueve a todos lados, y que las horas, llegar a horario. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

A ver yo trabajo, tengo... un problema... A ver [suma] tengo 4, 6, 7, después 9..., 12 y 13 grupos de alumnos. Son más de 400 alumnos. Son trece grupos de alumnos por los que yo voy durante la semana. Si uno habla, de una de las propuestas que es la educación personalizada... y para mí es imposible, lo manejo como puedo, tengo que manejarlo con lo que puedo. Porque la carga horaria que yo tengo con los alumnos es poca por las materias, pero tengo muchos grupos. Luego cuando llegan los exámenes, cuatrocientos parciales y cuatrocientas recuperaciones, bueno no será la cantidad total, serán seiscientos, pero necesito ese tiempo. Es terrible, lo siento como un tiempo extra porque preparar las clases, corregir... Todo eso genera un tipo de plus que te desgasta... PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

Los intentos del Estado provincial han sido contradictorios en la intención de permitir a los profesores concentrar horas en los establecimientos educativos; sus determinaciones han generado contradicciones propias de una burocracia administrativamente deficitaria.

Desde arriba, dicen siempre desde arriba que quieren evitar el profesor taxi, pero después hacen una resolución que te impide que un profesor pueda incrementar horas para que se quede en una sola institución. O por lo menos, se quede en dos instituciones. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

En las instituciones privadas los responsables de la gestión –los directivos– tratan de contrarrestar el problema pues tienen mayor libertad de acción en este sentido ya que la designación de docentes depende de ellos, lo que no sucede en las escuelas estatales.

Yo trato de agrupar a los docentes, que tengan sus horas cátedra, que no sean docentes taxi, cinco horas acá, dos horas allá. [...] Pero bueno, a veces, la necesidad hace que uno tenga que ir de un lado a otro. Y los tiempos se acortan. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

La situación pervive y poco se hace en la acción por modificarlas. Sólo dos escuelas medias en Tucumán tuvieron el modelo de profesor por cargos, las dos nacionales y herederas de un plan piloto –el denominado Proyecto 13 a mediados de la década de 1970– que dentro de una reforma curricular sostuvo un mejoramiento en las condiciones laborales del profesorado que consistía en que ningún profesor podía tener en la escuela menos de 12 horas cátedra para evitar el profesor taxi. Desde entonces hasta ahora no se extendió la experiencia a otras escuelas. La escuela Epub03, Caso 3, de este estudio fue una de las dos pioneras de esta experiencia piloto en la Provincia de Tucumán.

Los **sindicatos** que representan a los docentes presentan un falta de credibilidad de sus afiliados para encarar la mejora de las condiciones laborales pues están permanentemente asociados a episodios contradictorios. Las propuestas del Estado para modificar las condiciones laborales han sido resistidas por los sectores gremiales.

Entonces, lo que se generaba ahí era porque se había hecho todo un estudio de docentes de media, para reconvertir y tratar que los docentes de media se quedaran con la misma cantidad de horas cátedras pero concentradas en tres instituciones cercanas al medio donde vivían. Yo de esto me acuerdo porque estaba en CAJ⁷⁹. Y tiraron huevazos. ATEP, en ese caso es el gremio estaba muy en contra. Yo no sé cómo estaba administrada esta medida. No era una medida, sino una propuesta que ni siquiera se pudo analizar porque hubo huevazos, respondieron a huevazos. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

Como estaba informatizado el sistema se podía sacar las horas cátedras y el docente que estaba en Simoca, que tuviera tres escuelas cercanas a su zona, primariamente donde tuviera más carga horaria. Ahí, había un grave problema, que tiene que ver con el reconocimiento económico y con la cuestión de la profesionalización docente en nuestro país. Ahora hay un resarcimiento económico, hace poquito, que ha dejado conformes, bastante tranquilos a los docentes. Pero ahí ¿qué pasa? Que la gente que vive en Simoca, tomaba efectivamente el cargo en la Ramada de Arriba, Burruyacu, porque cobraban el 120% de zona. Y como tenían el 120% de zona, les convenía. Había una dicotomía entre lo que entraba al bolsillo y “si yo me voy a una zona más alejada o si me quedo en la zona cercana a mi casa”. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

La representación gremial mayoritaria entre los docentes, ATEP⁸⁰, adolece de un alto descrédito evidenciado en la opinión de los profesores y que parece contribuir a la construcción de dobles discursos, que generan contradicciones, negligencias o enmascaran intereses particulares.

Sí, El Secretario General, que es el que está allí en ATEP, entra en componenda con el gobierno cada dos por tres. Él se acomoda con reivindicaciones para él y su gremio. Se acabó la historia, la lucha

⁷⁹ CAJ: Centro de Actividades Juveniles.

⁸⁰ ATEP: Asociación de Trabajadores y Empleados de la Educación, concentra a los educadores generalmente de Educación Primaria en la provincia de Tucumán. Los otros sindicatos docentes son: AGET: Asociación Gremial de Educadores de Tucumán; APEM: Agreración del Personal de Enseñanza Media de Tucumán; SADOP: Sindicato Argentino de Docentes Privados.

salarial. Él es el que pactó con el gobierno en su momento, la pérdida del estado docente que significa la pérdida del 50% del básico [del salario básico]; entonces, el otro gremio AGET abrió un planteo judicial, luego vinieron instancias y la justicia falló en que no se podía quitar el estado docente por decreto porque era una ley.

Entonces vino la lucha por la devolución y ATEP nunca hizo nada por conseguir la devolución, es decir, nunca hizo paro, nunca nada. Primero pactó la entrega y luego, cuando vino el fallo, no articuló ninguna estrategia. Entonces eso también desgasta al docente.

Claro, entonces, esto tiene que ver con el área que yo enseñé Formación Ética y Ciudadana...

Sí, una contradicción permanente en el hacer y lo que se dice.

Sí, y además eso se traslada a las instituciones... Especialmente, yo he trabajado capacitación docente y lo que uno veía era que en la gran mayoría --no en todas-- pero en la gran mayoría se repite el modelo político macro en las instituciones: un directivo que hace lo que se le da la gana [enfatisa el final].

PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

La percepción de los docentes que presentan una opinión menos dura acerca de sus representantes sindicales es que éstos solamente se preocupan por atender cuestiones atinentes a salario y no a condiciones de trabajo o calidad educativa.

Mirá, lo que percibo en este gremio, pero que no es solamente de este gremio, es como una gran preocupación por el tema salarial y mucho menor por el resto de las otras cuestiones educativas. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Yo diría de los docentes, porque como que no, el gremialista está expresando lo mismo que sucede en las escuelas están preocupados por los salarios pero no por las condiciones de trabajo, por cómo mejorar el trabajo docente. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

El pluriempleo evidencia unas condiciones de trabajo mal remunerado. No obstante, la equiparación reciente del **salario** parece producir un alivio coyuntural.

Por eso te digo, tiene varias caras. Fijate que hay, y esa es la cara perversa de este asunto que va generando el desánimo. A comienzos de este año se da una recomposición salarial de los salarios docentes, porque con los picos de inflación que habían llegado al 15 ó 18%; la educación logra una recomposición del 25% sobre el salario. Los primeros días he percibido yo un ánimo diferente que luego se viene abajo, porque fue todo el conflicto del gobierno con el campo y la inflación se comió todo el aumento y volvimos a cero. Pero quiero decirte que en ese breve lapso, percibí yo como un ánimo diferente en la Sala de Profesores, como que no me estoy quejando como todos los días; no era la eterna letanía de no me alcanza. PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

Si bien el tema del salario bajo es mencionado, su frecuencia como preocupación en las condiciones de trabajo no es alta, sí lo es en cuanto a los modos en que se les pagan cifras en negro, lo que se relaciona con una preocupación por el futuro.

Con el problema económico no resuelto, el docente tiene que andar juntando plata por todos lados para poder vivir. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

Y claro porque nos blanqueaban sumas en negro, y al hacernos el descuento, cobrábamos menos. Ese tipo de cosas. Ahora, con el último sueldo, estamos en el mes de abril, con el de marzo ya cobramos más medianamente bien. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Nada, nada. Si consideran que estamos bien pagados están equivocados. A uno se le eleva el sueldo básico por otros conceptos. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Esta situación marca una problemática con el Estado porque en la lógica interna de las instituciones el ámbito de la escuela es el Estado y no el mercado aunque se insista en ello porque la tendencia es tomar prestado para la escuela el lenguaje de la empresa. El núcleo operativo en aquella –el profesorado– tiene intereses y dinámicas que le son propias (Fernández Enguita, 2001).

Si contraponemos dos tesis, la de la proletarización⁸¹ versus la de la profesionalismo –sostenido por la Ley Federal de Educación– diríamos que se sostiene más la primera como tendencia en el profesorado argentino. Recordemos que a la tesis de la proletarización del profesorado la plantean Lawn y Ozga en 1988, en polémica con el profesionalismo, porque tildan al concepto de complejo y cambiante, ya que ha sido utilizado de forma oportunista por el Estado –para controlar las acciones reivindicativas del profesorado– como por el profesorado en general –como medio de resistencia contra el mismo Estado (Guerrero, 1997; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001).

En América Latina el profesorado se ve obligado a defender su salario como los demás obreros con marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones. El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001).

En este sentido, observamos que es escasa la conciencia de la proletarización de la profesión y hay un acomodarse a las circunstancias y sacar provecho de las mismas. Muchos profesores exceden la cantidad de horas reglamentarias permitidas para ejercer y si están incompatibles enmascaran esta situación no declarando todas las horas, porque en el Estado hay un supuesto control de incompatibilidades pero en las instituciones privadas esto es relativo.

Estoy súper excedida en horas. Trabajo en el nivel medio y en el nivel superior. Trabajo muchas horas, trabajo a la mañana, a la tarde... pero por el hecho de que estoy en dos niveles diferentes hace que haya días que tengo libre, algunos descansos a mediados de semana. Hay mañanas, por ejemplo, que tengo libres, pero todas las noches trabajo acá [lugar donde realizamos la entrevista]. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

⁸¹ Esta cuestión del profesionalismo y la proletarización lo abordamos teóricamente en el apartado 1.41. del Capítulo 1 de este trabajo.

A: *¿Se puede vivir del trabajo docente?*

B: *Bueno, yo vivo pero tengo tres hijos, yo estoy separada y he tenido que salir a cubrir ciertas necesidades tomando más horas. Entonces yo... pero si tuviera que vivir con el tope de horas que exige la ley, no sé si podría.*

PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Pocos profesores ven desde el escepticismo la problemática.

Aumento salarial, mejores condiciones de trabajo no porque es una deficiencia estructural.

PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

La preocupación manifiesta con mayor recurrencia en todo el estudio por el profesorado y la gestión es la falta de **tiempo**, la percepción de que sus servicios profesionales y posibilidades de innovación se ven afectados por carecer del mismo. El tiempo, involucra a muchos componentes de su desempeño en diferentes niveles: tiempo para planificar, tiempo para enseñar, tiempo extra requerido por las instituciones, tiempo mal pagado, tiempo para descansar.

Entonces, me parece que hay un poco de temor y otro poco que hay que planificar las clases bastante. Y a veces, es como que lleva tiempo. Es que es como que estás "cumpló el programa o los llevo a los chicos, o me atraso con el programa y articulo las dos cosas". PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

DIRECTOR: Quizás un grupo grande, pasa que a veces depende del tiempo que tienen ellos. Como para eso tienen, como que dejar de enseñar, no dejar de enseñar sino dejar de estar en el curso, dejar de enseñar, de estar en el curso, como enseñan siempre y venir para acá [a la sala de informática]. GH-EPub01-FnoU-46-EG04.rtf

Sumado a que las instituciones cada vez exigen más del docente, y exigen más allá de lo que es el trabajo áulico. Exigen presencia para otro tipo de actividades, presencia extra áulicas. Todo el tiempo. Tenemos mucha actividad. Lo cual a nosotros nos perjudica en cuanto afecta nuestra situación porque no tenemos mucho tiempo. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Es que un profesor que trabaje medio día, sabés que bueno sería, quedarte toda la tarde estudiando, capacitarte, descansar. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Fundamentalmente las condiciones laborales que encontramos en el profesorado afectan su disponibilidad de tiempo y este es un factor que contribuye a la "pertenencia" o compromiso con un proyecto educativo, lo que los docentes llaman "ponerse la camiseta" en relación metafórica al fútbol y jugar en determinado equipo. El factor tiempo es determinante para participar en un proyecto de trabajo colegiado, ya sea de tipo departamental o colaborativo.

Eso es algo que pasa no sólo acá sino en todo el país. Un profesor tiene cuatro horas acá, dos horas allá. Eso hace que nunca podés poner los pies bien en una escuela, ni con los pibes, ni con la institución, ni con las autoridades, no entrás nunca en algún proyecto institucional. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Porque si vos querés armar proyecto con un profesor que viene martes y jueves y vos venís lunes, miércoles y viernes, medio que resulta imposible. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

La falta de tiempo afecta las relaciones y la posibilidad de conocimiento, vínculo, involucramiento y disminución de los niveles de estrés.

Vinculado a la sensación de pertenencia a una institución, las instituciones privadas –en general–explicitan e inician al profesorado en el “ideario” de la empresa en los inicios del año escolar y tratan de acercar el mismo a los profesores de nuevo ingreso. En cambio, las instituciones públicas –en su mayor parte– dejan librado al *currículo oculto*⁸² este aprendizaje docente, lo que relacionado con la itinerancia del *profesor taxi* afecta la generación de esta identidad.

La relación entre el profesor taxi, el tiempo y el modelo de capacitación “en contexto”, se observa en la profesora siguiente:

Pero que es lo que pasa acá. Acá, por ejemplo, se da la capacitación el día viernes, hay docentes que tienen las dos primeras horas, pasan las dos primeras horas y se retiran y se van. El día viernes había docentes que tenían clases hasta las diez, hasta las diez y media y hasta las once. Se hicieron las diez y el que tiene clases hasta las nueve se va. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Y está bueno, porque cuando laborás mucho te cuesta hacer algo presencial por la carga laboral. Por ejemplo, ahora si tuviera que hacer una maestría con mucha carga presencial, no podría, no te da el cuerpo, ni siquiera la cabeza. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

El tiempo es un factor necesario aunque no suficiente para involucrarse en experiencias colaborativas, como lo revisaremos más adelante, pero es evidente la afección que las condiciones laborales presentan en este sentido y que marcan un punto de partida desventajoso para el docente.

Observamos que la sobrecarga de horas por el pluriempleo, causado por los bajos salarios, sumado a la condición del trabajo por horas cátedra genera un modelo de “*profesor taxi*”, de plena vigencia para el Nivel de la Educación Media Argentina. Asimismo, estas condiciones laborales se asumen como características estructurales del sistema, selladas por una representación gremial –a la vista de los profesores– obsoleta y desacreditada, esto genera un cóctel extraño con escasa conciencia de la proletarización de la profesión –reforzada por la escasa pertenencia a las instituciones–, cierto conformismo y un alto individualismo.

A: *¿Les han mejorado los salarios?*

⁸² La expresión *currículum oculto* fue acuñada por Philip W. Jackson, en *Vida en clase* de 1968. Jackson afirmó que la educación es un proceso de socialización. Posteriormente, Benson Snyder del M.I.T., elabora sobre el concepto de currículo oculto en su obra *El currículo oculto*, que apunta a la cuestión del porqué los estudiantes –incluso o especialmente los mejor dotados– abandonan los estudios.

B: Sí, sí. Yo he tenido la suerte de que en el colegio [privado]. Sé que en otros privados te hacen firmar por una cantidad y te pagan menos.
PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Ante lo anterior, es posible pensar que los discursos de la “profesionalización” se desmantelan ante una realidad sostenida en principios muy lejanos a su doctrina. Por otro lado, como pudimos observar el profesorado realizó un “esfuerzo” para actualizarse y reciclarse de acuerdo a las exigencias determinadas por el discurso profesionalizante pero no recibe la contraparte de recompensa por ese esfuerzo.

Hablamos, al comienzo del análisis de sujetos, textos y contextos, de un desconcierto, porque en nuestras consideraciones previas de la investigación pensábamos que los casos de estudios darían un fuerte sentido de identificación y pertenencia a los sujetos por su involucramiento en el proyecto educativo institucional, el PEI.

Nada más relativo e insostenible que lo anterior, los profesores y profesoras por su condición de “*profesor taxi*” presentan una gama de posibilidades: unos, se sienten más identificados con las instituciones en las que tienen más cantidad de horas; otros ni teniendo un cargo con dedicación considerable en una institución pueden identificarse con la misma y mantienen la visión del “*profesor taxi*”; para la mayoría ser docente funcionario del Estado es a largo plazo apetecible –da más estabilidad, seguridad legal y servicios sociales⁸³–pero es indigesto porque consideran a la escuela pública el nudo de todos los males –sobre todo atender cuestiones de vulnerabilidad social–; otros se configuran más como docentes de privadas que de públicas... Como observamos el tema es más heterogéneo y heterodoxo que lo que suponíamos. Evidentemente, hay que “hilar más fino” para comprender este asunto y hacerlo más epistémico.

De todos modos, las instituciones presentan identidades simbólicas pues todas las que abordamos tienen una historia, un origen fundacional, ninguna de las estudiadas es de reciente fundación. La institución más joven de nuestro estudio tiene 16 años y la más antigua 135 años. Cada uno de los casos presenta un estilo, unas prácticas cotidianas y un modo de hacer las cosas en esos sitios.

⁸³ Es necesario aclarar que, en Argentina, no existe una Seguridad Social única en lo que hace a servicios sanitarios, por ejemplo, sino que está diferenciada por el tipo de servicio, ya sea o público privado. Los niveles de cobertura son diferentes y los más consolidados son los públicos.

4.2.-INTERPRETAR, BUSCAR EL SENTIDO DE LAS COSAS: entre lo obvio y lo obtuso

Como explicitamos en el capítulo anterior, delimitamos 122 categorías y subcategorías que organizamos en la siguiente RED de relaciones en la HU realizada en ATLAS.ti.

La organización de las mismas es una necesidad de este trabajo para una mejor comprensión de la realidad estudiada. La red se estructura a partir de un nodo central, **Reformas y TIC**, en seis nodos principales (Cuadro 37):

1. Contexto Institucional
2. Contexto social y comunitario
3. Implicaciones de las reformas
4. La capacitación docente en TIC
5. Las TIC y la enseñanza
6. Usos TIC de los Alumnos

El recurso técnico de ATLAS.ti nos permite observar gráficamente las seis categorías centrales [nodos] desplegados en una red de relaciones –lineales y transversales– entre las diferentes categorías y subcategorías con valores semánticos y jerarquizados que, organizados gráficamente, despliegan o indican causalidad, reciprocidad, pertenencia, complementariedad, transitividad, influencia o contradicción (Cuadro 36).

Si bien cada elemento nodal despliega una red que le es propia en sus características, observamos que el *Contexto Institucional* y el *Social y Comunitario* son los que evidencian las relaciones más amplias y extensas con otros nodos principales, al influir en componentes de primer o segundo orden, con vínculos de complemento o influencia directa. Esto es en cierto modo lógico por la temática central.

En general, los seis nodos principales generan una trama de relaciones semánticas internas de tipo lineal causal-consecutiva. Los nodos con mayor conflicto interno en el tipo de relación que grafican-semantizan son el de las Implicaciones de las Reformas y el del Contexto Social y Comunitario. En las *Implicaciones de las reformas*, la relación gráfica es casi la de un remolino, que evidencia las marchas y contramarchas que luego

analizaremos en el apartado que corresponda. En el *Contexto social y comunitario*, el espacio conflictivo se evidencia en la relación *Escuela y padres*.

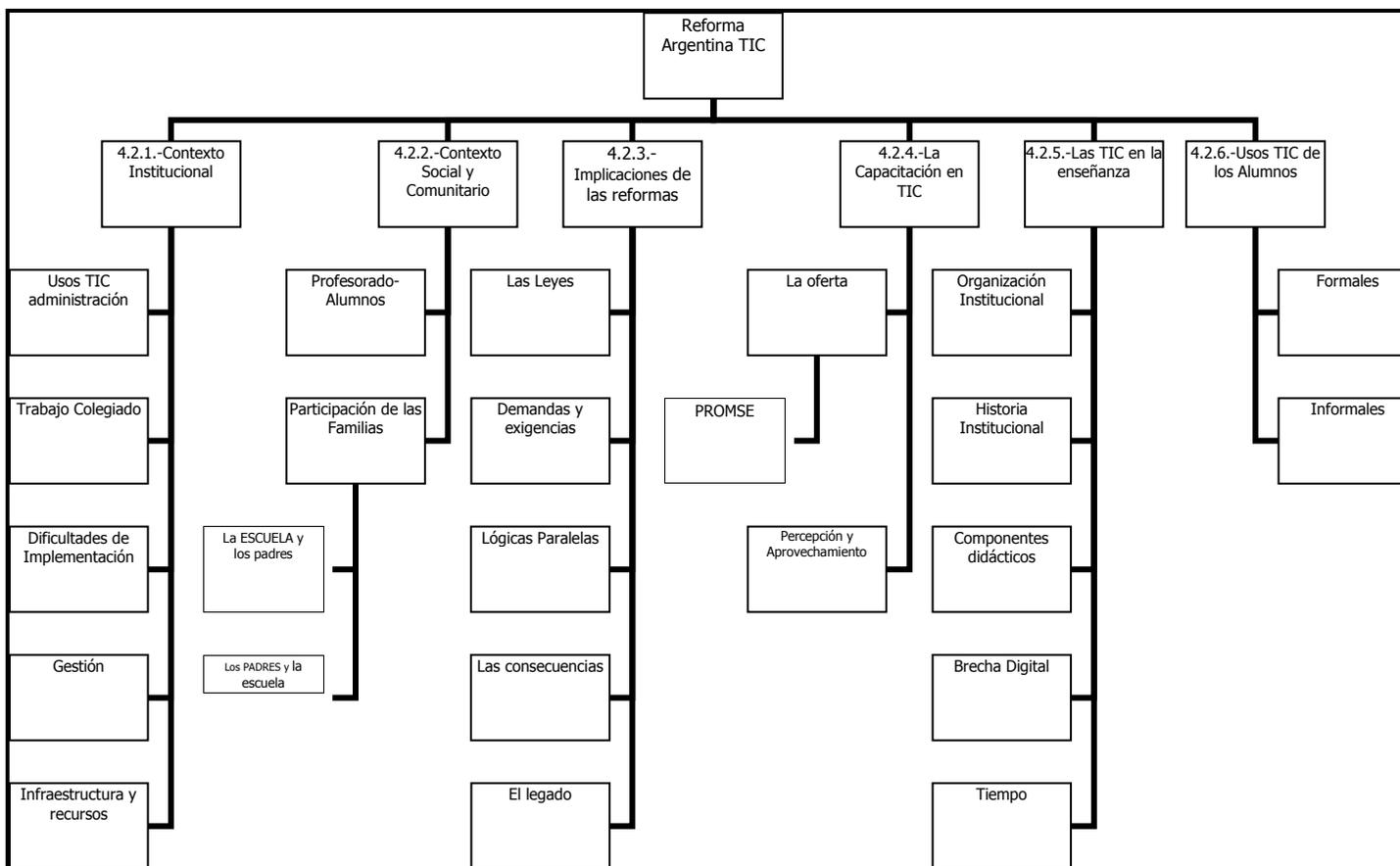
Otro punto interesante e importante que la red gráfica en el nodo *Capacitación en TIC* nos permite revisar en macro, es la influencia permanente que presenta la *Línea TIC del PROMSE* en sus *obstáculos de implementación*: hacia este punto se disparan influencias obstructoras de subcategorías de segundo y tercer orden de otros nodos principales.

En cuanto a las *TIC y Enseñanza*, observamos que complementos del *Contexto institucional* son los más relevantes, y que además presenta una relación casi directa con subcategorías de primer orden del nodo de *Uso TIC de los Alumnos*.

A continuación, y antes de iniciar el proceso medular de exposición de los datos, explicitamos una organización a través de un mapa temático que refleja las categorías y subcategorías expresadas gráfica y semánticamente anteriormente.

A partir de los nodos categoriales de la red elaboramos seis grandes temáticas que exponemos en cada uno de los sub- apartados (correspondientes al ordenamiento decimal del texto escrito) para la exposición dentro de las políticas TIC de las dos reformas educativas argentinas. Las desarrollamos, a continuación, en cada apartado temático, concluyendo cada uno de ellos con una síntesis (Cuadro 38).

Cuadro 38
 Mapa de categorías y subcategorías básicas
 En el formato de escritura

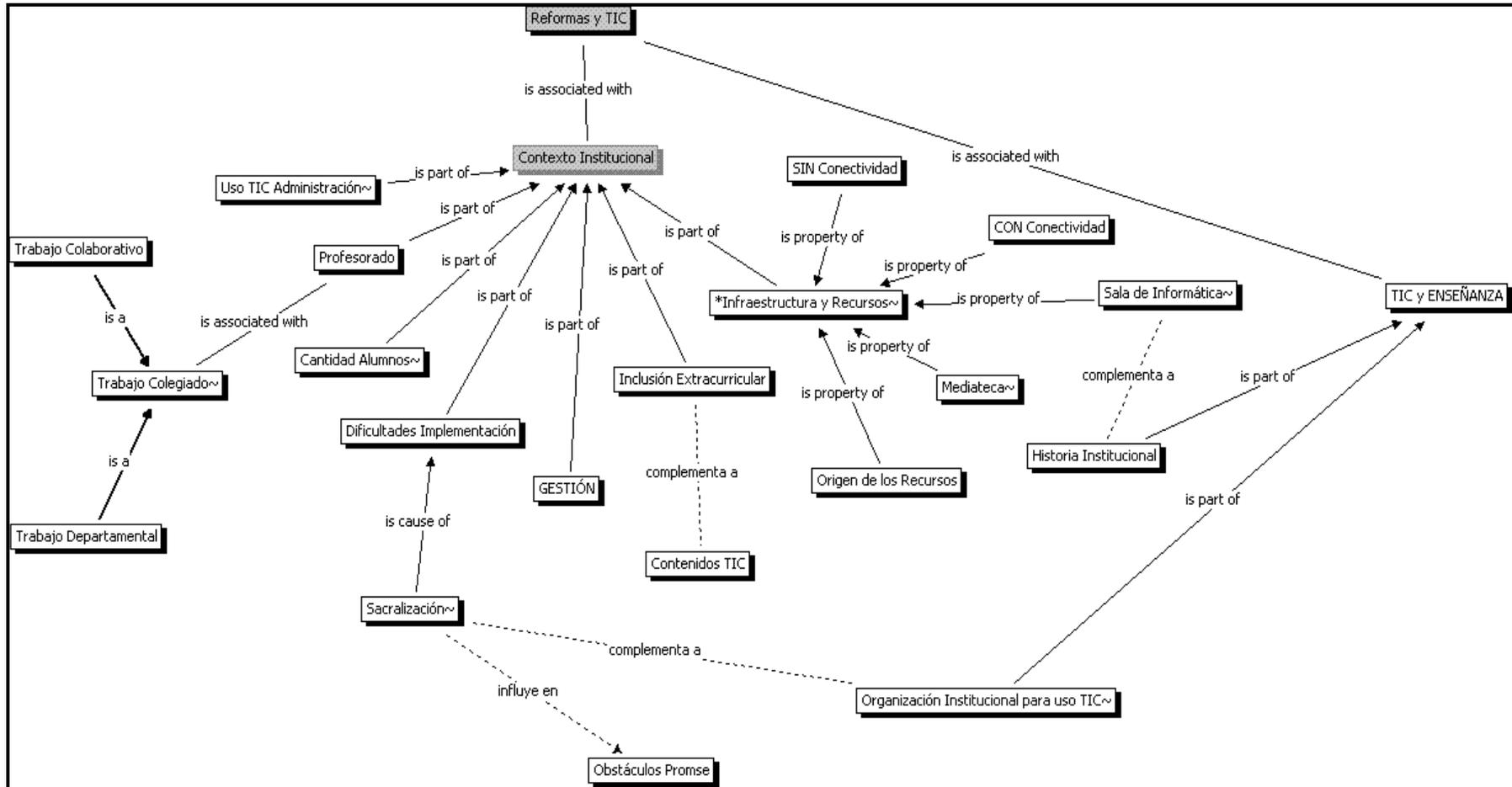


El orden de la escritura –básicamente– seguirá la jerarquía del mapa en el desarrollo de cada temática con el fin de facilitar al lector un viaje amable por estos territorios poblados claroscuros pero innegablemente vitales. Especificaremos en cada subapartado mayores precisiones –cuando sea necesario–sobre todo por las relaciones transversales de numerosas categorías.

4.2.1.-EL CONTEXTO INSTITUCIONAL

Respecto a la temática de las TIC todos los escenarios han sido elegidos porque tienen alguna experiencia con las mismas. Ahora bien, en lo que hace a las TIC ¿Cómo son esos contextos institucionales? ¿Qué particularidades presentan respecto a sus modos y las lógicas de trabajo docente? ¿Cómo es la gestión de la dirección y que acompañamiento ofrece al profesorado? En el Cuadro 39 observamos la Red de categorías y relaciones que abordamos en este apartado.

Cuadro 39
La RED nodal de categorías Contexto Institucional en ATLAS.ti



4.2.1.1.-Los usos de las TIC en la administración escolar

Desde el primer acercamiento, observamos que todas las escuelas utilizan herramientas informáticas para la administración escolar, y se encuentran ordenadores en sus oficinas de dirección y secretaría. Este uso se relaciona con las *Demandas y Exigencias* hacia la escuela producida por la reforma de la Ley Federal de Educación, la que al promover la informatización de datos estadísticos de las escuelas para la posterior elaboración de los Anuarios, convirtió en necesidad y requisito el trabajo de los datos en un programa informático y que las escuelas deben enviar o volcar en la página del Ministerio de Educación, una vez relevados.

Con anterioridad, en los primeros noventa, el Estado nacional proveyó de este recurso a las escuelas del país, entregando una computadora por cada escuela, incluyendo en esta distribución a escuelas públicas y privadas.

Este proceso fue generando la lógica de utilizar la computadora para las tareas de administración escolar.

Hoy las diferencias entre las escuelas –administrativamente– están en el acceso a Internet y el uso interno de la red en la gestión escolar. El caso 1, escuela pública **EPub01** y el caso 2, escuela privada **EPriv02** urbano marginales, no tienen acceso a la red Internet y aunque tienen configurados los equipos en LAN no la utilizan para la administración.

A: Y ustedes ¿utilizan herramientas informáticas, correo electrónico, programas para la parte administrativa? ¿Utilizan computadoras?
DIRECTOR: Sí, en la parte administrativa hay.
GH-EPub01-FnoU-46-EG04.rtf

B: Nosotros todo lo que es la información, todo lo que es la documentación que tenemos que presentar en Secretaría de Educación, lo hacemos por Internet, por correo electrónico. ¿Sí?
A: ¿hacen entregas para datos estadísticos en algún sistema?
B: Todo los datos estadísticos, las evaluaciones institucionales, los partes mensuales, toda la información a nivel docente, se envían directamente por correo electrónico. Nosotros lo que hacemos es adquirir la información, vamos al Ciber y volcar en la página de la Secretaría de Educación los datos. Sería ideal tener Internet en el colegio por una cuestión de organización, de tiempo.
GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Las escuelas pública y privada del sector urbano presentan utilización de base de datos, paquetería y de red local e Internet.

En el caso 3 de la **EPub03** se encuentran tres oficinas de administración con ordenadores y paquetería de uso administrativo. La rectoría tiene una secretaria que utiliza ordenador para sus tareas cotidianas. La escuela presenta además informatización del acervo de biblioteca y multimedia para los préstamos a usuarios.

En el caso 4 de la escuela **EPriv04** es donde se encuentra un mayor aprovechamiento de la red para los procesos de gestión.

Sí. Nosotros tenemos, por ejemplo, toda la parte de administración está en red, todas las computadoras están en red. Yo desde mi computadora puedo entrar a Preceptoría, a Dirección de Estudios, a Secretaría, a Administración, buscando una información que necesite cuando entrevisto a un papá, o tengo algún docente que esté buscando una información o algo. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

Para mí agiliza muchísimo la gestión en todo, todo sentido. Con conectarme y entrar a un área de Preceptoría y ver cómo está tal alumno, ver en qué condición se encuentra la asistencia, las notas, si el alumno tiene algún llamado de atención, si hay previas, equivalencias, todo está registrado ya en la computadora, la cual podemos manejar y cuenta. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

4.2.1.2.-El profesorado y el trabajo colegiado⁸⁴

Un aspecto importante en la organización del trabajo del profesorado es el trabajo colegiado dentro de la institución y sus modalidades por el impacto en el currículo. Revisamos para ello dos modelos o tipos de organizaciones, el trabajo departamental—básico para el ajuste y coordinación de las programaciones—y el trabajo colaborativo – interdepartamental o transdepartamental pero básico para las experiencias de innovación con TIC—.

4.2.1.2.1.-Trabajo Departamental

Todas las instituciones estudiadas presentan organizaciones formales de trabajo colegiado, la organización básica es la de departamentos que agrupa a los profesores por áreas o asignaturas básicas.

En el caso 1, escuela pública **EPub01**: no se evidencia una cultura del trabajo grupal de los profesores, la organización en departamentos afines es más bien formal.

Estamos divididos en departamentos, pero no se da una articulación entre un departamento y otro, como para ir... PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

⁸⁴ Entendemos el trabajo colegiado como el trabajo en diferentes equipos de los docentes.

Sí, cada maestrillo con su librillo, no hay espacios para compartir los saberes, los límites, las dificultades. Por ejemplo, en Los Nogales estamos empezando a inaugurar esto. Está bueno. Están separados en Departamentos, todavía medio ficticios. Ficticios porque no hay a veces un real trabajo de departamento, estamos viendo una articulación de contenidos entre departamentos. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

En el caso 2, escuela privada **EPriv02**: se evidencian intenciones por parte de la gestión para la organización en grupos de los profesores pero su funcionamiento es limitado a la preparación de las efemérides⁸⁵ o actividades de este tipo. Las dificultades para el funcionamiento de los departamentos tienen que ver con las características del “profesor taxi” que impide coincidencias horarias en las instituciones. Esto ha impedido generar una cultura de grupo en los profesores de las instituciones.

B: Sí. Nosotros trabajamos, eh, el cuerpo docente está organizado cada cuatro docentes. Siempre hablando del Nivel EGB3 y Polimodal.

A: Ajá.

B: Tenemos cuatro grupos de trabajo donde se hacen reuniones periódicas, una reunión a principios de año y después de acuerdo a las necesidades nos podemos reunir. Ellos trabajan en grupos de cinco docentes donde hay en cada grupo hay un coordinador bimestral, que va a ser el nexo de comunicación entre la dirección y el grupo de trabajo. Se le asigna a cada grupo, en la primera reunión anual, las actividades que ya vienen estipuladas en el calendario escolar, donde están los Actos forma 1, Actos forma 2, las efemérides. Nosotros tenemos todo bien armado, o sea, cada grupo se le da su función para todo el año. Los coordinadores van rotando cada dos meses para que todos tengan la obligación de coordinar, de manejar el grupo. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Lo que yo he notado a nivel directivo en mi institución, a nosotros nos cuesta mucho la comunicación entre los docentes, la interrelación entre docentes. Porque yo tengo docentes que vienen los martes y los viernes, y hay docentes que vienen lunes y jueves. No tienen ese contacto, ese momento de trabajo. Entonces, siempre nos ha costado tener esa interrelación. He tratado de darles distintas posibilidades, que ellos elijan con quién quieren trabajar, he tenido resultados término medio, un cincuenta por ciento. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

El trabajo departamental y bueno, si se trabaja. Se trata de articular, se trata de articular, y que está más te diría dada en la parte de la buena predisposición docente. Se va construyendo en el día a día. Vamos probando, un año hacemos una cosa y cuando no resulta se la cambia al año siguiente, se van moviendo fichas haciendo nuevos incorporamientos. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Lo relevante respecto a la temática estudiada es que el profesor encargado de las TIC se encuentra en contra turno y por sus actividades laborales complementarias en otra institución no puede asistir a reuniones y se encuentra “aislado” del resto de los profesores.

A: ¿Tiene demandas de los colegas docentes respecto a las TICs para trabajar juntos?

B: Bueno, sí hemos hecho algunos trabajo con dos y para emplear software, nomás. Además, el tema acá es el problemas de comunicación porque yo estoy en contra turno. Yo vengo a las mañanas, por las tardes es muy difícil, no los veo salvo que tengamos alguna reunión.

PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

A: ¿Hacen reuniones departamentales? ¿Trabajan con los colegas en algún tipo de coordinación de temas transversales?

B: Vuelvo a repetir, yo por los horarios no puedo. Con la primaria sí. A veces hacen reuniones, vienen y me preguntan sobre tal tema, yo consigo el software les pregunto qué les parece está bien o no. Con la secundaria es un poquito que no es tan así. Ellos vienen por la tarde, el año pasado con unos

⁸⁵ Conmemoraciones o fiestas patrias.

docentes, como yo no vengo por la tarde...
PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

En el caso 3, escuela pública **EPub03**: por su tradición de haber sido escuela nacional transferida a la provincia mantiene una organización más compleja diferente a las otras instituciones, además de los departamentos por áreas afines, presenta reuniones semanales de un Consejo Consultivo integrado por todos los representantes de los estamentos (incluidos los estudiantes) y coordinadores de equipos de trabajo. Generalmente, los profesores por cargos tienen horas consideradas para estas coordinaciones. Allí se realizan consensos de proyectos que interesan a la comunidad escolar, entre ellos el de TIC.

...la idea de la directora y me consta en todos los ratos que nos reunimos en el Consejo Consultivo es que este es un proyecto pedagógico que se tiene que llevar a cabo. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Pero esto no está dicho por mí o que yo lo haya percibido [está dicho] expresamente en reunión de Consejo Consultivo con la Asesora Pedagógica. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Eso se ve, pero... Se procura hacer en todos, pero no se da en todos los casos. Por ejemplo, a mí me ocurre que en mi espacio de EDI interactúo mucho con los profesores de Proyecto de tercer año en función de lo que ellos necesitan que los chicos hagan en Tercer Año, yo les preparo en 2do. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Esta institución tiene, en general, muy afianzados sus procesos de consensos y trabajo departamental.

El caso escuela privada **EPriv04**: también presenta trabajo departamental para consensuar planificaciones anuales y criterios de evaluación que luego pasan un control pedagógico didáctico de adecuación por parte de la asesoría pedagógica de la institución.

Como yo vengo de un ejercicio sano y nos hemos dado cuenta de que es hermoso. Por ejemplo, en Tecnología ves cómo impacta la energía en el medio ambiente, la importancia del agua en el medio ambiente. Entonces, mi compañera le enseña los componentes, cómo se potabiliza, en biología los agentes y demás. Yo, entonces, no puedo dar agua primero tecnológicamente hablando. Bueno, sí puedo, pero a nosotros nos ha dado muy buenos resultados coordinar con las otras profesoras. [Les digo] “¿Cuándo vas a dar vos agua?” “En febrero”. “Qué es lo necesito que vos des: químicamente hablando, fisiológicamente.”. Entonces, cuando yo entro [con el tema agua] es muy lindo porque los chicos la parte física, química, la de biología ya la han visto.

...Eso nos ha permitido depurar programas, el hecho de trabajar coordinados.
PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Una cosa que nos ha costado [enfatisa], son los famosos criterios de evaluación. Cada docente tiene criterios de evaluación. Nosotros lo que hemos hecho, acá en el San Martín, es aunar criterios de evaluación. Porque te lo pide la Ley [Federal], hemos aunado criterios a nivel departamental.
PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Sí. A nivel de departamentos. Tenés el de Ciencias Exactas donde está la gente de matemáticas, física y química; el departamento de Lengua y Expresión donde está la gente la mayor cantidad de gente. Después tenés el nuestro que era de Tecnología y Comunicación pero ahora es de Tecnología, Comunicaciones y Expresiones Artísticas, y desde el año pasado en el nuestro están los profesores de

música, de plástica y los profesores de gimnasia. Nosotros somos el soporte técnico de todos los otros departamentos. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

El trabajo departamental recibe valoraciones altamente positivas por parte de esta profesora pero su funcionamiento real muchas veces está reducido a inquietudes individuales del profesorado.

A: ¿Dónde y cuándo se reúnen?

B: En el mismo colegio. Nos preguntamos “¿Tienes hora libre?”, “Hoy no, mañana”. “¿Con que curso?”, “No lo veamos mañana, hoy”.

A: La iniciativa sale de ustedes...

B: Sí, sí.

A: ¿Tienen espacios en la institución para realizar coordinaciones?

B: Sí, sí. Hemos tenido la primera reunión en febrero, la segunda en marzo.

PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Al tamizado final lo da la técnica de la Dirección de Estudios.

Nosotros lo que hacemos es que cada docente prepara la planificación del espacio curricular que él tiene. Luego, hacemos una reunión departamental para ver si no hubo superposición de contenidos. Si llega a haber superposición de contenidos bueno hay que hacer una adaptación a esa planificación, ver esos contenidos a qué planificación corresponde. Y una vez que ya tenemos la planificación a nivel departamental presentamos aquí en Dirección de Estudios para que lo aprueben. Es algo bueno y enriquece mucho el trabajo en equipo. Es fundamental y que exista una buena comunicación entre los integrantes del departamento. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

En un profesor encontramos los inconvenientes para el funcionamiento departamental pues el tiempo asignado a estas reuniones no son retribuidas por la institución y se complican por las condiciones laborales del “profesor taxi”.

Bueno, en este proceso, a veces es un poco difícil el tema de juntarnos a planificar, de juntarnos a revisar los contenidos. [Porque] somos de horarios distintos, trabajamos todos en distintos colegios. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

No coincidimos. Coincidir una vez al mes es algo realmente excepcional.

PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

4.2.1.2.2.-Trabajo Colaborativo

El intercambio entre profesores no es muy común entre los docentes, afecta mucho la cantidad de horas que se permanecen en el establecimiento para que se genere este tipo de intercambios que dirijan a la colaboración.

En el caso 1, **EPub01**: En los profesores y profesoras que tienen poca dedicación – menos de 12 horas– es difícil que se dé este tipo de intercambio para generar

propuestas didácticas, si se da es para resolver asuntos de mayor gravedad en la convivencia escolar.

Es importante, sobre todo para coordinar con otros docentes y para poder armar proyectos. Porque si vos querés armar proyecto con un profesor que viene martes y jueves y vos venís lunes, miércoles y viernes, medio que resulta imposible. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Y estuvimos charlando entre todos, y tratando de resolver entre todos sin tirarle al otro el problema, intentando que se hicieran cargo y además que participaran en la solución y que no viniera desde afuera. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

A: ¿Tienen posibilidades en las escuelas de reunirse los profesores para organizar temas transversales entre los profesores de asignaturas y el uso de TIC?

B: Como que se debieran construir esos espacios, no hay muchos espacios. Así, un docente que está entre una escuela y otra, cuando tocan el timbre se tiene que ir a otra escuela. Los que nos quedamos compartimos recreos muy cortitos. No hay tiempo para esos intercambios, salvo que se creen esos espacios.

PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Intercambios que sí pueden producirse en profesores con mayor disposición horaria en la institución, en el caso de la siguiente profesora que posee una carga horaria de 18 horas en la institución. No obstante, la inquietud surge a título personal e individual por parte de los profesores lo que hace de la misma una experiencia aislada.

Eso, exactamente. Pero todavía no se ha dado eso de trabajar [en equipos docentes] contenidos transversales. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Con quien trabajé el año pasado fue con la profesora de inglés, que armamos con los chicos, sobre todo con los más chicos de séptimo. Ellos habían trabajado con Paint, entonces escaneamos imágenes de un libro que ella tenía, y de acuerdo a lo que decía la frase ellos tenían que completar la imagen, por ejemplo, le faltaba un velador y estaba escrito en inglés y de acuerdo a lo que decía abajo tenían que completar; ellos con la computadora tenían que dibujar lo que faltaba. O bien, una sopa de letras, que se les hizo en Word, para que puedan descubrir las palabras, o bien completar frases, como ellos también manejaban Word. Allí se articuló un poco. Pero, todo esto fue a fin de año cuando vino la gente del PROMSE a decirnos que armemos, que se use la sala. Pero no se hizo más nada. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Y ahora, estamos viendo con la profesora de Lengua para trabajar en conjunto porque ella tiene una materia, hum, no me acuerdo cómo se llama, porque aparte de Lengua les está dando una materia más, ella por ejemplo, les enseña además las partes de un libro. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Sí, comprensión lectora, pero no sé cómo se llama exactamente la materia. Entonces, me ha dicho que ella quería que yo los prepare ya en Word para que ella los haga escribir, para que usen el corrector ortográfico y todo eso. Yo, también con noveno [curso] estaba viendo la parte de sinónimos para que ellos vean cómo hacían, que generen una tabla y pongan a la par la palabra, que busquen dentro de los sinónimos de Word, y que busquen la traducción en inglés. Como para ir mezclando un poquito. Un poco eso, pero no tenemos ningún proyecto así a largo plazo armado. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

En el caso 2, escuela privada **EPriv02**: la institución presenta la dificultad del trabajo contra turno en el profesor encargado de la sala de informática.

A mi me gustaría, no vendría mal, tener un poquito más de comunicación [entre profesores]. El año pasado vinieron con el profesor a pasar algo en la computadora, a investigar. PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

A: ¿Ha intentado que el profesor de Informática pueda articular propuesta conjuntas?

B: Algunos trabajos, pero el 80% trabaja solo. Por una cuestión también y es que él está en contra turno. Esto también es algo que no nos permite por ahí relacionarnos un poco más.

No obstante, el mismo profesor ha realizado experiencias de intercambios – paradójicamente– con docentes de otras provincias que fueron compañeros de estudio, incluso realizaron intercambios de producciones, pero la experiencia sigue quedando como motivación individual y experiencia aislada.

A: ¿Trabaja con otras escuelas, con otros colegas?

B: Hasta hace cuatro años, hacíamos un trabajo en conjunto con otra gente. Yo soy de Jujuy y me vine a estudiar y me quedé. Tenía compañeros que estudiaron acá y se fueron a vivir allá, entonces teníamos intercambios, nos mandábamos cuentos que escribían los chicos.

A: Si tuvieran Internet podrían armar un blog y tener intercambios.

B: Sí, nosotros hacíamos trabajos, yo grababa información, me iba al Ciber y enviaba de aquí para allá. Teníamos ciertos intercambios. Ellos también enviaban cosas, algunos trabajan haciendo revistas. Con ellos hacía ciertos intercambios. Dejamos por cuestiones de horarios, de tiempo. Las escuelas de acá no tienen informática.

PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

Sin embargo, y aunque no es totalmente percibida como tal hay experiencias de trabajo colaborativo entre docentes y es el caso de la participación en la Feria de Ciencias, para lo cual además de las tareas específico de más de un profesor de asignatura se requieren elementos técnicos y de uso de TIC exigidos para la presentación de los trabajos. En este caso incluso la experiencia ha sido exitosa para la escuela y ha generado una motivación importante para salir al medio.

No hemos podido todavía hacer un proyecto que podamos sacar hacia fuera. Sí hemos logrado esto con el tema de la Feria de Ciencias. Este año en Tucumán es el Año de la Ciencia. Nosotros el año pasado hemos participado, hemos hecho la Feria de la Ciencia a nivel escolar, salieron tres trabajo uno de Noveno y de Polimodal salieron dos. Eran “El mal uso del agua en Villa Mariano Moreno” y después el otro fue sobre Reciclaje del Papel creo, no me acuerdo bien. Fueron a nivel zonal, y el del “El mal uso del agua...” ganó y fue a la instancia provincial que se llevó a cabo en Famaillá. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

B: Fue una experiencia enriquecedora para los chicos.

A: Sería muy motivador.

B: Sí, hemos tomado conciencia de una serie de cosas que ellos dejan de lado. Luego, este año queremos redoblar los esfuerzos para ir otra vez.

A: Los ha motivado mucho.

B: Sí, exactamente. Trabajaron muy bien, muy bien. Yo creo que nada se puede hacer sin la ayuda de los docentes, cada uno ocupando su rol. Y hay que tener ganas de trabajar.

GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Incluso se planea desde la institución algún proyecto de trabajo colaborativo a futuro incluyendo el auxilio de las TIC. Se aprecia un intento de la dirección por fortalecer estos proyectos pero hay conciencia de las limitaciones por la dedicación de los profesores.

B: Lo que tratamos de hacer es, por ejemplo, nosotros ahora este año, tenemos el festejo de los 20 años del colegio. Y estamos trabajando, armando un video de una historia, la historia de los 20 años del colegio.

A: Ajá.

B: Ahí, vamos a hacer un trabajo interdisciplinario el profesor de Lengua, el profesor de Matemáticas y el profesor de Computación para armar ese tipo de trabajo. O cuando necesitamos armar o diseñar algún trabajo para la Feria de Ciencias, siempre tratamos de que intervenga el profesor. Siempre está acorde a las circunstancias, a veces, los tiempos no nos dan, pero tratamos de que haya una interrelación de las otras materias.
GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

En el caso 3, **EPub03**: se registran trabajos colaborativos dirigidos a la colaboración en proyectos externos en las que participan alumnos de toda la provincia.

Sí, por ejemplo, nosotros colaboramos con la Coordinación de Informática. Colaboramos con la Universidad Nacional para llevar a cabo, en la provincia, las Olimpiadas Informáticas. Nosotros entrenamos a nuestros alumnos (los que van a participar en las olimpiadas) pero ayudamos en el armado de lo que es la evaluación y la coordinación, pero en cuestiones materiales nada. [Nuestra dedicación] es sólo laboral, material nada. Solamente trabajo, trabajo. O sea, sólo trabajo, por ejemplo, dedicarles tiempo nuestro, de hacer problemas, ayudar a preparar los exámenes, a corregirlos. Creo que también lo hacen en las otras áreas... PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Bueno, yo con la gente de... con los técnicos no he trabajado. He hecho sí, proyectos con gente que tenga que ver con comprensión en el caso de Lengua, con Historia... PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

Además, hay una preocupación desde la gestión para trabajar las TIC de forma interdisciplinaria con los docentes pero no encuentran el modo.

Por ejemplo, dicen [los profesores] "si tengo 46 alumnos y 25 computadoras qué voy a hacer, no entran en ningún lugar por lo menos hasta ahora". [Entonces]... hay que trabajar interdisciplinariamente, en equipo. Por ejemplo, un equipo puede estar haciendo un trabajo de campo, otro puede estar en el Laboratorio y el otro equipo en la biblioteca, o [es que acaso] no entienden tampoco que en la computadora hay que trabajar con grupos; no tiene que tener cada alumno una computadora, es decir que el conocimiento es social y que la computadora es una herramienta, esos procesos no se entienden.
GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

La idea era que lo usemos interdisciplinariamente pero que lo escribiéramos, que explicitáramos cómo y qué herramientas íbamos a usar y abrimos estos talleres pedagógicos. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Se observa que la resistencia de los profesores y profesoras es el inconveniente con que se encuentra la propuesta y aunque el factor "tiempo" es importante, no es tan determinante como la "apropiación" del recurso.

Que sean abiertas, eso creo que no podemos terminar de entender que tenemos que abrirnos, trabajar en forma interdisciplinaria, que tenemos que trabajar en equipo eso es lo que cuesta muchísimo y la excusa es la falta de tiempo porque en realidad hace falta tiempo para apropiarte de este instrumento que está ahí. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

El caso 4, escuela privada **EPriv04**: presenta muestras de trabajo interdisciplinar de modo espontáneo o improvisado con poca trascendencia y falta de planeación.

Le pregunto "¿qué es no tener fines de lucro?". No contesta. "¿Quieren que lo llame al profesor de Economía para que nos explique?". Justo estaba el profesor. Le pido, "Ricardo, vení". Viene Ricardo y les explica. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Exacto, para inclusión de las TICs. Esto era a título personal con dos o tres docentes específicos con los que yo veo algunas cosas, que siempre estamos haciendo cosas importantes. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

Otras veces, se presenta de modo más organizado en determinados proyectos que implican colaboración externa o bien en los trabajos que salen al medio como representación de la institución a la Feria de Ciencias.

El año pasado, no hace dos años, el colegio ha intervenido en un proyecto con el Balseiro. Era un proyecto Físico Químico. Yo traje mi cámara digital, he secuenciado todo el proyecto desde que ha comenzado. Después he ido a la casa de una profesora de Física, hemos armado el prototipo, he secuenciado todo. Nunca me vieron a mí sacar fotos con un celular. He sido coherente con lo que les digo. Cuando enseñás tenés que ir acorde con lo que decís. Con ese proyecto hemos salido octavos a nivel nacional. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Aunque la intervención es casi instrumental y muy simple.

Lo que sí trabajamos, por ejemplo, en la Feria de Ciencias siempre nos piden como ayuda a nosotros el tema del Power Point. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

Los mismos docentes perciben la dificultad en este tipo de tareas interdisciplinarias de los profesores.

Los profesores, transversalmente, los profesores -generalmente-- le tienen miedo a este tema. ¿Por qué? Porque yo lo que veo en las instituciones que les falta un poquito de capacitación. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

La Ley de Educación [Ley Federal], la reforma ha permitido muchos cambios, una apertura más en el sentido de poder trabajar interdisciplinariamente. ¿sí? A veces es difícil, a veces es muy difícil, sobre todo para nosotros Profesores Taxis que vamos de un lado a otro pero, bueno, se puede trabajar en equipo, eso es fundamental. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

4.2.1.2.3.-Pequeña síntesis

Evidentemente, el trabajo colegiado y el colaborativo en particular requieren no sólo buenas intenciones individuales sino una preparación para el mismo ligada a la programación en tareas curriculares transversales. Hasta ahora estos elementos no han logrado permanecer y generar una tradición de este tipo de propuestas que la cultura escolar favorece sólo en el discurso.

A pesar de las limitaciones encontradas, se observan experiencias de trabajo colaborativo en todos los casos, en general, las experiencias son exigidas por una salida al medio. En los casos **EPub01** y **EPub03** hay experiencias interdisciplinarias con motivaciones internas o transversales curriculares más programadas.

El caso 3, EPub03 es la que presenta una mayor integración del trabajo colaborativo y presenta ya la preocupación puntual del trabajo interdisciplinario de los docentes para incorporar las TIC, tal como lo propone la línea TIC del Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE) pero no es beneficiaria de este programa.

También algún tipo de trabajo interdisciplinario, ver entre los profesores proyectos interdisciplinarios que puedan hacer juntos. CM-Promse-FU-39-EG16.rtf

4.2.1.3.-Dificultades de Implementación

Pese a las dificultades, las escuelas realizaron una *inclusión extracurricular* de talleres o espacios de diseño institucional (EDI) con TIC cuando las modalidades del currículo no lo contemplaban. Incluso en algunos de los contextos escolares esta demanda social era percibida y así surgieron los laboratorios o salas de informática. La percepción es que es un elemento importante para el futuro extraescolar de los chicos, para el mundo del trabajo y que la escuela debe ofrecerlo.

Los inconvenientes de implementación, considerados como las limitaciones materiales, se manifiestan en los casos **EPub01** y **EPriv02** –estrato poblacional clase media baja y baja—en cuestiones técnicas, falta de conectividad o bien problemas organizacionales.

Porque después cuando vino la segunda tanda de máquinas, eran máquinas que nosotros las hemos conectamos y no andaban ni con Windows ni con Linux. Entonces hubo que formatear todo el disco rígido y cargar todo de nuevo. Entonces, recién estamos por estandarizar, incluso hay algunas que tienen Office 2003, y algunas que no lo tienen, tienen Office XP. Y como no tenemos ayudante de sala ni nada. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Sí. Incluso estaban... porque hemos venido un sábado y hay un Java inalámbrico. Hemos venido un sábado -con una de las chicas ingeniera en sistemas- y dejamos todas las máquinas configuradas. Después yo falté un día y ya no se veía la red, se habían desconfigurado. Ahora estamos viendo, porque tiene que ser un día sábado. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

ASESORA PEDAGÓGICA: La verdad es que en el corto plazo, nos gustaría tener una Internet, bien conectado.

DIRECTOR: Con una plata de completamiento, que nos están debiendo, ver cómo se soluciona. Porque teníamos [teléfono] hasta el año pasado. Luego, desde la Secretaría, se pensó en poder tener una conexión con algún código para poder usar Internet.

ASESORA PEDAGÓGICA: Digamos que esta condición es básica para que los profesores lo puedan utilizar como un recurso didáctico.

GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf / GH-EPub01-FnoU-46-EG04.rtf

Muchos de los señalamientos no se corresponden con la situación real de la institución, que posee recursos y que los docentes utilizan poco o nada.

Claro, por ahí está bárbaro [muy bueno] que vengan y hagan una sala de computación, de tecnología ¡Bárbaro! Pero yo tengo 45 pibes en un aula y andá a trabajar allí. Me parece que... PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

La verdad es que no sé, porque hay otra dificultad no tenemos sala donde ponerlas, no hay capacidad física. Nos han prometido que iban a construir una sala de informática para poner las computadoras. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Corresponden la misma a un profesor y una profesora cuyos procesos de pertenencia o identificación con la escuela analizada es muy bajo. En el caso **EPub01** no hay grupos tan masivos y si se tratara de 45 alumnos como los declarados podrían trabajar distribuidos por parejas en los equipos disponibles en la Sala de Informática.

Lo anterior nos hace reflexionar acerca de la falta de conocimiento real de las instituciones por parte del profesorado, sus apreciaciones se basan en condiciones que pueden ser frecuentes pero no generales. Otra modalidad es haberse instalado en discurso de la queja y aún cuando la realidad ha cambiado no poder percibirla como una oportunidad en vez de una falta. De este modo podemos entender que se pueda concebir que la conexión a Internet cambiará las prácticas de enseñanza.

La carencia o limitación de recursos aqueja también al caso **EPriv02**.

A: ¿Tiene algún apoyo de la institución?

B: No, realmente, no. Lo que pasa acá es que si yo tengo tres hojas, tengo tres hojas. Si yo no les traigo las fotocopias.

A: No tiene muchos recursos.

B: No, porque no tengo recursos, no tengo saneada ni una sola hojita [de papel] aquí sino los mínimos. Gracias a Dios se puede, hasta ahora se puede porque los chicos tampoco tienen.

PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

También lo que se refiere a las limitaciones de uso por el restringido acceso a la Sala de Informática ya que en esta escuela el profesor a cargo de la sala es uno y no hay acceso fuera de sus horarios; al mismo tiempo se presenta la queja de la limitación de equipos informáticos como en un caso de la escuela anterior.

Yo creo que no hay, que no es vinculante, que la tecnología en la escuela todavía no es vinculante. Nosotros estamos acá, en este momento, en un aula de computación pero nosotros por la tarde no tenemos acceso. Yo no puedo dictar una clase de Lengua acá, que quizás sería [adecuado] no digo siempre pero en algún momento. Hay temas que lo requerirían por lo tanto me gustaría traer a los chicos pero para eso se necesita tener un número determinado [de computadoras] PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Los casos, pública **EPub03** y privada **EPriv04**, correspondientes al grupo social de clase media, que no carecen de recursos materiales, los posicionamientos se configuran ya en

el uso de los recursos.

Recursos tenemos, suficientes. No sé. Habremos hecho mal la sensibilización, no lo sé pero el proceso de insertar la computadora es lento. Según lo que ellos manifestaron en las reuniones de este año, lo manifestaron a través de la asesora pedagógica, ellos irían pero no quieren hacer el proyecto. Es decir, si nosotros la queremos incorporar a la computadora para potenciar cambios pedagógicos, porque acá en nuestro proyecto educativo está dentro de un marco innovador. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

No, no. Son los profesores los que no se acercan. Se pueden utilizar como complemento, algunos profesores lo utilizan como complemento de sus clases. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

El grupo de capacitadores del PROMSE también da testimonio de las dificultades encontradas en las escuelas públicas donde desarrollan su tarea, constatan algunas de las ya observadas como poca disponibilidad del profesorado para utilizar los recursos, tal como la sacralización de la Sala de Informática.

*Entonces hay que ver cada realidad. Aquí nos tocaba ver que saquen las máquinas de las cajas, porque no las habían sacado de las cajas. Temían que si sacaban las máquinas por seguridad, porque si sacaban las máquinas les robaban. También los mitos ¡Una realidad que nada que ver!
CM-Promse-FU-39-EG16.rtf*

También inconvenientes técnicos por falta de consideración de aspectos técnicos que atañe al funcionamiento del mismo EDUCAR que es la plataforma del Ministerio de Educación de la Nación. Como se indicó el problema aqueja a EDUCAR, pero en este caso es una falta de previsión con la plataforma y la cobertura que se desea dar con ese recurso.

Por ejemplo, me comentaba la coordinadora de los cursos [de EDUCAR] que tenía para un curso 1.400 inscriptos y tenía registro de 700. De los restantes, tenía que hacer registro uno por uno, nombre por nombre; de un menú de cursos, doce por lo menos. Porque hay que hacer control y seguimiento uno por uno.

A: Hay problemas con la plataforma.

C: Sí, eminentemente técnico.

CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

4.2.1.3.1.-Sacralización

Un aspecto interesante del contexto institucional es la *sacralización*⁸⁶ de la Sala de Informática, su constitución en un espacio sagrado, de culto para uso de iniciados, la separa del resto y la aísla; más que un espacio de uso TIC las salas son territorio o espacio de poder de un solo docente.

⁸⁶ La *sacralización* suele ser frecuente en la tecnología en una determinada etapa de comprensión de estos objetos en la cultura y se aprecia en los universos construidos por los productos de la ciencia ficción.

C: Una de las cosas que están viendo las chicas que ha dificultado mucho en algunos casos, es que muchas veces el perfil del técnico [no docente], del encargado del Laboratorio ha dificultado la inserción. Se supone que era el encargado de ciertas cosas, no les facilitaba las cosas, tenía media jornada.

D: Por ejemplo, la gente de Lengua, de Biología, que quería trabajar con los chicos y no podía.
CM-Promse-FU-41-39-EG16.rtf

Este concepto se relaciona a veces con el poder.

Claro, no. Porque lo que lo que nos pasa en las escuelas extremo es que la Sala es “propiedad de”. Eso pasa. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Y esto es muy significativo para las preguntas que vos hacés. Porque si a ese lugar no se puede entrar, entonces, seguimos enseñándoles a nuestros alumnos que la computadora es algo que está. Cuando él después tiene un doble mensaje porque él ve que para él es una cosa muy sencilla. El uso que él le da no es el uso que nosotros debiéramos enseñarle. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

La sacralización es más frecuente en los casos de escuelas urbano marginales **Epub01** y **EPriv02** y se justifica en el cuidado de los recursos.

4.2.1.4.-La Gestión

En lo que se refiere a la **gestión**, observamos que es relevante para el funcionamiento simbólico y organizacional de la institución la figura del director o rector de la escuela porque su concepción de la gestión, su conocimiento de las diferentes áreas y temáticas del conocimiento que se desarrollan en la escuela, su compromiso con el proyecto educativo, su permanente revisión del mismo le permite asumir y generar proyectos nuevos.

En los escenarios, a cuyo conocimiento nos dedicamos –sobre todo los públicos– las tareas administrativo burocrática de la dirección sobrepasan a las dedicadas a la gestión y mejoramiento de la oferta educativa de la escuela, no es frecuente, entre el cuerpo directivo y docente, la discusión y reformulación del proyecto educativo, lo que produciría un mayor sentimiento de “acompañamiento” en los docentes en sus tareas y un clima de mayor “confianza”. En las privadas, se explicita una vez al año el “ideario” a todos los miembros adultos de la comunidad educativa y hay una mayor valoración positiva del profesorado y su trabajo, lo que genera en poco más de “confianza” en los profesores y profesoras.

4.2.1.4.1.-El apoyo de la dirección

El apoyo de la gestión es fundamental para el ingreso de las TIC en las instituciones escolares tanto públicas como privadas pues facilitan la innovación del profesorado. A veces, los directivos no manejan la temática específica pero suelen apoyarse en las asesorías pedagógicas o directores de estudio para esclarecer sus decisiones sobre alguna temática cuyos contenidos específicos desconocen.

A: Ahora bien, ¿qué opinión le merecen las TICs?

DIRECTOR: Yo poco las conozco ¿qué le puedo decir! Pero creo que van a tener buena aceptación por parte de los chicos que son los que las van manejar.
GH-EPub01-FnoU-46-EG04.rtf

En el caso **EPub01**, el director se confiesa poco conocedor de las TIC pero apoya los proyectos –pese a que no puede liderarlos–.

Una particularidad de esta institución es que tuvo una gestión anterior muy comprometida con la implementación de recursos TIC, en ese proceso estuvieron involucradas la asesora pedagógica y la profesora que coordina la Sala y que son un apoyo para la dirección en este tema.

Eso. Acá el director eligió darle continuidad y después él construyó la sala. Después de construir la sala, mediante rifas, Bingos se compró cuatro computadoras y llegamos a tener ocho computadoras. El año pasado, estas computadoras nos estaban quedando obsoletas. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

El director anterior, porque tenemos director nuevo desde el año pasado. El director anterior, que ya se jubiló, él bregaba por eso, que incrementemos las horas para que tengamos una mayor carga horaria en la institución. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

En la escuela hay apoyo de la dirección a la capacitación del PROMSE facilitando a los profesores y profesoras que quieran participar liberándolos de horas de clases los días de las sesiones de capacitación.

A: ¿Ha recibido apoyo de algunos directivos, de las personas que gestionan la escuela para los cursos que están tomando?

B: Bueno, son ellos... Normalmente este tipo de proyectos que ofrece el Ministerio, que ofrece el Estado, es la escuela el que lo pide, si la escuela no lo gestiona, a las escuelas no llega. Normalmente, se invita a los directivos para que incorporen los proyectos a sus instituciones, y son ellos los que los llevan, los que aceptan y son ellos los que piden a los docentes que se incorporen.

PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Si bien no se obstaculiza, tampoco se observa un reconocimiento hacia aquellos integrantes del profesorado que se involucren en tareas novedosas.

En el caso **EPriv02**, el profesorado cuenta con el apoyo de la dirección en sus tareas, tal como lo manifiesta el rector de la misma. Además participan en programas de integración que les ha dado posibilidades innovadoras como institución en la zona. Incluso trata de favorecer agrupamientos horarios que beneficien al docente dentro del esquema de “profesor taxi”.

Yo digo que uno como cabeza de grupo si no tiene un cuerpo docente que lo acompañe, no se pueden lograr las cosas. Que colaboren, que trabajen, no quiere decir que el profesor ha disminuido su exigencia sino [que] la hemos ido manejando acorde a la situación. Porque nosotros tenemos la posibilidad de [hacerlo], [porque] tenemos algunos alumnos integrados, tenemos pocos, dos o tres. Pero en ellos vemos el trabajo que se hace, que es importante y lleva mucho tiempo. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

...que el docente esté más tiempo en el colegio o venga dos o tres días y dándole la posibilidad que los otros días trabaje en otro lado. Organizando de tal forma que sea fructífero para todos. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

No obstante sus buenas intenciones, esta dirección no recibe ni da apoyos que le permitan ir más allá del funcionamiento cordial y ordenado de la institución. Esta limitación deja librada la innovación a los docentes de la institución en forma individualizada.

A: Es el papel de la gestión.

B: Exactamente. El mensaje de este año a nivel superior nuestro es acompañar al docente, guiar, asesorar, no frustrar cualquier proyecto que se quiera realizar.

GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

El apoyo de la dirección es fundamental porque brinda al profesorado un marco de confianza y seguridad para su desempeño profesional y la posibilidad de ser reconocido por su trabajo, aunque esto para los profesores argentinos queda siempre olvidado en el cajón de los retazos.

Por supuesto, todo esto depende de la institución ;no? del respaldo que las autoridades pedagógicas den al docente. Ellos entienden que quien pone una nota es el que sabe, uno se ha formado para eso. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

A: ¿El apoyo institucional como lo sientes? Ya que tienes tres instituciones.

B: Mira, yo te digo, está bien. Creo que las instituciones también dan lo que reciben. Así como te hablé de mí para abajo con mis alumnos, igual para arriba con la institución pasa exactamente igual. En las instituciones en las cuales cuando uno hace pertenencia, cuando uno trabaja con ideas nuevas, con ideas superadoras, con una visión crítica también, los colegios apoyan, te respetan. No así, cuando no lo hacés.

PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

La paradoja institucional del caso **EPriv02** es que su “plus” como privado es la informática y ese ámbito depende de las decisiones de la dueña de la empresa más que

de la dirección y se ve fortalecida por las características organizacionales y la falta de integración del profesor coordinador de la Sala con el resto del profesorado. El citado “plus” TIC es un servicio obsoleto, pero en todo caso se plantea como un servicio para “pobres”, económicamente hablando.

B: Sí, aquí ya lo he comentado y estoy a la espera [de la decisión de la dueña del colegio]. Claro que sería de muchísima ayuda tenerla.

A: El director de esta escuela dice que el plus que ofrecen como servicio es Informática. Lo tienen como EDI.

B: Bueno, yo a veces, les traigo algunos seminarios de Informática, hago apuntes propios, me voy actualizando, ya tengo información de los lápices ópticos, las cámaras digitales, la Encarta.

PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

En el caso **EPub03**, la institución se encuentra en una etapa especial porque la rectora es de reciente designación. La escuela sale de un proceso vivenciado como una agresión del Estado provincial para desmantelarla.

En realidad, se trataría de una reacomodación a los lineamientos de la transferencia de la Nación a la administración Provincial, pero dada su existencia de 132 años la institución tiene una fuerte configuración imaginaria –y en mucho sentido también simbólica– “nacional” y ha reaccionado de ese modo rebelándose profesorado, alumnado y padres contra el Ministerio Provincial al intentar dividirla en varias escuelas de acuerdo al nivel y repartirlas en edificios diferentes. Este acontecimiento es vivido como un desgarramiento por los miembros de la comunidad escolar que han logrado luego de su lucha no ser divididos en escuelas con gestiones diferentes. Esta situación hizo que al jubilarse la rectora anterior no se designara rector nuevo sino ya directores de las escuelas respectivos.

Debido a la resistencia y a la acción social, el Ministerio designó una nueva rectora, quien al no tener todavía un conocimiento de la temática en la escuela derivó para la entrevista a la Jefa del Departamento respectivo (GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf) considerando que podría ofrecer una información más apropiada para este estudio.

Esta escuela presenta un orden en su funcionamiento administrativo y de gestión que, en cierto modo es inercial luego de 132 años de existencia, la ha situado como una escuela pública de alto nivel y prestigio en el medio tucumano.

Hay, hay acompañamiento pedagógico, desde la asesora pedagógica. Pero específicamente en el área de TIC, hum, no. Yo creo, porque nos dio a vislumbrar eso cuando asumió la nueva rectora, creo... Ahora, con la nueva rectora, ella dice que es experta en Tecnología Educativa, creo que ella pretende hacer

algún acompañamiento. Hasta ahora no hizo, pero no puedo asegurar que no lo vaya a hacer en el futuro. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

A: Hasta ahora, hubo algún tipo de incentivo, de apoyo institucional para respaldar su tarea innovadora, algún tipo de incentivo que motive, que sirva de ejemplo para los otros colegas.

B: No, ningún tipo de incentivo para nada.

PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

La institución cuenta con personal con horas asignadas para colaborar con los docentes e incentivar el uso de TIC con el profesorado. Para la gestión, el proyecto TIC presenta altas y bajas pero ha colaborado con asignaciones horarias y personal específico para las Salas de TIC.

Como desaparece eso, la directora me da 8 horas de verdad que si fuera únicamente por eso me daría más porque yo no tengo tiempo con ocho horas para abarcar la totalidad de la escuela del Jardín de Infantes al Terciario. Bueno, al Terciario nunca pude ingresar salvo con mis alumnos como profesora. Entonces las ocho horas no me alcanzan porque tengo que cumplir con tareas administrativas, de organización de Laboratorio que es ridículo pero lo tengo que hacer. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Evidentemente, se produce la sobrecarga burocrática de la administración en la gestión de un espacio relativamente pequeño en la institución.

En el caso privada **EPriv04**, la gestión institucional tiene por norma apoyar a los profesores y reconocerlos públicamente en sus logros y méritos.

El apoyo, bueno, es un estímulo permanente que se brinda a los profesores. No hay un estímulo concreto, digamos, en moneda o en premio. Nosotros a fin de año, cerramos con una reunión general en donde destacamos [enfatisa] la tarea que han realizado los docentes y quiénes [enfatisa] se han destacado. Entonces, este estímulo público para ellos es importante para ellos porque hace también a como los compañeros lo miran y como alcanza un nivel de conocimientos que le permite tener otro tipo de autoridad pública. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

Exactamente. Permanentemente, el estímulo es felicitándolo, incentivándolo a que continúe, que tiene que seguir capacitándose, que tiene que volcar la capacitación al aula. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

Se observa en este directivo un mayor nivel de formación para su función pues ha realizado estudios de postgrado en Gestión Educativa. Incluso trata de ser ejemplar, de liderar el uso de TIC en su ámbito ya que el profesorado no incursiona demasiado en ello.

Sí, algunos profesores sí, algunos profesores están trabajando con los chicos con esos programas. Nosotros también. Nosotros hemos cambiado nuestras reuniones de personal, en todas las reuniones usamos el Power Point, usando ya la Sala de Conferencias, porque se tienen todos los recursos para poder tener unas reuniones más actualizadas. Entonces, el profesor mismo está viendo desde qué nivel está siendo manejada la institución y el uso que le estamos dando a las tecnologías. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

Esto fortalece a los profesores y profesoras y les da confianza en su desempeño, por sentirse más acompañados y reconocidos por su trabajo.

Es que Raúl con Marta y Mónica [son el rector y las asesoras pedagógicas] hacen un buen equipo. En el rato que no está uno, está el otro. Nunca podés decir "No puedo hablar con nadie, nadie me escucha", acá no sucede, no sucede. ¡Gracias a Dios! PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Yo, creo que también hay que ver el sentido de pertenencia que también es algo muy importante. También el tema de felicitarnos en las reuniones departamentales, en reuniones de personal, también es un incentivo para nosotros, saber que estamos haciendo las cosas bien, ver que la institución te reconoce el trabajo que uno hace, eso estimula y gratifica bastante. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

4.2.1.4.2.-Dificultades con la dirección

En algunas instituciones los directivos son obstaculizadores de procesos de innovación, ya sea por desconocimiento, por mal entendido de su función o por abuso del poder. El grupo de capacitadores del PROMSE considera a la dirección como un elemento clave.

C: Que es lo que notamos, todo esto depende del director, del directivo. Si él está convencido, motivan a los docentes y los docentes entienden que esto es importante y se incorporan. Luego, algunas escuelas donde uno ve que hay un orden en la gestión, que cada uno cuál es su función, que hay una planificación, se nota que el ingreso de las nuevas tecnologías no las interfiere, no las desestructura. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

B: El resto, no. En general, bien. En una, nos va muy bien, y está en la decisión de la dirección de hacer cosas, de innovar. Yo no sé si está tanto en la tecnología como en la voluntad de hacer cosas. Quizás si el proyecto fuera otro, no de tecnología, y que implicara innovación, sería igual. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Y la verdad es que es así, se corrobora que cuando hay del director una buena gestión, una gestión positiva, un liderazgo positivo, las escuelas funcionan mejor. Quizás los problemas son otros. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Lo que los docentes indican como dificultades con la gestión no se aplican a los escenarios de estudio. En general, indican anécdotas puntuales en otras escuelas en las cuales cubrieron funciones en otro tiempo o bien en las que trabajan con poca carga horaria y algunas lindan con lo "delincuencial" atribuido a las conductas de los directivos. Este factor debe interpretarse desde las ópticas de análisis particulares de los docentes sobre el populismo político las redes clientelares (Amaral y Stokes, 2005; Bachiller, 2006). Las siguientes interpretaciones provienen de una profesora y un profesor que se sienten más contenidos por las instituciones privadas y que sitúan en lo público el "infierno" de la corrupción.

Pero por Junta, el año pasado se nombró otra directora, parecía una cosa pero está haciendo agua por todos [enfátiza] los lados. Nosotros estamos muy disconformes con la dirección, se lo hemos pedido por nota. ¡Es que aparece una vez a la semana! PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Sí, absoluta impunidad. Sí, totalmente. Además, con la idea de que se puede decir las mayores barbaridades, realizar las mayores iniquidades y nadie va a salir perjudicado. Estando en el Plan Social, bueno no estaba directamente en el Plan Social pero conocía gente que estaba allí, en la década de los '90 en el Plan Social se dieron dineros para mejorar las escuelas, para invertir en proyectos diferentes. Una escuela de Leales que invirtió plata en una cosecha de soja, y la cosecha de soja, de la plantación de soja 100.000 dólares y a los 100.000 dólares se los quedó el directivo, el director. Y como no había un instrumento legal para pedirselos no le pudieron hacer nada, y el director quedó. Sigue siendo el director habiéndose apropiado de cien mil. PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

En el contraste de los textos los aportes más relevantes, respecto a dificultades puntuales (crisis de autoridad, saturación administrativa, abuso de poder) encontradas con la gestión en las instituciones, son los de las RTIC⁸⁷ del PROMSE.

Y en una de las escuelas a las que vamos, el problema que tenemos es que el director no quiere que se capaciten durante el periodo de trabajo de ellos. Bueno, hay que buscar la forma. Por ahí, se los saca de a dos. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

*Y otro problema es la ausencia, la falta de... liderazgo, de autoridad positiva de los directores... O alguien que lo ejerce de una manera... [hace un gesto de desagrado]
No, se la pasan días y días haciendo trámites burocráticos en la Secretaría, por ejemplo.
Sí porque los problemas son el tema de la autoridad y otros que también que están relacionados con la autoridad. Los profesores que están desde hace tiempo y cortan el queso y los que llegan de afuera. Y a veces, se dan los dos componentes. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf*

[Me dicen] "No nos va a volver a dejar usar la Sala, no nos van a dejar entrar al Laboratorio". Y allí, vuelvo a corroborar que no es la tecnología, porque no los dejan usar los libros, no los dejan usar. Porque no es tanto el problema del conocimiento en tecnología sino otras cosas. Y después el plus, bueno, te regalo un poquito. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

En ninguno de los casos estudiados se presenta un problema con la dirección que obstaculice proyectos innovadores, aunque no los fomente.

4.2.1.5.-Infraestructura y recursos

Nos referimos aquí a los espacios físicos, como salas, mobiliario, recursos informáticos adecuados y conectividad en los casos de estudio. Además, es importante considerar el origen o procedencia de los mismos en cuanto a su provisión.

4.2.1.5.1.-Sala de TIC: un buen punto de partida

Todos los escenarios poseen una Sala de Informática con el formato Sala de TIC o Laboratorio de Informática, en el caso de la escuela pública Epub03 hay dos laboratorios por la numerosa cantidad de alumnos. Las ratio alumno por equipo son las siguientes:

⁸⁷ Capacitadores de la línea TIC del PROMSE.

Cuadro 40
Ratio Alumno-PC por caso de estudio

CASOS	Salas o Laboratorios TIC	Cantidad de computadoras	Alumnos del nivel	Alumnos por PC
Caso 1 Epub01	1 sala	15 equipos	340	22,6
Caso 2 EPriv02	1 sala	10 equipos	110	11
Caso 3 EPub03	2 laboratorios	70 equipos	1.530	21,8
Caso 4 Epriv04	1 sala	20 equipos	560	28

El mobiliario es estándar y sirve para la función a la que está destinado. La sala en las mejores condiciones por su disponibilidad de espacio e iluminación es la del caso *Epub01*.

Es una de las pocas salas, eso nos han dicho siempre que es una de las pocas salas bien puestas. PM-Epub01-FnoU-41-EI01.rtf

Dentro de todo la sala nuestra está bien, esta sala funciona [...] Sí, incluso podés trabajar bien. En grupos, en los mesones, en las máquinas. PM-Epub01-FnoU-41-EI01.rtf

Sí. La Sala de Informática funciona en el colegio, es una sala que está preparada para desarrollar la materia. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Antes era uno solo pero con la reforma de la Ley Federal y la obligatoriedad de la EGB3 se construyó otro laboratorio para cubrir todas las necesidades por la cantidad de alumnos. Tenemos un laboratorio en Planta Baja y otro en la planta Alta. Están equipados con máquinas nuevas, con servicio de Internet y pueden ser utilizados por cualquier alumno o profesor del establecimiento para sus tareas de aprendizaje o de enseñanza. GM-Epub03-FU-60-EI08.rtf

Sí, tenemos Sala de Computación. Tenemos una sola Sala. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

En cada caso hay una historia institucional particular, una genealogía, respecto a cómo se concibieron y consiguieron los recursos y el valor asignado para la educación de los jóvenes.

Foto 5
Sala TIC EPub01



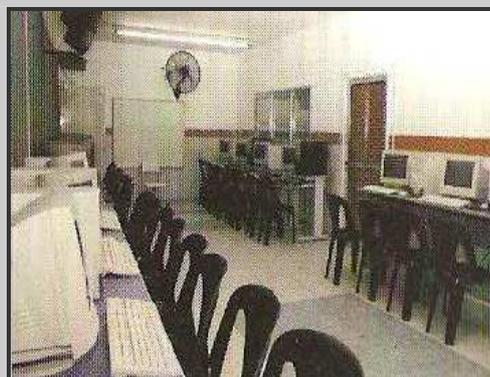
Foto 6
Sala TIC EPriv02



Foto 7
Sala TIC EPub03



Foto 8
Sala TIC EPriv04



En el caso **Epub01** vemos que la construcción y puesta en marcha de la Sala tiene relación con compromiso de la gestión:

Allá, cuando recién se inició la escuela hace quince años, no dieciséis porque la escuela ha cumplido 16 años, ya hemos empezado con cuatro máquinas. Éramos dos docentes de Informática y la materia era nada más para séptimo y octavo, no era para séptimo era para primer año. Y la modalidad era tipo Taller, que quiere decir la modalidad taller que los docentes cesaban a final de año. Y los directivos podían no darle continuidad. Si no le querían dar continuidad no se volvía a dar ese taller. Eso. Acá el director eligió darle continuidad y después él construyó la sala. Después de construir la sala, mediante rifas, Bingos se compró cuatro computadoras y llegamos a tener ocho computadoras. PM-Epub01-FnoU-41-EI01.rtf

ASESORA PEDAGÓGICA: [Piensa] Esta escuela se fundó en el año 91. Se fundó en el año '91. En el año '94 fue la movida fuerte de Nación que equipaba las escuelas con computadoras. La primera vez nos mandó cuatro, al año siguiente nos mandó otras cuatro. Así, a medida que iba transcurriendo el tiempo nos iban actualizando la tecnología. Hasta que el año pasado nos mandaron equipos muy actualizados, impresoras, ¿qué otra cosa nos mandaron junto con las máquinas? escáneres -creo que tenemos-. Bueno, nos falta la conexión a Internet, que era el compromiso de la red.

A: ¿Y a esta sala la hicieron ustedes?

ASESORA PEDAGÓGICA: A esta sala la hicimos nosotros, haciendo bingos, ese tipo de loterías.

GM-Epub01-FU-52-EG04.rtf

En el caso **Epub02**, se ofrece como un “plus” de servicios:

Nosotros acá en el Instituto, con una propuesta institucional desde siempre, estando o no en la nueva estructura curricular se les daba la posibilidad de que los alumnos tuvieran Computación, que era lo que estaba de moda, de auge, como moneda corriente en los alumnos. Era algo que a ellos les interesaba mucho. Entonces, a partir de los pedidos, de las inquietudes de los alumnos y de los papás surgió brindarles lo que es la Informática. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

En el caso **Epub03**, la historia con la informática y el Laboratorio de Informática Educativa tiene larga data:

Cuando la escuela dependía del Ministerio [de la Nación] la situación era diferente, porque incluso el Ministerio me dio a mí, me relegó de la tarea docente para que hiciera lo que estoy haciendo ahora, nada más que en el orden informático. Porque había un Jefe de Tecnología Educativa pero yo era la

coordinadora de Informática de la escuela y al hacerse la transferencia [de la escuela de la Nación a la Provincia] eso se perdió y yo no volví a ese cargo que tenía antes. La transferencia lo eliminó o el cargo se perdió o los que quedaron no supieron llenarlo, porque el espacio estaba creado y el dinero también. Pero después de la transferencia no apareció más. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

En el caso **Epriv04** se configura como un servicio “plus” desde sus orígenes y hoy ya reconvertida en un servicio necesario:

Lo único que se recibió como institución privada desde el Ministerio de Educación y fue en el año 1996 cuando la Red Federal [de Educación] distribuyó en todos los establecimientos una computadora para el uso de Dirección. Eso fue lo único que recibió la institución. A partir de esa primer computadora, digamos que... teníamos nuestra sala de computación pero era una sala que había que renovarla. A medida que fueron pasando los años, que la institución fue mejorando tanto en la parte financiera como en la parte edilicia, se fueron reconvirtiendo también todas las áreas y se fueron renovando computadoras. Ahora tenemos 20 máquinas de computación, conectadas todas a Internet, con Internet las 24 horas. Los chicos pueden venir fuera del horario escolar a trabajar en la Sala. La usa todo el personal. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

En todos los casos hay más de una década de presencia de los ordenadores en la escuela.

4.2.1.5.1.1.-Origen de los recursos

En lo que se refiere al **origen de los recursos**, ya sea los ordenadores o materiales multimedia, en las instituciones públicas el Estado Nacional, a través del Ministerio de Educación de la Nación, es el que provee los recursos a las provincias. Es evidente que el modelo de descentralización instalado por la Ley Federal de Educación no rompe el centralismo y los recursos –como casi siempre– son enviados desde el Ministerio de la Nación.

En el 2006 y el 2007 nos mandaron dos tandas de ocho computadoras cada una. Y este año nos están mandando, nos han mandado un retroproyector, una pantalla y un cañón o un reproductor para conectarla a la computadora. Y dicen que nos van a mandar una cámara digital y un reproductor de DVD. Entonces, recién este año como que la tengo a la sala bien armada. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

ASESORA PEDAGÓGICA: Bueno, hay programas que tienen varias líneas de acción. En este momento está el PROMSE, que no sólo te da recursos para equipar laboratorios, ya sea de ciencias naturales o completar los laboratorios de informática sino que también te da capacitación.

A: ¿Y la recibieron ustedes?

ASESORA PEDAGÓGICA: Está en curso.

GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf

Sí, porque como esto era nuevo y no sabían dónde meterlo y como las computadoras que se estaban dando eran para el Nivel Medio entonces se la puso en Nivel Polimodal de Enseñanza Media. Por ese motivo, porque las computadoras iban para el ciclo medio. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

El PROMSE se presenta como una línea más integral, aunque el programa no es generalizado.

A partir de que se equipa con esto y con un kit multimedia, que es bastante como nuevo en las escuelas aquí en Argentina, que tiene que ver con cañón, reproductores de DVD, varias cositas que hacen también al uso multimedia de estas cosas informáticas, es que se propone, como línea pedagógica, el

desarrollo de un componente, de una tarea que se llama TICs, Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, específicamente con la intencionalidad del uso pedagógico de las mismas. CM-Promse-FU-38-43-EG16.rtf

En los casos de las escuelas privadas realizar una oferta educativa que incluya un fuerte componente TIC como marketing requiere una fuerte inversión de las empresas.

Por lo tanto, en procurar nosotros que nuestros egresados futuros cuando se incorporen al mercado laboral van a tener que competir con alguien que ha egresado del nivel estatal, no nos queda otra opción que ponerle las herramientas para que no sea desigual esa competencia futura. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

Debemos recordar que el Ministerio de la Nación otorgó a todas las escuelas públicas y privadas un ordenador en los noventa para uso de la dirección.

4.2.1.5.2.-Conectividad: Tener o no tener, esa es la cuestión

Tener o no conectividad a Internet puede considerarse una cuestión de estatus, aunque algunas escuelas consideren que el hecho de tener conectividad redundará en mejores prácticas de enseñanza siguiendo la línea del optimismo tecnológico.

Los casos **EPub01** y privada **EPriv02** de nuestro estudio no tienen conexión a Internet ni línea telefónica. En cambio los casos **EPub03** y **EPriv04** tienen conexión telefónica e Internet Banda Ancha.

En el caso **Epub01** se ve como una necesidad la conectividad y se están observando posibilidades desde la dirección para gestionarla económicamente, pero el servicio en la zona está limitado porque no hay banda ancha y el acceso telefónico es complicado pues compartían las tres escuelas del edificio la línea telefónica y el servicio ha sido cancelado por deuda impaga.

DIRECTOR: Aquí el problema de la conexión es que acá anda mal la línea telefónica. La Secretaría [de Educación] está viendo cómo mejorar esto. GH-EPub01-FnoU-46-EG04.rtf

Sí, escuché, digo escuché porque como uno anda en las escuelas, de un proyecto que pretendía la conexión de unas cuantas escuelas. ¿En qué quedó eso? no sé, como cambió la gestión.

CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

En el caso de la privada **Epriv02**, tampoco hay conexión telefónica y la conectividad a Internet recibe justificaciones contrarias. Para la dirección es un problema de falta de conectividad en la zona.

En estos momentos, nosotros todavía no tenemos la posibilidad de tener instalado Internet por una cuestión de la zona del colegio, donde no hay red, no hay línea para poder hacerlo. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Para el profesor encargado de la Sala de Informática depende de la decisión de la dueña de la empresa.

*A: Ahora con la obligatoriedad de la Secundaria por la nueva Ley se volverá prioritario.
B: Sí. Como le digo, yo tengo todo listo, el cable de red, para la conexión. Pero, bueno, estamos a la espera de eso [de la decisión de la dueña].
PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf*

A calle y media del establecimiento *Epriv02* se encuentran los ciber⁸⁸ más cercanos con gran asistencia de jóvenes, como en casi todos los sitios del mundo, a partir de las 19 horas en la franja horaria más alta de consumo.

En los casos pública *EPub03* y privada *EPriv04* tienen conexión telefónica e Internet 24 horas de Banda Ancha.

El hecho de estar en el privado, la libertad de tener una Sala de Computación, de tener Internet a disposición, de entrar cada vez que se necesite. Es como que bueno, en las instituciones privadas siempre eso se ve. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Antes era uno solo pero con la reforma de la Ley Federal y la obligatoriedad de la EGB3 se construyó otro laboratorio para cubrir todas las necesidades por la cantidad de alumnos. Tenemos un laboratorio en Planta Baja y otro en la planta Alta. Están equipados con máquinas nuevas, con servicio de Internet y pueden ser utilizados por cualquier alumno o profesor del establecimiento para sus tareas de aprendizaje o de enseñanza. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

En las escuelas pública y privada de los grupos urbano marginales que no poseen conectividad, la misma se anhela como un elemento de mejora, aunque el profesor de la sala de *Epriv02* considera que la Internet si no está garantizada por un buen uso tampoco es eficiente.

En las escuelas pública y privada de los grupos urbanos que poseen conectividad lo sienten como un plus que los diferencia. Veremos más adelante si en qué puede estar la diferencia cuando indaguemos sobre los usos que le dan los profesores en la enseñanza.

⁸⁸ Los cupos de ADSL para la población de estos barrios se abrió a fines del 2008 con plazas limitadas para hogares e instituciones.

4.2.1.5.3.-Acervo multimedia: tanto tienes, tanto vales

Después de considerar la presencia de recursos mínimos, revisamos otros materiales tipo acervo multimedia han ido procurándose los escenarios de estudio.

Entre ellos enciclopedia Encarta es un material de uso habitual en todos los casos para que los chicos consulten.

Lo que sí hemos trabajado con el profesor de física es con el Encarta, con el Encarta sí, porque el año pasado lo instalé en todas las máquinas. Pero después hubo que formatearlo. No trabajamos en el Encarta 2007, porque el Encarta 2007 necesita ir actualizándose y tiene unos hipervínculos que se actualizan en Internet. Entonces, trabajé con la versión anterior, que ya queda instalado en las máquinas y lo veía más completo. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

En el caso **Epriv02** la búsqueda del acervo está delegada al profesor encargado de la sala sin ningún tipo de inversión por parte del establecimiento para procurar software para trabajar con los chicos.

Trato de buscar en varias áreas. Otras veces, compro materiales o los consigo por varios lugares en Internet. No me quedo en un solo sitio. Pero, a veces, no hay muchos, es decir, de los que se pueden utilizar. PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

Eh, no. Voy a ser sincero, es que un software educativos [gesto de duda], es que hay mucho. Yo les aclaro que voy a traer lo que consiga porque no vale la pena comprar para uno o dos temas. Los que compro son de la Editorial Altair, a veces compro los manuales. Los software educativos los trato de buscar en Internet, por ejemplo, el Clic también el Pixar y Pixel. PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

El caso **Epub03** es el más afortunado en este sentido porque presenta la mayor cantidad de software educativo, pero ello no garantiza el uso masivo de los profesores.

Entonces en esa capacitación hemos hecho ese catálogo que vos conoces, donde les mostramos esos 500 programas que se han organizado en forma perfecta, eso me da la impresión a mí, por lo menos yo lo encuentro bien hecho. Los docentes cuando lo ven quedan fascinados pero después no pasa nada, hacen instalar el programa pero no vuelven más [a utilizarlo]. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

En el caso **Epriv04** el tema no parece preocupar, consideran que con los servicios de Internet y las herramientas básicas de Office se cubren las necesidades educativas TIC.

4.2.1.6.-Síntesis

En este apartado denominado Contexto Institucional hemos abordado temáticas que nos permitieron identificar las características de cada uno de los casos y muchas afinidades entre ellos.

Siguiendo el orden en el que se realizó el tratamiento de la información, encontramos que todos los casos realizan **usos de las TIC en la administración escolar**, debido a la exigencia del sistema administrativo del Ministerio de Educación –dentro de la línea *new management* revisada en la teoría y como tendencia propia de la Sociedad de la Información–. Difiere de un caso a otro el estadio del proceso en que se encuentran – van desde el manejo completo de datos internos de la institución a la simple elaboración y volcado de datos estadísticos extra-institución–. La diferencia está marcada más por grupos sociales e infraestructura que por establecimiento público/privado.

En cuanto al profesorado y su nivel de **trabajo colegiado** observamos que es limitado por las condiciones laborales del colectivo. Existe en todos los casos la estructura departamental organizativa formal, la participación es escasa por razones aducidas al tiempo. No obstante, pese a que el trabajo colegiado no forma parte de la dinámica de las instituciones estudiadas, se observan participaciones en trabajos que exigen una salida del trabajo con los alumnos al medio, en ferias, olimpiadas, etc. La estructura más visible en el profesorado es la del *trabajo individualizado* con esporádicas participaciones en proyectos con otros colegas, generalmente por parejas, pero otras veces cercana a la *cultura colaborativa*. No hemos podido visualizar procesos de “balcanización” sino trabajo “individual” reducido a las asignaturas; probablemente las condiciones laborales que presentan afectan la permanencia mínima necesaria para construir relaciones de pertenencia más estables. Incluso en los profesores que tienen una carga horaria más amplia y más tiempo en una institución tampoco se observa la “pertenencia” departamental o ligada a algún grupo. Es decir que prevalece el individualismo (Hargreaves, 1996).

Respecto a las **dificultades en la implementación** las limitaciones materiales de infraestructura, conectividad y mantenimiento se evidencian en los casos de urbano-marginal. No obstante, en todos los casos se ha realizado una *inclusión extracurricular* de talleres o espacios de diseño institucional que ofreciera formación en TIC cuando las

modalidades del currículum no la consideran. Observamos una respuesta inmediata a la demanda social en todos los casos. Encontramos la presencia de un componente que denominamos *sacralización*, obstructor de las TIC, que actúa como preservador de aparatos en la superficie pero enmascara relaciones de poder o problemas de organización en el fondo, y que es una manifestación altamente conservadora de las escuelas.

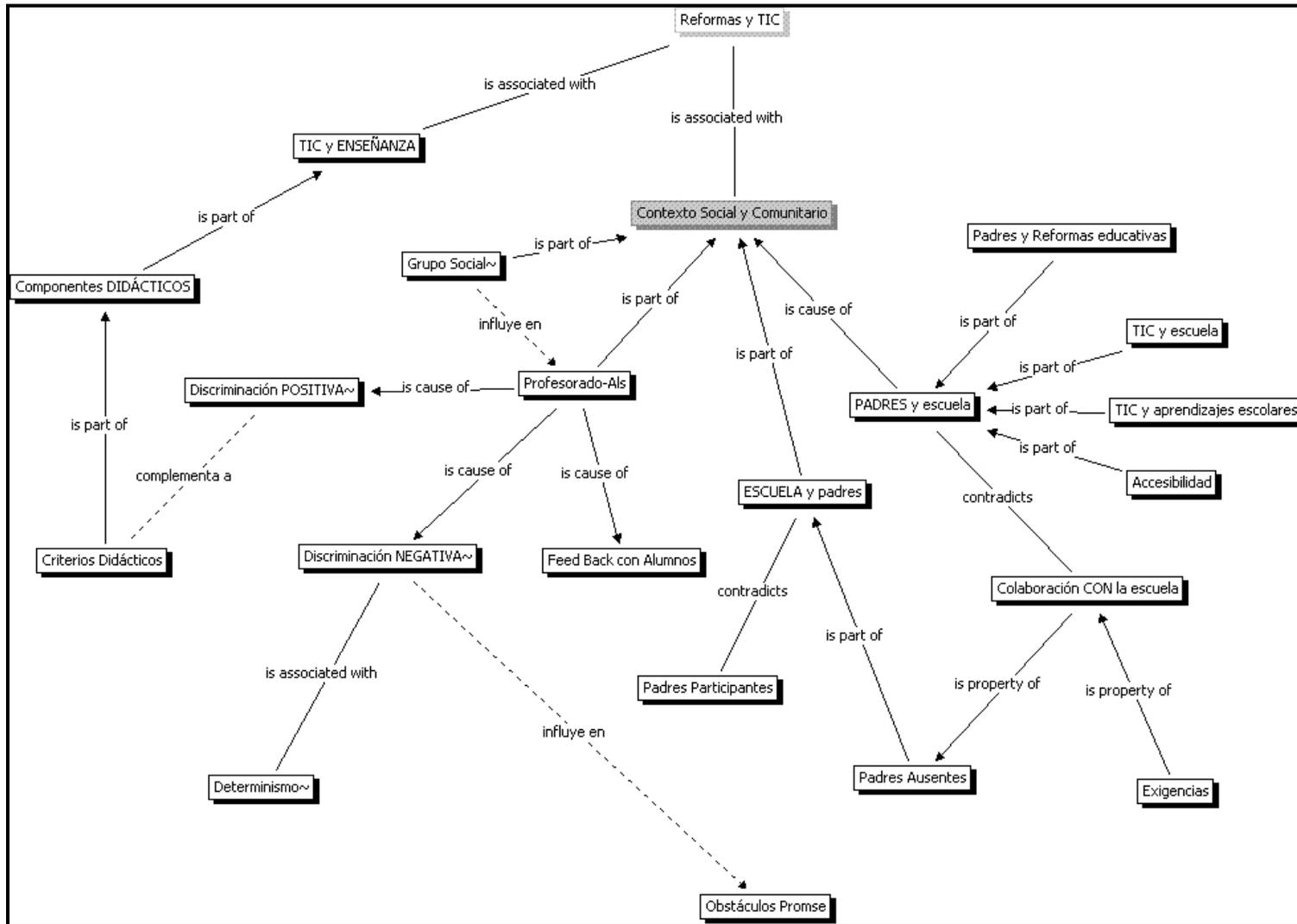
La **gestión** se manifiesta como un componente fundamental en el liderazgo de la innovación que favorece a las TIC. En los casos de estudio no se reflejaban dificultades con la dirección, los directores y directoras *no obstaculizan* el trabajo ni las propuestas de los profesores, pero se observan carencias en cuanto a las estrategias directivas para proponer, guiar y apoyar al profesorado. El amparo que ofrecen al profesorado es con suerte burocrático, pero no pedagógico. En general, la dirección es ejecutora de lo que se propone desde la administración superior, cuando no obstruye.

La **infraestructura y los recursos** están presentes en todos los casos pues presentan Salas y Laboratorios de informática en condiciones de funcionamiento, con equipos acondicionados, con software básico y educativo en algunos casos. La adquisición de los primeros ordenadores y la construcción de las salas en las escuelas pública están ligadas a la historia institucional pues en cada caso hay historias particulares de acción colectiva para lograr los recursos en respuesta a la demanda social impuesta por las TIC en su origen. La cantidad de recursos materiales varía también por sectores sociales pero no es determinante en las prácticas de modo absoluto. Si observamos las ratio de alumnos por ordenador, las escuelas públicas presentan una ratio semejante, mientras la diferencia entre las privadas es abrumadora; paradójicamente la sala que presenta la mejor ratio es la privada de sector urbano marginal, pero está afectada por el obstructor de la *sacralización*, que se ve fortalecida por la *organización institucional* para su uso.

4.2.2.-CONTEXTO SOCIAL Y COMUNITARIO

A continuación nos referimos al Contexto Social y Comunitario expuesto en la red del Cuadro 41:

Cuadro 41
Red Nodal Contexto Social y Comunitario



El contexto social y comunitario difiere en los casos por los grupos sociales que asisten a ellos y podemos considerar en este estudio dos grupos diferenciados: sector urbano marginal de población clase media baja y baja; sector urbano de población clase media.

Así, los casos **EPub01** y **EPriv02** corresponden a escuelas de barrio en el municipio de Las Talitas en la zona conurbana denominada *Gran San Miguel de Tucumán*. Los grupos sociales que asisten a ellas corresponden a sectores muy golpeados por la crisis económica desencadenada desde el 2001, la mayor parte del alumnado de la escuela pública es beneficiario de planes sociales o becas del gobierno.

EPub01:

A: *¿A qué franja social pertenecen?*

DIRECTOR: *Es variada, es variada. Hum, depende. Hay chicos muy humildes y otros, medianamente clase media. Pero la mayoría de media para abajo.* GH-EPub01-FnoU-46-EG04.rtf

A: *¿En qué trabajan los padres de estos chicos?*

B: *Por lo general, en la construcción. Las madres en general, o no trabajan o trabajan como cuenta propia en sus casas, haciendo comidas, o como empleadas de servicio doméstico en casas de familias. Y los padres, en su mayoría, en la construcción.* PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Lo que sucede es que hay mucho problema económico y allí a la solución no la tiene la escuela. La solución no va a partir de la escuela. Hay planes de desocupados, hay padres que trabajan en la cosecha del limón. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

A: *¿En qué trabajan los padres generalmente?*

B: *La mayoría son de medio tiempo, empleadas domésticas, a veces cartoneros, albañilería.*

A: *¿Los chicos trabajan?*

B: *Sí, muchos trabajan.*

A: *¿En qué tipo de actividades?*

B: *Bueno, a veces por ejemplo, en una gomería, a veces de cartonero o ayudando en albañilería con el papá, porque tienen muchos chicos. Ese tipo de cosas. A veces, las niñas trabajan cuidando otros chiquitos tienen trabajos a domicilio. Eso en una de las escuelas.*

PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

EPriv02: corresponde a quienes –dentro de las características económicas generales– pueden cubrir una cuota mensual porque las escuelas privadas en Argentina no son concertadas.

Yo considero que el turno mañana y tarde es una clase social media-baja para la zona en que estamos. Si consideramos la zona en sí, es nivel bajo, pero en la institución los alumnos que están asistiendo lo podemos considerar en un escalón más arriba de un nivel bajo. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

B: *Repartidores, otros que los padres son albañiles.*

A: *En la construcción.*

B: *Sí, construcción, vuelvo a repetir, repartidores de gaseosas, más bien distribuidores sería la palabra correcta. Y otros a los que los padres los hacen entrar en algún trabajo. Por ejemplo, el año pasado, vienen y me piden que los ayude en algunas cosas que no vemos en los programas [planes] de estudio. Y me dicen “Es que mi papá trabaja en tal parte y me va a hacer entrar en un trabajo en la parte administrativa”.*

PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

Los casos que corresponden al sector urbano están ubicadas en la zona céntrica de la ciudad de San Miguel de Tucumán y a ellos acuden jóvenes del centro, de barrios conurbanos pero prevalece la condición de pertenecer a la clase media.

EPub03: debido a la crisis económica se encuentran también en el alumnado presencia de planes sociales y becas –que desde siempre la escuela ha destinado a chicos de familias de bajos recursos--.

Sí, muy heterogénea. Antes era mucho más homogénea que ahora. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Muchos siguen estudiando alguna carrera terciaria o universitaria. Otros van al mundo laboral, pero muchos continúan sus estudios superiores, tal vez no los terminen pero inician una carrera. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

EPriv04: responde a las características de los privados aunque corresponde a un sector socioeconómico más alto que la EPriv02

Bueno, nosotros estamos trabajando con chicos, digamos de clase media, no una clase media superior digamos una clase media baja. Los papás, la mayoría de los chicos son empleados, empleados de comercio, empleados municipales, empleados estatales, algunas de ellas también son empleadas domésticas, policías, la parte de medicina dentro de los hospitales. También tenemos padres que son profesionales, pero es muy chica la franja de padres profesionales, con títulos profesionales. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

Como ya especificamos anteriormente, el profesorado –por sus características laborales- trabaja en escuelas públicas y privadas de diferentes sectores sociales.

Es que hay una diferencia abismal entre lo que es el San Martín [el instituto privado] y el SEOC [el público]. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Totalmente, totalmente. Los alumnos distintos, los papás distintos, las instituciones son distintas, las políticas dentro de la institución son distintas. A todos nos iguala el concepto que la Nación tiene acerca de la educación, que en algunos casos facilita y en otros perjudica. Pero está el tema de la contención, palabra que ha salido a veces de la Ley Federal, y la escuela no es contención, es contenedora por añadidura pero no es el rol principal. Entonces, es el rol equivocado. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

4.2.2.1.-Profesorado y alumnos

Los casos construyen diferentes relaciones con el contexto social y comunitario aunque los cuatro pueden considerarse instituciones “contenedoras” del alumnado.

Dadas las características socioeconómicas de la población escolar observamos que en la relación **profesorado-alumnos**, el profesorado realiza discriminaciones entre los

alumnos y que estas pueden ser *positivas* y permitirles incrementar en su trabajo los *criterios didácticos* que contribuyan a superar desventajas en los puntos de partida de los chicos incrementando la oferta de educación; o bien *negativas* que les hace tener en algunos casos visiones *deterministas* que clausuran su trabajo y generan pérdida de sentido de la educación como elemento del cambio social. Estas últimas suelen encubrir dificultades didácticas del profesorado que las presenta.

Si bien el escenario de mayor presión socioeconómica es el caso *EPub01*, encontramos los dos tipos de discriminaciones en todos los escenarios de estudio.

4.2.2.1.1.-Discriminación Positiva

Algunos profesores consideran la desventaja social de sus alumnos como un punto de partida y creen que su trabajo cobra sentido en la modificación de esas condiciones. En estos docentes, el punto de vista es positivo respecto a su profesión, el futuro de los jóvenes les preocupa, su presente les genera sorpresa, curiosidad, inquietud e intentan motivarlos.

... El adolescente te enriquece todos los días, con sus salidas, con sus cosas. A mí, eso es lo que más me motiva, el contacto con los adolescentes, que ellos se vayan superando, que vayan conociendo. Los chicos de esta zona, muchos no van al centro. Aunque parezca ilógico, muchos no van al centro. A veces, una salida al centro para ellos es un acontecimiento, porque no van al centro. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

A mí lo que me motiva del secundario es mostrarles... [...] Sí, mostrarles que hay otras cosas, que hay algo más, que ellos se pueden superar. Que nada es imposible, que ellos traten, que les puede costar más [que a otros]. Porque aquí hay muchos chicos que trabajan, no sólo los padres sino también los chicos trabajan en la construcción entonces están llegando a las seis y media, siete de la tarde. Yo muchas veces también intercedo por ellos para que los dejen entrar fuera de hora. Incluso a chicas que están embarazadas porque les digo que si ellas estudian pueden darle mejores cosas, un futuro mejor a sus hijos... Entonces, las motivo para que terminen la escuela. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Claro, exactamente [se ríe]. Pero al final nadie se pone a hacer nada por esos pibes. Además esos pibes cambiaron mucho su realidad, porque pasaron de tener dos maestras que medianamente los contenían hasta el sexto grado a tener once docentes que no le terminan ni de conocer la cara, que ven sólo una cabeza donde depositar información, después se van y quedan a la deriva. Además, les critican su realidad, el proceso propio de su adolescencia. Entonces es normal que los pibes no se encuentren en la escuela. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Los profesores y profesoras que tienen estos puntos de vista pueden situar a los adolescentes en sus características evolutivas y en sus dificultades contextuales. La profesora y el profesor anteriores se complementan con los casos de los directivos quienes consideran y evalúan las estrategias de contención social de modo positivo.

ASESORA PEDAGÓGICA: Dentro de la escuela el plan que ha dado buenos resultados, tal vez con una implementación más amplia, es el de becas estudiantiles. GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf

*B: El Plan es como poco.
A: ¿Cuánto es?
B: Cuarenta pesos por mes. Es una ayuda pero... tampoco ¡Ojo! Para la gente esta es importante porque cobran al mes \$400.
PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf*

Esta tendencia avalada por los directivos generan un clima escolar beneficioso, la escuela es un espacio tranquilo, ordenado, los chicos y chicas circulan con libertad por todo el establecimiento, interactúan con los docentes, directivos y personal de servicios.

En otros escenarios toma forma de preocupación por las desventajas de la población estudiantil y se ocupan de su problemática.

B: Yo lo que veo porque siempre estoy en contacto, porque les dan cursos de apoyo, trato de ayudarlos. Como los estoy asesorando a algunos, es que veo, les pregunto qué van a hacer. La mitad, más o menos, sigue estudiando. La otra mitad van al mundo del trabajo. PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

Me ha obligado a un replanteo, eso ha sido entre todos [los colegas] lo hemos tenido que reelaborar. “Yo creo que mi materia va a funcionar mejor...” Veo, comparo. Esta situación social ¿sí? a mí, me ha hecho, me ha obligado a mí, a un replanteo general de mi materia, en lo que hace a contenidos, en lo que hace a estrategias. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

B: Hay chicos que llegan molidos de las palizas que les dan “Porque anoche me han mandado a robar y yo no he podido robar en ningún lado”. Ha vuelto con las manos vacías a la casa y los han molido a golpes.

A: ¡Qué realidad tan dura!

B: Es el sector. Entonces, estás sinceramente comprometido con la escuela porque hay muchas cosas para hacer que no se están haciendo.

PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

La dificultad en este punto de vista es que a veces puede tornarse en acciones de tipo “paternalistas” –en el sentido de sobreprotector– que puede conducir también a reduccionismos de los jóvenes.

Y creo que en algún punto, ya se planteaba por ahí, que iba a haber analfabetos tecnológicos, si a los pibes no los formamos en esto van a quedar afuera de muchas cosas. Pero también, yo lo que siento acá en la provincia [de Tucumán] es la prioridad por los libros⁸⁹, de poner recursos humanos, de tener cuadernos.

PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Al mismo tiempo esta receptividad les hace realizar un *feed-back*, una retroalimentación con los alumnos incorporando lo que pueden aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Podés estar peor o mejor pagados. También me parece que a veces nos llenamos de horas cátedra, de trabajo, de un montón de cosas para cobrar “setenta guita” y te perdés el disfrute de los pibes, de lo que podés dar, de adónde podés llegar. ¡Yo no quiero que me pase eso! Quiero disfrutarlo bien, ver lo que pasa, cómo estoy yo, cómo están los pibes. Trato de no perder eso, bueno, en eso estamos. PH-

⁸⁹ Las escuelas consideradas en desventaja también son asistidas desde hace más de una década con planes de provisión de material bibliográfico. Hoy se realiza a través del PROMSE y el Plan de Lectura.

Epub01-FnoU-37-EI02.rtf

Entonces, en ese contacto con el alumno es importante también que el alumno se sienta capacitado o dispuesto a enseñar, porque muchas veces a mí me enseñan los alumnos. Si tengo algún problema, si veo que alguien del área de informática no está, entonces busco ayuda de alguno, por ahí viene un alumno y me dice “profesor, entre así y así”. Entonces yo también aprendí de un alumno. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

Sí, algunas páginas y las comentamos. Muchas veces no tienen demasiada utilidad, pero las vamos compartiendo y así vemos cómo unas son útiles y otras no. Para ir formando un criterio de selección de la información porque si no se creen todo lo que encuentran. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

Los profesores y profesoras que tienen una discriminación positiva confían en que la generación de *estrategias didácticas* diferentes permitirá superar las dificultades en la enseñanza y en el aprendizaje.

4.2.2.1.2.-Discriminación Negativa

Los elementos discriminatorios de clase social hacia los alumnos y su grupo de pertenencia hacen muchas veces que se los enmarque en un determinismo social que afecta la oferta educativa hacia esos chicos.

A mí me parece que todo proyecto que se elabore con la intención de que los chicos estén en las escuelas está bien. Pero yo siento, no sé, que ni las escuelas, ni los docentes están preparados para ese tipo de alumnos, que antes estaban excluidos ¿sí? y hoy como que están dentro de los establecimientos y no sabemos cómo manejarlos. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Observemos la diferencia de puntos de vista entre profesores y profesoras del mismo escenario, del mismo modo que el profesor de *EPriv01* (**PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf**) considera la cifra de \$40 como escasa pero importante ayuda a la familia, la presencia de este criterio negativo lleva a una profesora a juzgar lo mismo como una especie de “tentación” –más bien soborno– a los padres para enviar los hijos a la escuela.

Cómo manejarlos a ese tipo de alumnos. Todo ese sector de la población que antes no asistía a la escuela y ahora asiste. Entonces, es difícil. A veces, son tentados económicamente, económicamente. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Es evidente que en la construcción de estos puntos de vista encuentra –en su génesis– la fuerte presión sobre el profesorado para realizar la contención social de la juventud en las escuelas y para la cual profesorado no se siente preparado debidamente.

No sé. Yo entiendo que por el sector socioeconómico, que son papás con mucha necesidad, que son papás con poca preparación, pero bueno, a veces los padres con poca preparación aspiran a que sus hijos logren mejores estudios que los que ellos han logrado. No sé, desde hace unos años... La verdad es

que son tantas las preocupaciones que tiene la gente, las necesidades por las que atraviesa, es una zona muy pobre. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Un trabajo de contención social que tendría que ser revisto. Un docente no está preparado para esto. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Para mí es una cuestión de... [[piensa]] socioeconómica y familiar. Porque tiene que ver con la atención que le prestan al chico en la casa y con, con la capacidad económica de la familia y cómo está ubicada socio y culturalmente. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

En otros casos referidos a TIC las oportunidades de aprender se sitúan en la posesión de objetos tecnológicos y opera “tanto tienes, tanto vales”, como en el caso de la siguiente profesora:

Pero por lo menos, los padres que mandan sus hijos a esos colegios, me parece a mí, porque no tengo contacto permanente con ese tipo de colegio, me parece a mí, que quizás no le dedican todo el tiempo necesario al chico pero le brindan, al menos materialmente, las condiciones para que el chico pueda conocer y reconocer esos recursos. En otras partes, en otros colegios privados, el chico va, algunos con mucho sacrificio familiar pagan la cuota de ese colegio privado, porque así entienden que aseguran un mejor nivel educativo del chico, lo cual no siempre es cierto; y, y la familia no tiene condiciones de hacerle llegar, de hacerle conocer, vivenciar el uso cotidiano del recurso. Por ejemplo, acá mi hijo tiene 3 años y para él es común usar el teléfono, usar el DVD, usar la computadora y otros chicos, no. Entonces, la forma en que miran en el colegio el uso del recurso no va a ser igual. Desde el punto de vista que tiene un chico de cómo trabajar también tiene que ver con la casa. No es lo mismo que le tengas que presentar a enseñar lo del botón encendido [¿?] a que esa etapa sea ya una etapa superada. No sé si estoy equivocada pero es mi punto de vista. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

En algunas ocasiones, la discriminación negativa conduce a visiones *deterministas* situadas en lo socioeconómico y político, las cuales evidencian un escepticismo y pérdida de sentido de la educación como elemento importante del cambio social.

B: Ah, hasta que esto se equilibre. Además, esto tiene que colapsar.

A: ¿Tienes esa idea?

B: Es que esto tiene que caer, tiene que tocar un fondo para que podamos volver a empezar. Tiene que tocar un fondo.

PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Porque... yo lo que veo en los alumnos es que el último año de Polimodal representa una crisis. Porque saben que... sí en ese sentido la escuela contiene pero lo que sucede es que no da otra alternativa, lo que les espera es sentarse a tomar vino en la esquina como todos los jóvenes de 20 años que toman vino en la esquina y nada más, porque no van a conseguir trabajo o se lo van a dar a otro... También hay una especie de resignación, estigma, también de darse porrazos [golpes] a cada rato... PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

Ni oportunidades sociales, se quedaba, después de tener los 18 años, el 95% de los egresados se quedaba después de tener su título cosechando limones por las imposibilidades. Entonces, eso también te marca... porque ves y también ves que los chicos saben el futuro que les espera. Por un lado ves el doble discurso pero también ves que los chicos saben el futuro que les espera por eso es que cuando uno les habla, ellos saben que estudiar, los derechos humanos de primera, segunda y tercera generación son cosas escritas porque a ellos no les van a llegar nunca. Entonces, ves por ahí, docentes que han trabajado más o menos bien con alumnos que se han esforzado y que de pronto, no hay nada para cuando salgan. PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

Sí. Hay un artículo de Filmus --de antes de que fuera ministro de educación-- sobre la educación hoy día, después de los '90, donde decía que hoy en día la educación no sirve como herramienta de ascenso social sino como un paracaídas que impide que descendas más. Entonces, en ese sentido eso es lo que termina pasando con la educación. Creo que si uno apostara por una educación que dijera “mirá los chicos terminan y pueden continuar la universidad o hacerse cargo del trabajo y que lo haga con cierta

solvencia". Creo que eso no está saliendo ahora. PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

Especialmente, yo he trabajado capacitación docente y lo que uno veía era que en la gran mayoría --no en todas-- pero en la gran mayoría se repite el modelo político macro en las institución: un directivo que hace lo que se le da la gana [enfatisa el final]. PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

Esta visión extrema se reduce a un par de casos de profesores y la misma encubre dificultades didácticas de los profesores.

Los profesores y profesoras situados en discriminaciones negativas suelen tener dificultades en *sintonizar* con los alumnos y poder realizar retroalimentaciones en su proceso de aprendizaje.

Si les estoy avisando con semanas de anticipación, ¿no pueden con anticipación a dos pruebas? Están buscando siempre zafar, especulando para salvarse, digamos, de un examen, de una prueba. Nosotros a eso antes no lo veíamos, si nos avisaban con tiempo mejor, así nos planificábamos, acomodábamos mejor los tiempos para estudiar. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Si un día digo "Bueno, chicos ahora... les doy una consigna de producción propia" y los observo, pasa la hora (de la clase) y no hicieron nada. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

La tendencia a la discriminación social negativa suele relacionarse con la falta de formación docente en algunos docentes y en los que tienen formación docente por su identificación con las escuelas privadas de sector clase media. Al tener este prejuicio estos profesores y profesoras no solicitan recursos, no ejercen presión para utilizar TIC ni creen que deban modificar sus prácticas de enseñanza.

Este tipo de discriminación es importante y se hace muy evidente en las reformas "comprehensivas", como la de la Ley Federal de Educación que extendió la obligatoriedad. La actual Ley de Educación Nacional va más allá al extender a cinco los años de obligatoriedad del Nivel Medio. Este conflicto, desencadenado en las escuelas al recibir población estudiantil que antes estaba excluida del sistema y que hoy debe estar en las aulas, no es privativo del Sistema Educativo Argentino sino que muchos países tienen este efecto con la expansión de la obligatoriedad (Fernández Enguita, 1987).

4.2.2.2.-Participación de las Familias

4.2.2.2.1.-La ESCUELA y los padres

La relación entre la escuela y los padres está "fracturada", los padres no participan en la educación de sus hijos y se encuentran prácticamente ausentes de la misma. Esto marca una relación altamente conflictiva entre profesorado-gestión y los padres-tutores.

Evidentemente, el modelo de escuela participativa incluyente de todos los agentes sociales propuesta por el modelo neoliberal de la Ley Federal no ha dado frutos, al contrario, la crisis económica provocó un retroceso en la vinculación de los sujetos de la comunidad con la educación. El modelo de la reforma propuesta por la Ley Federal de Educación (1993-1996) que incluía la participación de la comunidad y la vinculación de la escuela con la misma no generó el efecto de participación deseado y lo que se encuentra es una “desconfianza” por parte de las escuelas hacia los padres.

El modelo participativo no fue gestionado adecuadamente con políticas de cambios específicos que fomentaran el respeto mutuo. Se pretendió que la letra escrita en la ley operara de modo efectivo en la acción y generara por sí misma condiciones óptimas de convivencia.

Entonces el hecho de decir “Las escuelas abren las puertas para que entre la comunidad entera”. La comunidad entró como a su casa y vino a disponer, cuando la palabra autorizada acá la tienen quienes manejan la pedagogía. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Los malentendidos son numerosos entre profesorado y padres porque el acercamiento de los mismos no se dio en un contexto de participación y colaboración con el aprendizaje de sus hijos sino con “abusos” que la escuela interpretó como “amenaza” de su seguridad debiendo articular límites en numerosos casos. En este aspecto los escenarios “escuelas privadas” protegieron más al docente manteniendo el respeto por sus funciones.

B: Alguna vez en años anteriores, tuve, como quien dice, vinieron a amenazarme.

A: Un percance.

B: Sí, un percance. Con que “Yo soy policía”. ¿Cómo que la policía? Si yo acá simplemente vengo a enseñar y pongo notas, hago un acta. Y en esto no tiene que ver la policía.

PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

A: ¿Cómo es la relación con los padres?

B: Creo que todo es trabajo que lleva su tiempo. Yo al papá le doy la posibilidad que venga a plantear todas las inquietudes, todos los reclamos que necesite. Siempre manejándonos con ciertos criterios. Primer criterio que sean responsables, que sean respetuosos, que yo los voy a escuchar, voy a aceptar todos sus reclamos, manteniendo una línea, manteniendo un horario. ¿Sí? Donde si el profesor está en clase, el papá no va a hablar con el profesor, porque el profesor tienen un horario de consulta.

GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

De todos modos, lo general es la *ausencia de los padres* de la educación escolar de sus hijos. Esta ausencia está señalada por *todos* los sujetos estudiados, incluyendo profesorado, gestión, capacitadores y los mismos padres.

No. Yo, a pesar de que trabajo en tres instituciones distintas, en todas nos cuesta [enfatisa el comentario] que el papá llegue al colegio. Llegan a fin de año cuando ya los chicos..., sus hijos están con problemas para quedar de curso, ese tipo de cosas. Acá, hacemos reuniones y la verdad es que no vienen los padres. A reuniones, por ejemplo, como para tratar la cena de egresados de los chicos, donde ni siquiera es para tratar problemas de los alumnos sino cosas que a ellos como papás les puede interesar porque tienen que pagar una tarjeta, programar un viaje. Vienen dos o tres pero no vienen más. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Mirá en la media y en la primaria -por lo menos aquí en Tucumán-, y en la media se nota más, no te encontrás con una población que demande mucho. Lo único que pueden demandar a principios de año, un asiento -como le dicen acá- pero una vez que ya entró a la escuela, se olvidan. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Los papás aparecen por la escuela cuando ya no hay nada que hacer con el chico, cuando ya ha quedado de curso, cuando está rindiendo, cuando está al borde, al límite de quedar de curso, cuando ya tiene dos materias aplazadas y esta que uno le está evaluando, con esta queda, y hacen presión ahí en la puerta... Ahí es donde aparecen los padres. Les interesa que el chico apruebe, no sé si demanda mejor educación, mejor servicio, yo no sé si el padre demanda eso. Yo, las experiencias que tengo. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

¿Los padres? No [enfatisa]. Te voy a dar la generalidad ¿no?. El padre no aparece, generalmente, si no lo llaman. Si aparece solo es cuando ya la cuestión está definida en el mes de diciembre. Y el padre viene a buscar que el hijo apruebe y no que aprenda. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

A: ¿No hacen demandas?

B: No. Generalmente, se acercan al colegio a firmar Actas Escolares, Colaciones de grado, distintas situaciones. Por ahí, vienen uno que otro a averiguar una situación puntual, pero no vienen en grupo. Se les da la posibilidad de que ellos planteen lo que necesitan, evacuar las dudas que necesiten. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Más solicitan [cosas] que proponen. Los padres son exigentes y transfieren a la escuela, y por sobre todo a los docentes muchas obligaciones que quizás no pertenecen a la escuela, que corresponden a la casa pero como que los padres no las reconocen como tales y las transfieren a la escuela como una obligación, un deber. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Sí. Desde hace años que el colegio hace talleres para padres y los padres que más necesitan venir, no vienen. Los padres les tienen ¡terror a involucrarse! Ponen pretextos. A veces, te das cuenta de que te están mintiendo "Mi papá trabaja y mi mamá también". Bueno, pero pueden pedir una hora para ir al colegio. No, no. Entonces, el padre es el que dice que no le dan permiso y el chico repite. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Los padres aparecen siempre cuando el alumno está ya en la cuerda floja, cuando ya la situación prácticamente es insalvable. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

Padres, ausentes. Nosotros cuando nos reuníamos con los docentes para analizarlas, lo primero que ha salido ha sido justamente eso: la ausencia de la familia, de los padres. Nosotros no hemos encontrado en ninguna parte, un espacio donde se interactúa con los padres como había sido antes, de la familia con la escuela. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

Bueno, los directores de las escuelas PROMSE se quejan de que los padres sólo aparecen para cobrar la beca. Y que después no aparecen más. Es la gran queja que hay. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Los padres han convertido la escuela en un "parking" de sus hijos. Si bien algunos padres están pendientes de la educación de sus hijos, no es lo general, la tendencia general es la ausencia.

Así como hay otros que siempre se dan una vuelta para ver cómo van. Aunque se les manda por escrito una comunicación con información. De todos modos, levantan el teléfono, controlan. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

La participación como colectivo de padres es escasa y suele aparecer en situaciones

límites ligadas a la acción social para resolver algunos problemas específicos que impliquen pérdidas de derechos.

Exacto, porque iban a perder. O por ejemplo, en la escuela Normal, el otro día porque decían que lo querían vender el establecimiento y entonces la querían trasladar a otro lado. Ahí, en ese tipo de cosas ves la presión de los padres. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

No. Normalmente el papá va por temas, normalmente de disciplina, de faltas. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

El problema de la falta de participación de los padres y tutores se presenta en todos los escenarios y su presencia física en la escuela es por coerción y no por su propia voluntad. Las escuelas privadas suelen realizar una mayor presión porque les comunican por escrito la situación de sus hijos, pero incluso con esta estrategia no logran involucrarlos en el proceso educativo.

En las privadas van más porque los llaman, hay un seguimiento de los chicos. Estoy pensando que el director de una de las escuelas, ¡que es bárbaro! Los manda a llamar a los padres. La escuela tiene un clima muy cordial, de conversación. Muchas veces siento que estoy en el colegio, tiene el mismo modelo de gestión que la privada. Hoy, me acordaba, que estaba dando una clase y a cada rato la llamaban a una profesora y eran los padres. Me parece que no están pendientes de la educación de sus hijos. Si los chicos van a la escuela, sienten que ya han cumplido. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Algunas veces las estrategias de la escuela para acercar a los padres a la escuela, como en el día de la familia que suele realizarse una jornada de convivencia en la escuela, obtienen resultados que desconciertan o “escandalizan” al profesorado.

Te puedo contar una experiencia, en una escuela en Villa Muñecas donde enseñé. Todos los años hacemos una Muestra de Tecnología para el mes de la familia, elegimos un día y ese día hacemos la Muestra y se los invita a los papás, hacemos la Fiesta de la Familia ese día. Es una Muestra donde mostramos lo que los chicos han hecho todo el año en Tecnología. Venimos observando hace ya varios años, el desinterés de la mayoría de esos papás por el trabajo de los chicos. Van se sientan, participan del acto, participan de los premios, porque entregamos premios, cuando van ingresando les entregamos numeritos para que participen del sorteo de una canasta familiar, del sorteo de varios regalitos que los profesores ponemos para que los papás se lleven un obsequio. ¡Estamos muy preocupados por eso! Lo último del año pasado, nosotros nos enojamos muchísimo porque los invitamos a los papás a que se arrimen a los stands para que vean los trabajos de los chicos. No te imaginas lo difícil [enfatisa] que ha sido hacer que se acerquen porque estaban más preocupados por lo otro. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Los padres han abandonado en manos del profesorado y de las instituciones escolares la educación de sus hijos, cuando esta continuidad se ve amenazada por algún percance actúan de modos poco ortodoxos, irrumpiendo en la escuela con la representación de aquellos modos que la escuela intenta modificar en sus hijos. Esta ausencia, o presencia poco colaborativa produce una sobrecarga de responsabilidades en el profesorado que le generan desconcierto, desengaño y soledad.

4.2.2.2.2.-Los PADRES y la escuela

La dificultad para realizar entrevistas a padres y tutores en este trabajo de investigación fue correspondiente con lo que señala el profesorado. Es difícil ubicar padres de los diferentes sectores sociales, recibimos la colaboración de la gestión de los diferentes establecimientos para ubicar padres y madres para las entrevistas, concertamos las mismas pero no acudieron a ellas. Como resultado hemos podido entrevistar solamente a un padre y una madre del caso **EPub03**.

Los padres tienen opiniones positivas de la escuela y confianza en la misma. Si bien su participación es escasa, hay un fuerte voto de confianza en la escuela.

El caso del padre –de 41 años, casado, docente de profesión– de una adolescente de EGB3 y de la madre –de 38 años, divorciada con dos hijos y enfermera de profesión– de una adolescente estudiante de Polimodal, presentan una actitud muy positiva hacia la escuela, confían en ella y le atribuyen autoridad para realizar la educación de sus hijos.

Su colaboración con la escuela se reduce a las reuniones de padres cuando pueden – que generalmente por sus horarios de trabajo—suele ser poco.

En el caso del padre, suelen ir con su esposa a hablar con la profesora tutora cuando observan algo en su hija que les preocupa en relación a la escuela.

Nosotros nos llegamos cada tanto, mi esposa o yo cada tanto pasamos por allí y preguntamos. El otro día hubo una travesura que hicieron en el curso y ella nos contó algo, pasamos en la hora especial y hablamos con la profesora tutora para ver cómo andaba. Y ella nos contó cómo la veía a nuestra hija y qué había ocurrido. Queríamos tener la otra mirada, tener la otra voz del asunto porque nosotros confiamos en nuestra hija pero queríamos saber. Bueno, es niña y queremos acompañarla en aquellas cosas a las que ella no puede todavía dar respuesta. TH-EPub03-EU-41-EI19.rtf

En el caso de la madre solamente acude cuando la llaman a reuniones pero no siempre puede.

No. Bueno, voy a las reuniones de padres cuando mis horarios de trabajo me lo permiten; pero no participo más [que en eso]. TM-EPub03-ES-38-EI18.rtf

4.2.2.2.2.1.-Las reformas

Ambos tutores están contentos con la propuesta educativa que reciben sus hijos y creen que la reforma educativa los ha beneficiado. Evidentemente, el padre que trabaja como profesor tiene más información y criterios de análisis que la madre.

Yo, desde el punto de vista mío, estoy muy conforme con la escuela en estos momentos. Con la educación que está recibiendo, tanto mi hijo que ha egresado en el 2005, como mi hija que egresa este año, estoy conforme. Digamos que han tenido las herramientas que han necesitado y necesitan. TM-EPub03-ES-38-EI18.rtf

Sí, me parece muy importante. Tiene que ser así obligatoria. Según tengo entendido el proyecto este que tenemos de EGB y Polimodal es para que los chicos alcancen un nivel de enseñanza superior hasta noveno año y que es obligatorio; pero si este nuevo proyecto hace obligatorio el secundario, me parece muy bien. Es lo mejor para los chicos. TM-EPub03-ES-38-EI18.rtf

Bueno, hasta ahora no hay... Yo lo que veo, creo que hasta ahora lo más interesante no son las leyes sino las políticas que desarrolla el Ministerio de Educación. Las leyes están puestas en el papel pero hasta que no se ejecuta algo no pasa nada. Por lo menos la gestión Filmus [Ministro de Educación de la Nación hasta 2006] ha sido una gestión muy interesante, en el sentido de que ha habido un montón de propuestas educativas innovadoras las que han ido enriqueciendo la oferta educativa y que la han ido ampliando y que le han ido dando diferentes matices de acuerdo a las diferentes necesidades. Algo que con el nuevo ministro, pese a que ya tiene la nueva ley bajo el brazo, ...digamos, no se nota la presencia del Ministerio de Educación con aspectos tan fuertes o con aspectos tan innovadores como tuvo la gestión de Filmus. TH-EPub03-EU-41-EI19.rtf

Pero, bueno, creo que más allá de esa experiencia, a la educación la veo positiva. A ella la va haciendo razonar las cosas y ese aspecto de hacerla razonar, de hacerla pensar va más allá de cualquier contenido. Y eso es lo que me gustó de la escuela. Y es una propuesta que me agrada por muchas cosas que, a veces, están fuera del circuito de la educación tradicional; tiene que ver con el contacto que tienen los docentes con los alumnos, con lo que le enseñan. A pesar de que muchas veces no sea todo lo que uno quiere. TH-EPub03-EU-41-EI19.rtf

4.2.2.2.2.-TIC y escuela

En la relación **TIC y escuela**, la madre considera que la enseñanza de la misma es relevante por las implicaciones sociales que tienen en el futuro de los chicos.

Me parece muy bien, muy importantes porque es lo que se usa ahora para trabajar. Es muy importante, porque en todos lados se utiliza la tecnología y los avances que tiene para que ellos puedan superarse y desempeñarse porque se utilizan desde un supermercado hasta los niveles más altos están utilizando la tecnología. Es necesario que estén en eso. TM-EPub03-ES-38-EI18.rtf

El padre sabe poco de la oferta educativa TIC pero observa que su hija puede realizar determinadas tareas con cierta solvencia.

En ese aspecto, no tengo demasiada información. Sé que tiene computación, sé que le han enseñado a entrar en algunas páginas, a hacer ciertas investigaciones. Recuerdo que el año pasado tuvieron que preparar una investigación sobre fauna y vinieron las compañeras y trabajaron acá [en su casa] con la máquina, solas. Me pidieron dos o tres indicaciones, las ayudé pero a la mayor parte la hicieron solas. TH-EPub03-EU-41-EI19.rtf

Los padres no sienten que la escuela les haya generado muchas **exigencias** pero sí podemos observar que mucho de lo aprendido por los chicos ha dinamizado también a los padres y van dándose cuenta de las diferencias de épocas y de los beneficios en el aprendizaje.

B: Por ejemplo que les es más fácil a ellos acceder a información que lo que era en mi época, cuando

estudiaba yo. Les es más fácil mediante Internet acceder a la información que necesitan.
A: *¿Se cualificó más Internet o se cualificaron más los chicos, tienen más habilidades los chicos? ¿O ambas cosas?*
B: *Ambas cosas, diría yo.*
A: *¿Notas esa diferencia generacional?*
B: *Incluso, a mí me ha servido porque ahora estoy estudiando [la carrera de Enfermería Universitaria], y con los trabajos que hago también investigo en Internet. Y lo que no sé hacer lo hacen mis compañeros de trabajo y estudios, los que saben manejar esto. También utilizo Internet.*
TM-EPub03-ES-38-EI18.rtf

El padre señala críticamente lo que va observando en su hija.

Sí. Lo que yo veo es que hay una cuestión también incorporada en ellos y es una aceptación acrítica en todo. Así como antes en una época se hablaba de que uno tenía una aceptación acrítica sobre lo que está publicado. TH-EPub03-EU-41-EI19.rtf

Comentario:

Esta cita se relaciona con el código Déficit de Aprendizaje que suelen marcar los profesores respecto a sus alumnos. Es probable que este padre haga esta relación porque es docente.

4.2.2.2.3.-TIC y aprendizajes escolares

Respecto a lo que los padres consideran que aportan las **TIC a los aprendizajes escolares**, observamos que reconocen el aporte para las tareas y trabajos escolares de sus hijos pero realizan salvedades restrictivas que también encontramos en el profesorado, más allá de que sean importantes para su consideración.

Sí, lo que tengo entendido es que ahora, en quinto año en Polimodal, están haciendo el Proyecto, en quinto año, en Polimodal, que están haciendo el Proyecto utilizan la Internet y utilizan paquetes. No entiendo yo de eso pero sé que los utilizan. TM-EPub03-ES-38-EI18.rtf

Sí, con la tecnología están más motivados... sí están más motivados que con los libros. Aunque yo noto diferencia entre mis hijos, el varón que estudia Química en la universidad es más afín con las tecnologías, la mujer no demasiado, las utiliza porque tiene que hacerlo pero no la veo tan obsesionada. Con el celular, sí. TM-EPub03-ES-38-EI18.rtf

En lo que es tecnología, creo que tienen que tener su lugar, ocupar la computadora e Internet pero hasta un cierto límite. Toda la información, todo lo que puedan obtener de allí, pero también tienen que tener sus clases hacer otras cosas, buscar otras cosas, no sé si se me entiende, no pueden obtener todo de allí. No pueden estar todo el tiempo frente a una máquina. No sé si me explico. TM-EPub03-ES-38-EI18.rtf

Sí. Observo que tiene cierta solvencia con la máquina. Me parece también que tiene mucho que ver con que a los programas los hacen también pensando en hacer desarrollos que tengan que ver con lo intuitivo del ser humano ¿no? Con la comprensión intuitiva, y por ahí veo que los más chicos entienden más rápido que los adultos. TH-EPub03-EU-41-EI19.rtf

A: *¿Le ves alguna relevancia a la incorporación de TICs para el proceso de aprendizaje en los chicos?*

B: *Hum, yo creo que es muy relativo eso. Lo que sí, sigue siendo relevante es la comprensión lectora. Yo soy profesor de Filosofía y Formación ética y ciudadana y creo que eso es lo más terrible y acuciante. Porque una vez que eso está vos poder manejar (otras cosas). Por ejemplo, yo soy una persona grande y aprendí a manejar la computadora en una tarde. En una tarde me senté, me explicó un amigo porque al otro día me tenía que presentar a un trabajo, me presenté en el trabajo, tenía que saber manejar (la computadora). Yo lo único que sabía era un conocimiento que me quedó del secundario y es que yo sabía escribir con los cinco dedos.* TH-EPub03-EU-41-EI19.rtf

Yo, por ejemplo, vi en una escuela, hay una materia en el quinto año que se llama Proyecto Comunitario, en quinto año ahora, tercero de la vieja Polimodal. Entonces, como parte de esa materia les pedían, ellos tenían que elaborar un proyecto y tenían que presentarlo en Power Point. Entonces, les enseñaban Power Point y ellos tenían que incorporarlo y salían cosas muy creativas, muy bonitas, interesantes. Allí tenía un sentido. Trabajaban la gente de computación y la de proyecto, pero tenía un sentido, tenía que ver con que tenía un sentido porque no era la enseñanza de la técnica por la técnica misma. TH-EPub03-EU-41-EI19.rtf

El punto de vista de los padres es que las TIC son una ayuda pero que no deben ir más allá de cierto límite. Parece que las mimas se perciben como susceptibles de adicción o bien distractor de otros dispositivos de aprendizaje que no deben perderse y caer solamente en lo técnico.

4.2.2.2.4.-Accesibilidad

En lo que se refiere a la **accesibilidad** a las TIC de sus hijos, la madre no tiene ordenador en su casa y los chicos tienen ductilidad en el manejo de los mismos.

Sí, sí, los utilizan. La computadora en la escuela, en los Ciber. Y tengo entendido de que los manejan bien. Porque todos los aparatos electrónicos que tenemos en la casa los saben manejar ellos. Teléfonos celulares, DVD, los MP3... TM-EPub03-ES-38-EI18.rtf

A: ¿Dónde acceden? ¿en la escuela, en los Ciber?

B: En la escuela cuando están en clases y aparte se reúnen en casa de algunos compañeros que tienen Internet o en los Ciber.

TM-EPub03-ES-38-EI18.rtf

En el caso del padre, tienen ordenador con conexión a Internet en su hogar, y ha contribuido a algunos aprendizajes de su hija con TIC acercándoles recursos.

Un poco nosotros y un poco la escuela. Nosotros le enseñamos algunos rudimentos, le compramos algunos juegos que venían en CD, le enseñamos a manejar, eso sí le enseñamos nosotros, a manejar la enciclopedia, porque le instalamos una enciclopedia. Se la enseñamos a manejar y ella había momentos en que se encontraba aburrida y porque no encontraba otra actividad, venía acá y se ponía, como hacíamos antes nosotros, hojeaba [realiza los gestos de dar vueltas páginas y de interactuar con la pantalla] y veía algunas cosas en la enciclopedia, porque tiene alguna sección para niños y jóvenes. TH-EPub03-EU-41-EI19.rtf

También los niveles de estudios de los padres nos indican una diferencia entre la madre que no puede emitir juicios sobre lo que sus hijos consumen y el padre que puede valorar y discriminar algunos usos.

Y además, con las páginas esas de Foto Log, una desesperación por mostrarse. Sí, exhibicionismo, una cosa que... Sí. Los alumnos de mi esposa en una página, [que] la mandaron a todas las direcciones una fotos y dicen "acá con los amigos", "acá tomando una coca-cola" "acá con los amigos cruzando una calle", pero nada más. Sin interesarse por otros contenidos. Y el tema es que [se ríe] hay un texto de Sartori, no sé si lo has leído, "Homo videns", el ver no te permite significar. Es que son dos procesos diferentes. Y a veces la tecnología, en vez de seguir la lógica del libro sigue la lógica de la televisión. Y eso hace que sea un refuerzo de algo que no permite una mayor comprensión. TH-EPub03-EU-41-EI19.rtf

4.2.2.3.-Síntesis

El contexto social y comunitario es diferenciado en cada caso estudiado pero los puntos de vista del profesorado y la gestión atraviesan a todos ellos con opiniones y matices semejantes. En todos los casos de estudio nos encontramos con instituciones “contenedoras” del alumnado ya que ninguna de ellas es expulsora.

Hemos observado que las relaciones del profesorado con el alumnado están muy marcadas por los grupos sociales con los cuales trabaja; y hay variaciones de acuerdo al tipo de discriminación que el docente pone en juego, si la misma es positiva –se fortalecen las propuestas didácticas para llegar al destinatario considerando la diversidad–, pero si se trata de una discriminación negativa se asume una visión determinista. De todos modos, prevalece la discriminación positiva.

Estas reacciones se evidencian en secundaria como lógicas en el proceso de reformas comprensivas puesto que se ha pasado de una secundaria de elite a una secundaria para todos; el profesorado está perplejo, no puede con los nuevos grupos y se tonifica la discriminación social que afecta tanto a docentes universitarios como no universitarios; pero es más acentuada en quienes no tienen formación docente. Este punto –evidentemente–debe asumirse en la formación del profesorado y prepararlos para trabajar con estos nuevos grupos.

El circuito comunicativo y de participación de los padres y la escuela está *fracturado* y envuelto en un clima de “delegación” de los padres y de desconcierto, reproche y desconfianza del profesorado hacia los padres.

El montaje doctrinario neoliberal de la reforma de la Ley Federal de Educación no ha logrado incluir a las familias en la escuela, salvo como artificialidad. Los padres –paradójicamente–presentan una confianza casi absoluta en la escuela, tanta que les “delegan” sus hijos, y sus visiones críticas son muy escasas.

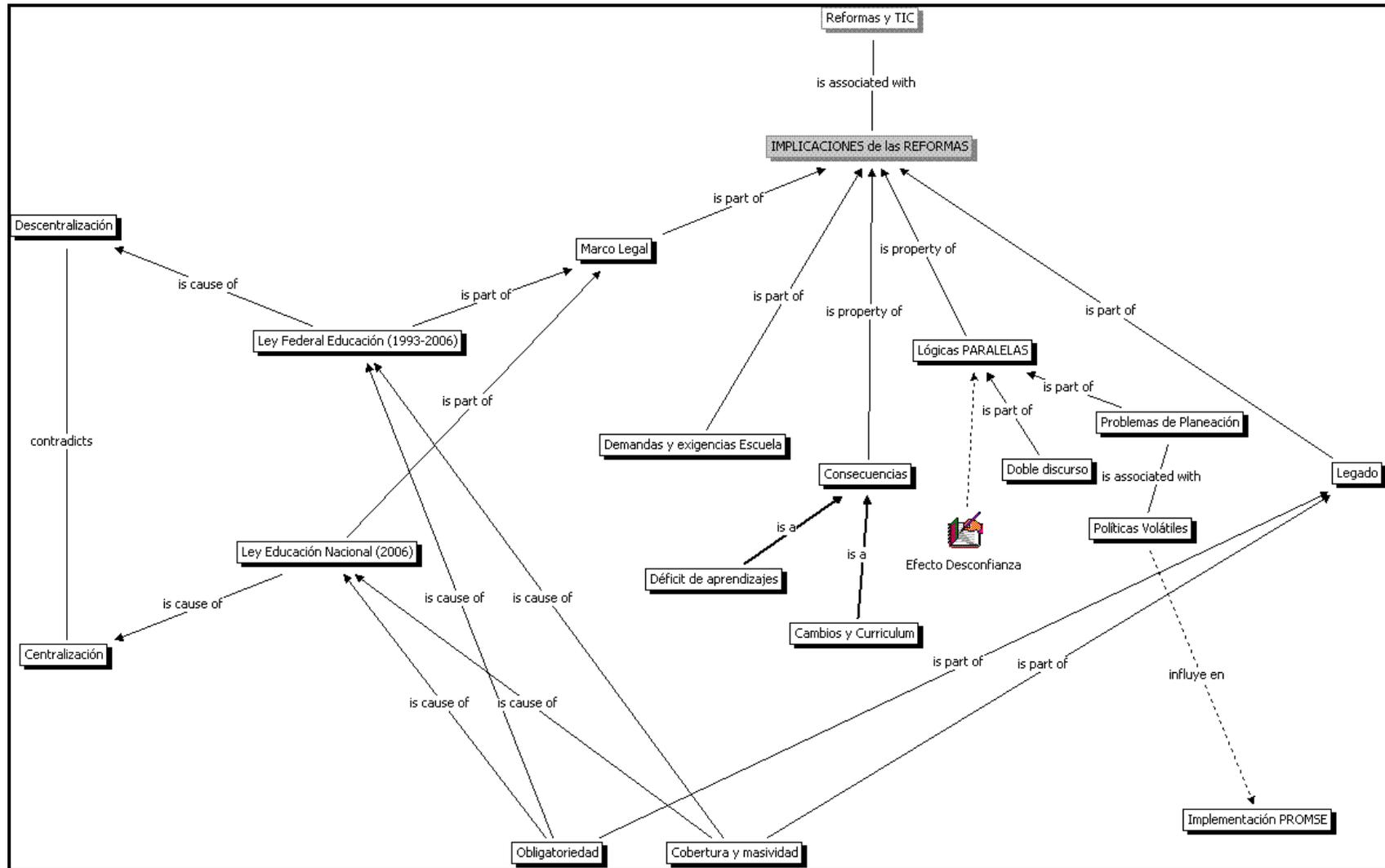
Es evidente el desencuentro entre escuela y padres; más que entre padres y escuela. En nuestro estudio no podemos ahondar más porque contamos con solo dos casos de padres que pudimos entrevistar, y que corresponden a un solo estrato social, lo que sesga nuestra interpretación en algún sentido.

4.2.3.-IMPLICACIONES DE LAS REFORMAS

En la República Argentina, como ya mencionamos en capítulos anteriores, las reformas educativas han implicado e implicarán cambios en un sistema educativo que se consideraba emblemático. La primera reforma produjo una transformación afectó al profesorado y lo involucró directamente en el proceso. La segunda está en marcha. La trama del proceso se grafica en la red del Cuadro 42.

Cuadro 42

Red nodal Implicaciones de las Reformas en ATLAS.ti



A continuación revisamos cómo fue el proceso en las vivencias y experiencias y en las estructuras de funcionamiento.

4.2.3.1.-El marco legal

4.2.3.1.1.-La Ley Federal de Educación (1993-2006)

La reforma iniciada por la **Ley Federal de Educación (1993-2006)** realizó un cambio estructural del sistema, del currículum y tuvo impactos muy fuertes en la formación docente, como ya lo revisamos puesto que significó en la articulación del Profesorado de Educación Superior No Universitaria la necesidad de someterse a un proceso de “reciclaje” para continuar ejerciendo en el nivel medio. A esta tendencia ya la observamos en los sujetos de los casos de estudio al considerar los perfiles puesto que un gran número de docentes se han sometido al proceso de reciclaje y esto fue una parte del complejo proceso desencadenado por la citada Ley Federal.

Hoy, con el inicio de una nueva reforma, aquellos desafíos impuestos para el profesorado en términos individuales han sido mayoritariamente superados: los profesores y profesoras han cubierto las nuevas metas propuestas para su reconversión.

B: Fue muy traumático.

A: Pero ahora con la nueva reforma al hacerse obligatoria la secundaria habrá más empleo.

B: Con esta reforma [se refiere a la Ley Federal de Educación], por esta reforma, por ejemplo, mi inquietud ha sido de ingresar a Filosofía y Letras a estudiar Ciencias de la Educación. Con esta reforma, cuando se dio, a mí me llevó esa inquietud, sobre todo para seguir manteniendo mi carga horaria en el nivel terciario, para poder afrontar [el cambio].

PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

El cambio afectó a todos los casos y si bien hoy hay otros desafíos para afrontar, aquellos que imperaron en los primeros años noventa quedan registrados de algún modo y se revisan desde las experiencias de los sujetos.

a) Los traumas del cambio: El profesorado con formación docente no universitaria es el que ha vivido las mayores presiones y efectos traumáticos porque vio amenazado su trabajo profesional.

Es traumático, es traumático. Todos los cambios son traumáticos, no son fáciles de llevar, uno se aferra a lo que conoce y tiene temor a lo que desconoce. Yo creo que con todas estas reformas, para nosotros, el mayor temor ha sido quedar sin horas cátedra, perder su empleo, porque iba a haber transformación de espacios y de materias, hubo cambios en la currícula. Y de repente ha habido docentes que han tenido que reciclarse, que transformase. Eh, bueno. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Para nosotros la Ley Federal... La Ley Federal nos maltrató mucho al docente en particular. Yo creo que nosotros estamos muy desplazados, hemos sido maltratados. Lo único que importa en la institución es el alumno, no estoy pensando lo contrario pero sí me interesaría que el destinatario de todo sea el alumno pero que la reivindicación social sea para el docente. Porque es una tarea muy desgastante, una tarea que uno la ejerce con mucha responsabilidad. Yo entiendo que la mayoría de los docentes lo hacen así, por supuesto, habrá quienes no. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

El profesorado con titulación universitaria –en particular los que no tienen formación docente–no comprenden el ajuste de las titulaciones y el proceso de “reciclado” del nivel superior no universitario que permite a este sector mayoritario del profesorado mantener sus cargos. Estos ven como competencia peligrosa a los profesores de nivel superior no universitario.

A: ¿Y se nota cambio?

B: Muchísimo, muchísimo. En todo, en todo. Porque antes los docentes, para la selección de los docentes antes había un sistema de selección propio, los docentes tenían que ser universitarios, ahora es por Junta, y el que tiene más puntaje puede ser una persona de titulación terciaria más que un universitario solamente porque en su título diga “profesor”. Un licenciado en matemáticas, que sabe más de matemáticas, pero viene otra persona de una escuela terciaria y tiene más puntos que el licenciado, y eso para mí es grave. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Esto marca una diferenciación interna dentro del colectivo docente entre universitarios y no-universitarios. Recordemos que el profesorado no-universitario es mayoría en nivel medio de enseñanza de la Argentina y que la Ley Federal permitió que el profesorado de este nivel realizara un proceso de reciclaje –realizado mayoritariamente con las universidades– al cual este profesorado se sometió.

b) Las rectificaciones: Algunos consideran que el idealismo de la reforma era demasiado y que el nuevo proceso es una rectificación del mismo.

Bueno, yo lo que veo es como que en los papeles estaba todo hermoso, precioso ¿no es cierto? los contenidos eran muy abarcativos pero en las escuelas públicas, e incluso en las privadas, no teníamos ni los tiempos ni el material para abarcar tantos contenidos. Ahora es como que veo, que a través de que están llegando cosas. Era todo muy ideal en un principio. Después es como ellos se dan cuenta de que estaban errados. No era que estaba mal la Ley [Federal] era muy ideal. Nosotros no teníamos --sobre todo en la parte Tecnologías de la Información y la Comunicación-- no teníamos ni las escuelas ni los colegios preparados para eso. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

c) Un lugar de encuentros: Otros profesores universitarios ven con optimismo una vertiente que no estaba explícita en la Ley Federal pero que es enriquecedora para todos en los procesos de “reciclaje”: encontrarse con “otros”, poder socializar los conocimientos, un espacio asombroso de interacción docente.

Bueno, yo creo que fueron [piensa] como dos cosas diferentes que se han ido dando. Por un lado, lo comentaba con una colega el otro día, charlábamos lo que había significado el proceso de la reforma cuando toda la gente que estaba trabajando en la FLACSO, empezó a dar cursos a los docentes, especialmente del nivel superior. Porque eso produjo un contacto muy interesante de la universidad

con la docencia de nivel superior y el hecho de que llegasen un montón de bibliografía y autores, que no se conocían... PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

Sí. Y de pronto uno ha visto que docentes que se habían formado toda la vida en el nivel terciario de pronto iban a cursos. Yo me acuerdo mucho que se escuchaban cursos sobre Pierre Bourdieu, empezaban a leer autores como... Hablaban de Michel Foucault... Porque los del terciario era como que leían todo empaquetado, entonces se dio un interesante cambio, en ese aspecto, es decir, los cursos, el dinero que se dio para la capacitación, el intercambio. Venía gente de distintas escuelas..., hubo un plan, yo me acuerdo al principio en el '92, '93, que fue el Plan de Transformación de la Formación Docente... PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

Sí, y ha brindado espacios para que docentes de nivel superior comiencen a formarse con profesores universitarios, que hagan intercambios, propuestas educativas. Eso ha sido algo altamente positivo, muy positivo. Y eso sí ha sido de la Ley Federal...PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

d) Las experiencias vitales: El profesorado más joven y que empezó a ejercer la docencia ya en el marco de la transformación de la Ley Federal y sus posibilidades de comparación no es otra que su propia experiencia como estudiantes.

Justamente, cuando me inicio en la docencia estaba saliendo la ley anterior, la Ley Federal. Entonces, yo cuando comienzo mi carrera docente empiezo bajando con la incipiente EGB3 y el residual Secundario. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Se aboca mucho a decir la estructura va a ser así, la obligatoriedad va a ser así, cuántos años. Pero también se deja de lado muchos otros aspectos. Yo creo que cada reforma va gestando algunos cambios y se va descuidando de otros. Vivir esta transformación para mí fue importante en el sentido que, a mi criterio, con la educación que yo he recibido que es la educación secundaria, uno tenía un panorama más amplio, recibía muchos contenidos y era más específico. Con los C.B.C. (Contenidos Básicos Comunes) de un Perito Mercantil donde tenía materias específicas del área de formación, desde primer año de secundaria al último. En cambio, con esta nueva Ley [Federal] se tienen Contenidos Básicos Comunes hasta EGB3, y después el alumno puede elegir una modalidad donde se va especializando. Pero a veces, esa especialización está muy acotada ¿sí? está muy acotada y en algunos casos se brinda tanta información en poco tiempo que el alumno no la logra, digamos, no la logra internalizar. Es lo que he podido observar. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

Indudablemente, la experiencia es recuperada por cada uno de acuerdo a las premuras impuestas y estas sin lugar a dudas fueron más fuertes para los profesores y profesoras de nivel superior no universitario que llevaban ya unos años ejerciendo en el nivel; mientras los universitarios perciben el proceso como la llegada de una competencia poco cualificada. Otra cuestión es discernir si esto fue lo mejor para el sistema educativo argentino, para ello tendríamos que acudir a la lectura de indicadores de calidad.

e) Hay quien no se entera de nada: Solamente dos profesores de escuelas privadas EPriv02 y EPriv04, ambos sin formación docente (uno universitario y el otro no universitario), ingeniero electrónico –sin completar sus estudios– y analista de sistemas –sin haber realizado el proceso de reciclaje– respectivamente, no registran percepción de la reforma y hasta podríamos decir que ni se enteraron. Evidentemente, influye no haber estado en ningún circuito de la transformación docente. Lo argumentan de este modo:

En cuanto a la parte Informática, no lo he sentido mucho. Porque en Informática, en cuanto al nivel y tipo de enseñanza, lo voy guiando a través de casos. Porque yo enseñé en la Primaria y en la Secundaria. PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

La verdad, yo no he sentido los cambios. Yo trato, lo que trato de darle al alumno en estos casos, tanto antes como ahora, es casos concretos, herramientas concretas, que cuando salgan al mundo laboral, sea o no que se enfrenten cuando salgan tengan conocimiento de casos concretos y puedan emplear eso en diferentes soluciones, demostrar lo que saben, en diferentes momentos que les toque vivir, sea en el ámbito laboral, en la Facultad, etc. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

Evidentemente, la falta de formación docente no sólo influye en aspectos didácticos metodológicos sino en la conocimiento e interpretación de algunos cambios. Si los profesores encargados de asignaturas relacionadas con TIC no perciben su relevancia y el asunto sigue una dinámica propia fuera de la enseñanza, esto nos está dando una pauta para comprender el estado de las cosas.

La gestión, importante agente para la bajada de la nueva organización del sistema presenta un mayor conocimiento los requerimientos. En los casos escuelas privadas **EPriv02** y **EPriv04** se vivió el proceso como “reciclajes” de las instituciones porque debían acreditarse como instituciones educativas de cada nivel de servicio que ofertaban. Además los ajustes curriculares movieron la plantilla docente en todas las instituciones y en muchos casos no se vieron como acertados pues quitaron horas de materias instrumentales.

Caso EPriv02:

Lo que nos costó mucho cuando se produjo la reestructuración fue reacomodar los docentes, porque había docentes que perdían horas cátedra porque sus títulos no los habilitaban para dictar las materias que aparecían en la nueva currícula. Se hizo bastante denso por el hecho que había docentes que tenían 20 horas y con la nueva estructura tenía 15 horas, porque no podían dictar las cinco restantes porque no los habilitaba el título. Han tenido que realizar cursos de transformación o de nivelación o que se adapten a la currícula. Por ejemplo, un caso muy puntual es el del profesor de Taller Artístico y Tecnología, ellos tenían un título y lo han tenido que revalidar al título para poder seguir ejerciendo esas horas. Les han dado un tiempo prudencial. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Lo que nos ha costado es que había materias que ya no existían, en quinto año Lengua antes era infaltable y en la nueva modalidad desaparecía Lengua y aparecía Cultura y Estética Contemporánea. Allí ha sido donde hubo muchos planteos de directivos que consideraban algo descabellado “¿Cómo no van a tener Matemáticas o cómo no van a tener Lengua!”. Creo que es importante copiar modelos, pero hay que adaptarlos a donde nos toca vivir. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Caso EPriv04:

Nosotros el proceso de transformación, antes de la implementación de la Ley Federal, lo comenzamos a vivir en el año 90 aproximadamente. Ya pasados por el Congreso Pedagógico, ya pasados nosotros por distintas instancias, comenzamos a tratar de implementar la Ley [Federal] incorporando los nuevos contenidos, primero y principal. Por supuesto que esto tenía una serie de reuniones entre docentes que se hacían por solicitud del Ministerio de Educación o del Consejo de Educación en su debido momento. Y trabajamos con los contenidos que ya nos venían llegando a las instituciones. De ahí fueron seleccionándose los contenidos y comenzamos a implementarlos. Para el año '96 nosotros ya teníamos toda la parte de [nuevos] contenidos incorporados en el viejo sistema, preparándonos para ingresar a la

Ley Federal. Porque Tucumán ha tenido un tiempo para implementar la Ley Federal. En el caso de la EGB Tucumán tuvo, en el año 2000, un gran conflicto porque la gestión estatal no podía hacerse cargo de la EGB3, por ejemplo, en cambio el privado que ya venía implementando la EGB estaba en condiciones de hacerlo. Entonces, bueno, la puja entre los diversos sectores, gremios y todo lo demás era muy fuerte en el sector estatal. Que luego, con apoyo de padres y todo lo demás se pudo implementar porque ya había antecedentes de otros gobiernos anteriores que habían decidido la implementación de la Ley Federal. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

Entonces, en el 2000, nosotros ya comenzamos con la incorporación, por ejemplo, de la Ley Federal en el Nivel Medio, con la incorporación de un séptimo año en ese momento. Y gradualmente fuimos reconvirtiendo el viejo sistema a la Ley Federal. Se reconvirtió un primer año de la secundaria por séptimo año, después se reconvirtió el segundo por octavo, el tercero por noveno. Y gradualmente, el viejo sistema fue saliendo. Fue una etapa de transición en el Nivel Medio, que hemos vivido. Y en el Nivel Superior, desde el año '98, a nosotros nos iban formando, a los directivos, para la incorporación de los nuevos profesorado, con las nuevas funciones también de los profesorado. Tomar la capacitación, la investigación y la formación inicial como base y eje fundamental de los profesorado. Para eso nosotros tuvimos que armar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) con el cual acreditaban las instituciones para su funcionamiento. Hemos pasado por dos acreditaciones nosotros. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

El PEI, después vino una acreditación en el 2001, y luego vino otra acreditación en el 2003, como para seguir funcionando como Instituto de Formación Docente, dependiendo nosotros de nivel superior de la Secretaría de Educación y también de la Red Federal de Formación Docente Continua, que viene de la Nación. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

Hemos logrado todas las acreditaciones, hemos logrado nosotros tener un proyecto educativo que se ha incorporado en el medio, que ha sido bien aceptado por la comunidad tucumana. Nosotros somos un colegio que está muy buscado, muy solicitado actualmente, a tal punto que debe haber como 150 chicos en lista de espera para ingresar. Que pasaron por entrevistas de admisión pero que al cubrir los cupos de alumnos, esos alumnos no han podido ingresar. Entonces, está previsto que para el año que viene si se produce un desgranamiento o algo, esos alumnos puedan incorporarse a la institución. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

Los casos de escuelas públicas **EPub01** y **EPub02**, perciben el proceso desde la descentralización educativa. También hay mayor percepción en los escenarios de los efectos de ese proceso.

Caso EPub01:

Porque con la ley anterior [Ley Federal de Educación] pasó que dejaron muchas libertades a las provincias y eso hizo de que cada provincia vaya armando su propio sistema. Algunos por querer diferenciarse de otras provincias, y otros por carecer recursos pero de una u otra manera, teniendo o no recursos de autonomía suficientes fueron perfilándose distintos sistemas. Y eso complicó muchísimo el ordenamiento en todo el país, el sistema en todo el país. GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf

Sí, claro. Exactamente. No sé cómo era antes. He leído y también he visto. Veo ahora las consecuencias, ahora. Por ejemplo, también las veía en la primaria, hay como una gran fragmentación en todo el sistema educativo porque se hicieron los Contenidos Básicos Comunes pero después las provincias interpretaron esos contenidos básicos comunes en sus diseños curriculares, eh bueno [con gesto de desagrado] con sus propios equipos técnicos entre comillas y hay muchas diferencias. Vos agarrás los diseños curriculares de Tucumán y los de la ciudad de Buenos Aires, en el país hay diferencias abismales en los diseños curriculares, lo que es terrible, impresionante. Hay diferencias desde la estructura, en las líneas pedagógicas, ideológicas, metodológica, no tienen nada que ver [una con otra]. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Por otro lado, como se dio esta descentralización educativa en la tenía que cada escuela tenía que hacer su PEI, su Proyecto Educativo Institucional, encontrás una disparidad tremenda de Proyectos Educativos Institucionales en todo el país. Acá en Tucumán también. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Caso EPub03:

Bueno, vino toda la transformación del sistema. Nosotros, entre otras cosas, ampliamos el servicio con

otra sala de TIC y con el acceso a Internet. Con la inclusión de algunas materias de forma obligatoria como TIC en la Polimodal y la Informática en EGB3. Bueno, esto fue un cambio curricular de la reforma. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Creo que la gestión de Filmus [Ministro de Educación de la Nación hasta diciembre del 2007], en ese sentido, ha sido algo muy importante en el sentido de volver a afianzar la educación y convertirla en algo federal. Uno de los trabajos de Filmus era que en el país había 75 modalidades de Polimodal; eso es, bueno [hace un gesto de fastidio]... PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

Sí, porque recordemos que antes la escuela se regía por un sistema nacional porque la escuela tenía una dependencia nacional, antes era una escuela nacional y desde que está transferida está obligada a respetar las pautas que dicta la provincia. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Estas reflexiones nos acercan a la dinámica de *descentralización* del sistema educativo argentino promovido por la Ley Federal y el fallido proceso de “desregulación” de la educación del Estado central a los estados provinciales, sus efectos y defectos.

Por otro lado, el discurso de la Ley Federal que mandaba todo esto de la descentralización educativa, de que cada escuela buscara recursos como pudiera, que hicieran sus proyectos de la autonomía y la autogestión... pero veníamos de un esquema totalmente centralista donde hasta no hace muchos años era todo nacional cuando el gobierno nacional te creaba escuelas en tu propio territorio, las famosas escuelas nacionales en todo el país. Muchas fueron transferidas con la dictadura en su momento y luego Menem, antes de la Ley Federal, las transfirió a todas las que quedaban a las provincias, y las provincias sin recursos, bueno. La descentralización fue más económica que política, cultural o social. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

En el sentido del último comentario, el proceso del centralismo, como podemos observar, continúa, sigue siendo el Estado Nacional quien provee los recursos TIC, tanto en infraestructura como en medios. La lógica inercial de lo que podríamos denominar “cultura del rezago” de muchos estados provinciales --entre los cuales se encuentra el de Tucumán-- no pudo generar alternativas creativas, lúcidas y de vanguardia para su sistema educativo.

Lo que pasa es que yo noto mucho quiebre entre Nación y Provincias en el Plan de Alfabetización [Digital], por ejemplo, se repartían los CD [los de formación en TICs del Portal Educ.ar], se podían pedir por el portal, pero no hay una instancia intermedia que permita a la Nación con la Provincia, no hay nadie en cada provincia alguien que se comunique con Nación para ser vehículo de... CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

Incluso lo que prevaleció en la provincia fue el desinterés ante algunas propuestas de cooperación internacional que ya estaban con acuerdos elaborados.

No porque cada uno tenía su coordinación como un fondo y no estaban dispuestos y no dijeron nada cada uno tenía que exponer y decir lo que se hacía. La Nación iba a tratar de hacer una coordinación desde allá indicarle al Secretario de Educación pero aquí quedó ahí en los papeles. Antes de eso también fue el convenio que se firmó con España de capacitación de los docentes argentinos, y de transferencia.....

Sí, en ese marco, en el memorando que firmó España con Argentina está expresado muy claramente allí cuales son los objetivos nacionales y cómo se inserta el programa español en esos objetivos.

GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

En algunos casos encontramos una *explicación político ideológica* de la “dependencia” en esta transformación:

Fue más un gancho, y en el trasfondo de la Ley [Federal] está el trasfondo de lo que fueron los organismos internacionales que la favorecieron pero que es el vaciamiento de la educación a largo plazo. Me acuerdo que en el año '98 había circulando un paper del Banco Mundial en el cual decía que tenía que desaparecer el Ministerio de Educación, lo que en el gobierno de Rodríguez Saá, en esa breve gestión de Rodríguez Saá hace desaparecer el Ministerio de Educación y que cada provincia se arregle como pueda. PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

Pero ellos creen, y te puedo nombrar personas que vos conoces, ellos creen que ésta es simplemente una política más del Fondo Monetario, de los organismos internacionales del capitalismo financiero que con esto quieren hacer un proceso de mayor dependencia de los pueblos y yo creo que desde algún punto de vista esto es cierto pero también creo que produce en los chicos una respuesta que es la de un sentido crítico de las cosas, en un trabajo solidario en aprender a trabajar con el grupo en aprender a operar en la realidad. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Una observación interesante en nuestros casos es que quienes se permiten opinar y reflexionar sobre la descentralización y dar interpretaciones ideológico-políticas de la misma son profesores y profesoras de escuelas públicas y prevalecen los de formación universitaria.

En algunos escenarios se presentan reflexiones que, en cierto modo, son un reclamo por la falta de devolución a los agentes por parte del Ministerio de la Nación, de una evaluación de cómo resultó en aspectos específicos la reforma de la Ley Federal de Educación. Esto indica problemas en la comunicación desde el poder con el colectivo educativo. Observando al mismo tiempo la presencia de un componente que genera poca confianza porque las leyes tuvieron un sistema de consulta pero se realiza “tan sobre la marcha” y evidencia que actuaba más como convalidación de decisiones ya tomadas por el Ministerio que como consulta.

Claro, lo han traído para acá, lo han implementado. Pero creo que no se ha hecho un estudio como para decir “Esto va a dar resultados”. No ha habido una consulta que diga “¿Qué es lo que ustedes creen que se debería mejorar, que se podría sacar, que se podría agregar?”. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

En principio, acá en Tucumán se les dio la oportunidad de que participaran los padres. Fue una o dos veces y nunca más. Yo creo que ese estudio ¡ya estaba cocinado! Nosotros hemos pedido una opinión para decir que participaban pero ¡ya estaba cocinado! GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

La Ley Federal de Educación (1993-2006) produjo una transformación del sistema educativo argentino con un aspecto altamente positivo en el ámbito de los niveles de educación superior, acercando a la universidad a los profesores del nivel terciario, fomentando los procesos de reciclaje que implicaron una búsqueda para fortalecer su formación. Sin embargo, no ha logrado erradicar totalmente el estigma de “profesor de terciario”. Evidentemente, los docentes que presentan miradas más conecedoras y agudas de este proceso –más allá del trauma individual–son los profesores de

escenarios públicos –aunque a veces vayan de lo ideológico a lo catastrófico– y en general construyen estas visiones quienes tienen formación universitaria.

No podemos dudar de que las transformaciones se realizaron y que la forma y el proceso se enmarca dentro de las reformas educativas prototípicas de los noventa en América Latina, incluso en sus logros reales que son de expansión de cobertura e inclusión, aunque en sus discursos intente prevalecer la búsqueda de incremento de la calidad.

La *descentralización* en la Argentina, debido a cuestiones culturales fuertemente arraigados en el centralismo porteño, no ha podido estar en plena vigencia.

Este proceso de descentralización y desregulación se operó desde las elites de la reforma con una alta creencia “mágica” considerando que el cambio acontecería por el solo dictamen de la Ley. Era necesario para sostener este cambio una modernización de los cuadros de la burocracia administrativa escolar en “todos” sus niveles y prepararlos para un funcionamiento más horizontal, incluyendo los espacios locales de gestión escolar y directiva. En cambio, observamos el peso de las burocracias propias del funcionamiento latinoamericano.

4.2.3.1.2.-La Ley de Educación Nacional (2006): el mito del eterno retorno

La nueva reforma busca retomar el control del sistema educativo producido por la descentralización, esto es explicitado por el anterior ministro de educación Daniel Filmus⁹⁰.

La Argentina no tiene un sistema educativo. Tiene fragmentos, archipiélagos, islas, pero carece en este momento de un sistema que ni siquiera tenga comunicación clara entre sus distintas partes. Es necesario recuperar la capacidad de conducción del Estado nacional, que debe tener mayor presencia, un papel más responsable en un área tan estratégica como la educación. Daniel Filmus (2006:18)

Y un reconocimiento de este efecto de la Ley Federal de Educación en el profesorado de nuestro estudio.

ASESORA PEDAGÓGICA: Es muy reciente el inicio, digamos, la implementación de esta Ley en el país. Si bien fue sancionada en diciembre del 2006, el 2007 fue un año de mucha quietud en todas las provincias. Porque la idea principal con esta Ley, desde el Estado central, es querer volver a tomar las riendas del sistema educativo. Con esta Ley, como que el Ministerio de la Nación quiere es retomar este control, regularlo desde Nación para uniformar un poco en todas las provincias. Pero estuvo muy lento. El Ministerio está muy lento. Eso es lo que nos llama poderosamente la atención. GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf

⁹⁰ Daniel Filmus fue ministro de educación de la Nación durante el gobierno de Néstor Kirchner. Dejó el ministerio para postularse como candidato del peronismo a la gobernación de la ciudad de Buenos Aires, y que perdió frente a Mauricio Macri del PRO.

El proceso de volver a *centralizar* debido a que la fuerte tendencia de un funcionamiento educativo fuertemente centralista no podía ser eficiente por efecto mágico y aunque el modelo de descentralización portaba la “desregulación” en un camino hacia un modelo de autogestión de las escuelas. El atajo agravado por la crisis económica del 2001 lleva al fracaso a este sustrato de la reforma de la Ley Federal de Educación en sintonía con las reformas de los noventa en América Latina.

El proyecto de esta reforma ingresa ante el profesorado como una simulación en sus procesos de consulta que resultan más de legitimación de algo que ya estaba establecido en instancias superiores.

Aquí en Tucumán, en el caso particular, cuando salió la Ley fue muy gracioso el tema de la discusión de la Ley. Porque se hicieron dos jornadas, en la primera se discutieron algunas cosas pero la Ley ya estaba consensuada en la Cámara de Diputados. Cuando fue la segunda jornada la Ley ya estaba en la Cámara de Senadores. Supongamos que nosotros hiciéramos la segunda “jornada de discusión el 10 de junio y el 15 de junio la Ley ya estaba aprobada. Era imposible que las consultas tuvieran alguna relevancia. PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

ASESORA PEDAGÓGICA: Claro. No, no. La ley, la última ley que es la 26.206, en realidad, fue elaborada durante el transcurso del 2006, fue rapidísima. No hubo mucha consulta ni a las provincias ni a los estamentos de docentes. GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf

Observamos este aspecto porque la “consulta” de este proyecto es una búsqueda del consenso y se considera un mecanismo de “participación” democrática de los sectores implicados. Es evidente, la falta de cuidado de la administración estatal al poner en juego este mecanismo pues superpone los tiempos. Este componente de la consulta diseñado en los staff de los organismos de financiación como un indicador de confianza, mal aplicado por las rémoras de una administración poco eficiente, termina siendo un componente de “poca confianza”.

Pero, yo estoy cada vez más convencido, que las cosas no se cambian por leyes sino que se cambian desde abajo hacia arriba, que la ley te puede habilitar ciertas cosas, te posibilita ciertas cosas pero que si no está el trabajo micro, no, la Ley puede quedar ahí muy linda, escrita pero no pasa nada. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Entonces, ahora, creen que volviendo a llamarle, porque acá lo único que hacen es cambiarle de nombre, no cambian de fondo cambian los nombres, aumentan de materias, materias que ellos consideran que le pueden interesar a los chicos. Cambian de nombre. Entonces, es como que han vuelto hacia atrás y hemos recuperado las cinco horas de matemáticas para el nuevo sistema. Ahora estamos otra vez a la espera, porque de nuevo ha cambiado de nombre pero no hay directivas. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

El último comentario de la profesora de la EPub01, cuando se refiere a “[ellos] creen” cuando en los intentos de las consultas es construir por lo menos la percepción de un “nosotros”.

Cuando nos referimos a la vigencia del centralismo en la educación argentina, no nos referimos sólo a las acciones del Ministerio de la Nación sino a que el profesorado espera acciones reguladoras desde las instancias nacionales más que de provinciales. En este sentido, por ejemplo, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) son parte de un reordenamiento desde el Ministerio de la Nación de uniformar el exceso de variedades de contenidos ofrecidos en algunas disciplinas que fueron transformadas.

Conozco los NAP [Núcleos de Aprendizaje Prioritarios] que acá surgieron justamente por esta caotización de contenidos que ha habido en toda la provincia a partir la Ley Federal. Entonces, ahora se busca centrarse, decir "Bueno, ahora vamos a ver qué es lo central". [se ríe] PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

De este modo, los NAP afectan al currículum y son para aquellas disciplinas que fueron desordenaron por la variedad y dispersión de ofertas de contenidos, estableciendo contenidos mínimos que deben enseñarse. Este es su contexto pero algunas disciplinas que no tuvieron conflicto alguno presentan confusiones y se quejan por falta de NAP.

A mí me toca a título personal, yo como profesor de Educación Física, surgen los CBC [Contenidos Básicos Comunes], han surgido los NAP [Núcleos de Aprendizaje Prioritarios], y para Educación Física no hay nada. Recién están saliendo para EGB1 y EGB2. Si usted me dice hoy "¿Hay Núcleos de Aprendizaje para Polimodal?". No han llegado. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Lo único que nos ha llegado de Filmus, son los NAP [Núcleos de Aprendizajes Prioritarios]. Y, como te digo, son un cambio de nombre, nada más. Y vos fijate, que los NAP de Tecnología no están todavía. Son un montón y están los de Lengua, Matemáticas y ¿cómo? [los de las otras asignaturas no están] ¿Me entendés? La educación no es en compartimentos estancos. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

¿Desinformación o queja absurda? Probablemente, las marcas de un sistema que funciona con un modo idiosincrásico altamente centralista, dependiente del esquema del Estado nacional, con tramas de "quejas" en la periferia, por lo que no llega, evocando una llamada al "paternalismo".

Por otro lado, en todos los casos, esta reforma se percibe "ralentizada", y como si se tratara de un regreso a los estadios anteriores a la Ley Federal con un cambio de nombres.

ASESORA PEDAGÓGICA: Se la sanciona en diciembre del 2006. En el 2007, desde Nación, no hubo ningún lineamiento que fuera concreto ni muy abarcativo. Por eso las escuelas y las provincias se han mantenido en un "Stand-by" como esperando las líneas de acción. Este año apenas se está moviendo y esto es lo que llama la atención. No sabemos a qué se debe tanta lentitud para adecuarlo al sistema. Las provincias tomaron la iniciativa este año ya de ir cambiando la nomenclatura por una cuestión administrativa. Pero no hay grandes cambios. GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf

Y hoy, nos encontramos de nuevo, en este residual que es la Ley Federal y esta Ley de Educación Nacional, que es solamente el nombre porque hasta ahora no hay nada, los contenidos no están

definidos. Yo creo que va a ser de nuevo traumático el cambio. Aquel ya lo fue, era una transformación muy de raíz. Un cambio muy traumático para el docente y para el alumno. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

A: ¿Implementan este año el nuevo sistema educativo?

B: No. Nosotros, en la primera reunión de Rectores que hemos tenido en el mes de febrero, antes de que se inicie el ciclo lectivo, todos nos preguntábamos lo mismo: si ya entraba en vigencia la nueva forma. Pero, nos dijeron que no, que por este año todo se iba a quedar como estaba, que en su momento nos iban a brindar toda la documentación de los cambios que se podían ocasionar, sobre todo la confección de los títulos a fin de año.

GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Sí, al sistema viejo. La verdad es que no hay una preparación, no se está preparando desde las instituciones, desde lo institucional no se está preparando formalmente nada, no se está enviando ningún mensaje, nada, porque parece que todavía ellos no lo tienen muy claro, no lo tienen muy claro desde el Ministerio (de la Nación), no lo tienen muy claro. Ellos no lo tienen muy claro desde el Ministerio. Entonces, por lo tanto, a nosotros no nos dicen nada. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Yo, lo que siento acá, hasta acá, como docente es que lo único que hemos hecho es cambiar los nombres, porque no tenemos todavía cómo se van a organizar. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Bueno, con la Ley de Educación Nacional, provincia Tucumán comenzó con directivos. Nosotros recién vamos en dos reuniones con el nivel superior para la transformación de los Institutos de Formación Docentes. Ése es el primer contacto con la nueva Ley de Educación. Sí hemos participado en el debate cuando se nos presentó el Anteproyecto de Ley, de ese debate surgieron las propuestas que tuvimos que elevar al Ministerio y esas propuestas luego siguieron su curso elevándose a los estratos más altos hasta que luego se promulgó la Ley. Pero ya en la práctica, nosotros recién desde el mes de diciembre del año pasado hemos tenido una reunión con la Dirección Superior en donde nos están dando a nosotros las pautas que se va a seguir con el cambio. Mañana hay otra reunión, que vamos a tener, en donde vamos a comenzar ya a ver qué avances vamos a trabajar dentro de las instituciones. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

Como observamos, la percepción de lentitud es de profesorado y directivos y capacitadores de todos los casos.

La reforma coincide con un cambio de gestión política⁹¹ provincial y con las dinámicas locales del poder.

Es que ahora en la provincia hay muchos cambios, la ministra de educación es nueva, están abriendo muchas escuelas. Ella llega al Ministerio con mucha necesidad de cubrir cargos, está priorizando eso. Es una señora que tiene el título de pedagoga pero que nunca ejerció, siempre fue empresaria. Entonces ponerse al día con toda la temática de todo un ministerio, yo creo que eso no le va a ser fácil. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Eso es lo que yo pienso. Yo creo que, además, están demasiado preocupados en no cometer errores políticos, esa es la impresión que tengo, están ocupados en no cometer errores políticos por eso antes de tomar una decisión, la piensan, la piensan, la piensan, la piensan. Y bueno, mientras las cosas pasan. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Y también lentitud nacional:

Algo que con el nuevo ministro, pese a que ya tiene la nueva ley bajo el brazo, digamos, no se nota la presencia del Ministerio de Educación con aspectos tan fuertes o con aspectos tan innovadores como tuvo la gestión de Filmus. PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

⁹¹ El cambio de gestión política se dio a nivel nacional y provincial. La nueva gestión se inicia con la presidencia de Cristina Fernández en diciembre del 2007 y en Tucumán con el gobernador Alperovich.

Considerar como cambio de nombres puede ser una apreciación de *superficialidad*, producida por la lentitud, o el “stand by” actual en el que se encuentra la gestión, o la mala comunicación del Ministerio de la Nación (Veiras, 2008).

Entonces, ahora, creen que volviendo a llamarle, porque acá lo único que hacen es cambiarle de nombre, no cambian de fondo cambian los nombres, aumentan de materias, materias que ellos consideran que le pueden interesar a los chicos. Cambian de nombre. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Las provincias tomaron la iniciativa este año ya de ir cambiando las nomenclaturas por una cuestión administrativa. Pero no hay grandes cambios. GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf

Pero con la modalidad anterior, con relación a esta forma, yo considero que hubo más cambios de nombre que de otra cosa. Antes era Matemáticas y ahora es Matemática Aplicada pero sigue siendo la misma matemática, por ejemplo, en Polimodal y en Quinto año es la misma Matemática. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Evidentemente, cuando tratamos de indagar sobre los *cambios y el currículum*, la nueva reforma es la que preocupa a todos los casos de estudio pero ante la falta de lineamientos, se continúa trabajando con los de la reforma anterior.

Yo, lo que siento acá, hasta acá, como docente es que lo único que hemos hecho es cambiar los nombres, porque no tenemos todavía cómo se van a organizar, digamos, a los contenidos los seguimos organizando como los habíamos organizado para la Ley Federal. Ahora, no tenemos elementos todavía como para decir vamos a seguir tal o cual. Sabés que hemos planificado este año y hemos hecho los programas nuevos con aquellos conceptuales, procedimentales, actitudinales. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

La reforma de la Ley Nacional de Educación (2006) afecta cuestiones ligadas a lo curricular, en lo que hace a adecuaciones a los nuevos planes de estudio.

Que si sufrían cambios, ahí se originan problemas donde por ahí nos rechazaban los títulos porque de acuerdo a las resoluciones las materias no estaban avaladas por esa resolución o los nombres de las materias. Por ejemplo, hay materias como Lengua y Literatura que en la nueva currícula es Lengua 1, Lengua 2, entonces nosotros tenemos que tener la resolución para poder transformar y que no suframos rechazos cuando enviemos los títulos para que sean avalados por la Secretaría de Educación. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Por ejemplo, hay muchas materias, que antes les llamaban los EDI que son los Espacios de Definición Institucional, te daban un listado y cada institución elegía los que iban a seguir en su colegio, en su institución. Ahora, todavía no está definido si esos EDI van a seguir quedando ahora que han vuelto, porque todavía no está la caja curricular, no está definido eso. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Muchas de las adecuaciones curriculares son necesarias por los déficits de aprendizajes producidos sobre todo en las áreas instrumentales.

...con la Ley anterior al principio habían sacado de tercer año de Polimodal --porque ahora ya es otra vez Secundario--, habían sacado matemáticas ¿cómo podés sacar matemáticas? Si los chicos cuando rinden... Después se quejan de los fracasos en la Facultad en los exámenes de ingreso. Pero ¡Qué base puede tener el chico si le sacás matemáticas en el tercero de Polimodal en el último curso o le quitás cantidad de horas como era el proyecto en un principio! Hasta que los mismos colegios se han ido quejando. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Todo se encuentra suspendido porque no ha arrancado la reforma. En lo que fue la transformación de la Ley Federal, este proceso de adecuación se inició unos años antes de la promulgación y sanción de la misma. Si bien, el proceso de la Ley de Educación Nacional se esboza con las ideas centralistas y las primeras directivas durante la gestión del ministro Filmus, durante el cambio de gestión los procesos se ven ralentizados con la nueva administración del ministerio de Juan Carlos Tedesco.

Hasta el momento, seguimos trabajando con los contenidos viejos de la Ley Federal, digamos, con la estructura de la Ley Federal. Solamente este año ya hemos cambiado el séptimo año por el primer año de secundaria. Volvemos otra vez el proceso de reconversión, que nos va a llevar seis años reconvertirla. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

El proceso de reconversión se ha iniciado en los casos **EPub03** y **EPriv04**. En el resto todavía es –de algún modo–optativo y no se ha iniciado en **EPub01** y **EPriv02**.

Es decir... Esto, hasta que no esté diagramado realmente los contenidos de Primer año del nuevo sistema, los colegios tienen la libertad de llamarlo a este curso Séptimo o Primero. Están conviviendo en la Provincia los dos sistemas. De todos modos, los chicos que hoy están en Séptimo el año que viene ya los van a obligar a hacer el Segundo Año. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

4.2.3.2.-Demandas y exigencias a la escuela

Entre una reforma y otra, el profesorado, la gestión y los capacitadores han vivido y perciben exigencias a las escuelas y a sus servicios, en el proceso de transformación.

En los profesores de los casos, público **EPub01** y privado **EPub02** del sector urbano marginal encontramos algunos aspectos afines.

a) En primer lugar una exigencia de los usos administrativos con TIC al tener que realizar los partes estadísticos tradicionales con un volcado en el sistema provincial, ya sea a través del envío por correo electrónico o inclusión de los datos en la red. Esto los obliga al uso de las TIC e Internet, lo que no tenían incorporado en su funcionamiento ni sentían como una necesidad y ahora es una exigencia.

Incluso si quieren pueden tener el teléfono bloqueado para que no lo usen. Porque la Internet se empieza pagando \$30 por cuatro meses y después los siguientes seis meses \$60. Yo, por ejemplo, tengo en mi casa y pago \$70 pesos mensuales, donde va incluido el abono del servicio de Internet y el abono del teléfono. Y yo digo que para una institución \$70 mensuales no es mucho y es mucho. ¡Y le da nivel! Me preocupa eso. PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

Nosotros todo lo que es la información, todo lo que es la documentación que tenemos que presentar en Secretaría de Educación, lo hacemos por Internet, por correo electrónico. ¿Sí? GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Todos los datos estadísticos, las evaluaciones institucionales, los partes mensuales, toda la información a nivel docente, se envían directamente por correo electrónico. Nosotros lo que hacemos es adquirir la información, vamos al Ciber y volcamos en la página de la Secretaría de Educación los datos. Sería ideal tener Internet en el colegio por una cuestión de organización, de tiempo. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

A esto lo analizamos ya en el tema del contexto institucional.

b) En segundo lugar, la preocupación por la tarea de contención de los sectores más desfavorecidos social y económicamente exigidos a la escuela. El gobierno a través de diferentes estrategias inclusoras trata de ampliar la cobertura educativa en el contexto de la crisis económica.

A todos nos iguala el concepto que la Nación tiene acerca de la educación, que en algunos casos facilita y en otros perjudica. Pero está el tema de la contención, palabra que ha salido a veces de la Ley Federal, y la escuela no es contención, es contenedora por añadidura pero no es el rol principal. Entonces, es el rol equivocado. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Los planes sociales para los padres de familia incluyen en sus exigencias la asistencia de los chicos a la escuela, esto se controla todos los meses para que las partes cumplan lo que les corresponde. Otros planes de contención son las becas o boleto escolar para los alumnos de nivel medio.

ASESORA PEDAGÓGICA: Estos chicos son de zonas desfavorables. Está considerada de alto riesgo la zona. Hay mucha desocupación, trabajadores temporarios, trabajo en negro. Aquí hay muchos planes sociales.

A: ¿Qué tipo de planes?

ASESORA PEDAGÓGICA: Planes, como el Plan Familia, los planes que da el Gobierno, el otro que sabíamos tener en la escuela ¿cómo se llama ese plan que teníamos de la gente de limpieza? [Le pregunta al director]

DIRECTOR: Se llamaban Plan Mamita, se fueron renovando los planes a medida que pasaba el tiempo.

GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf / GH-EPub01-FnoU-46-EG04.rtf

c) En tercer lugar, el profesorado y la gestión presentan un conflicto con la inclusión social de los sectores desfavorecidos en la escuela versus la calidad educativa porque sienten que la inclusión ha significado permisividad. Asimismo, hay un lamento por la *pérdida de la cultura del esfuerzo* y a veces con miradas descontextualizadas respecto del colectivo con el que trabajan.

Sí, eso es lo que falta. Porque aquí eso hace falta, acá no está la cultura del esfuerzo, es mucho el facilismo, la dádiva. Entonces, no se los estimula a que ellos se superen. Yo siempre cuando los hablo, les digo que se superen, que busquen algo mejor que no se queden en la chatura. Pero desde el Gobierno, no promueven estimularlos, para que el que realice más esfuerzo. Bueno, les dan las becas y el boleto estudiantil. Pero por ejemplo aquí también hay familias en las que son muchos hermanitos, y resulta que esos que más necesitan porque son muchos hermanitos y vienen dos o tres a la escuela, a uno le dan a uno para venir a la escuela y a los otros no les dan.

PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Yo al sistema de evaluación es al que más críticas le hago, al que más críticas le hago del nivel medio porque de repente no los estamos preparando para nada, son recuperaciones de recuperaciones de recuperaciones. Entonces, el chico sabe que tiene mil recuperaciones por venir y entonces va a estudiar en la última. Es así. Y después, lo permisivo que es el sistema porque quien lo maneja lo hace desde el lugar de la demagogia para ciertos sectores, entonces, está el discurso de una ministra que diga "No se le debe exigir al chico corte de pelo, no se le debe exigir al alumno uniforme, no se le debe exigir horarios, no...". ¡No es verdad! Porque cuando ingresa a la universidad se les va a exigir todo eso, porque cuando ingresan al trabajo se les exige todo eso. Entonces, de qué manera estamos preparando en el nivel medio a estos chicos para que estos chicos afronten el día de mañana el trabajo o los niveles superiores de estudio. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

En algunos hay visiones con mucho enojo porque en esta transformación la escuela ha dejado de ser un lugar de orden, preservándose de lo que sucede en el entorno, porque ese entorno la ha invadido.

¡Años de gestación! Aceptando y bancándose ciertas situaciones que no tendrían que haberse aceptado. Nosotros tenemos la obligación de hacer todo lo posible para que un alumno quede en la institución, continúe en la institución pero hay chicos que no pueden seguir. Hay una situación de violencia y de indisciplina. ¡Cómo se puede caer, no hay interés. La violencia no tiene nada de espontáneo, nada. Hay alumnos que a las 7 y media de la mañana se están durmiendo y a las 10 de la mañana siguen durmiendo, porque se costaron a las 4 y media de la mañana. Hay una realidad muy, muy caótica, en Argentina hay una realidad ¡muy caótica! PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

En los casos de sector urbano marginal estudiados no se presentaron episodios de violencia escolar pero el profesorado y las instituciones presentan una sensación de alerta.

Los episodios de violencia escolar no difieren de las registradas en la escala global pero aquí algunos de nuestros casos la explican desde la inclusión.

En realidad, los episodios de violencia escolar se registran en escuelas urbano-marginales y urbanas. Y nos parece que no es un problema exclusivamente argentino.

Las capacitadoras del PROMSE también observan este clima altamente concesivo y de falta de cultura del esfuerzo.

Eso generaba como muchas contradicciones también en los cambios de estructuras curriculares, en las normas, de nuevas normas, de nuevas maneras de... nos decían "Hay que tratar que el chico no se vaya", les daban mil quinientas veces de posibilidades para que recuperaran, la cuestión era que aprueben. Pero también era injusto para el que tenía buen rendimiento. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

En los casos 3 y 4 de sector urbano, encontramos aspectos que difieren de lo anterior.

En el caso **EPub03**⁹² y la cuestión de la contención social asumida por la escuela se asume además como contención psicológica y se explica desde el abandono de los padres y la delegación de sus obligaciones a la escuela.

Un poco trabajo conjunto de profesores y padres porque ahora los profesores además de enseñar tenemos que formar. Tenemos que reemplazar a los padres en la escuela. Por ejemplo, el año pasado hubo una chiquita en la escuela que sufría anorexia y bulimia hacía tres años. Entre varios profesores la apoyamos, se hizo tratar gracias a Dios, y tuvimos que dejar de lado su formación académica para hacer prevalecer el cuidado de su persona. Sí, hacer prevalecer la persona, el cuidado de la persona. Nosotros como docentes tenemos cubrir huecos que dejan los padres, tenemos que hacernos cargo de cosas que le competen a los padres. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

También la inclusión social se percibe como permisividad y detrimento de la cultura del esfuerzo ya que la ampliación de la cobertura no se ve como un trabajo de la escuela sino como una presión de las autoridades sobre la escuela para alcanzar metas de financiamiento para las reformas. Aquí nos encontramos con una explicación ideológica de tipo gramsciana⁹³ (Gramsci, 1984) ligada al mecanismo de la cooptación, de un profesor de formación universitaria graduado en filosofía.

Eso es lo que está pasando en escuela secundaria. Porque la escuela secundaria recibe dinero de los organismos internacionales les piden “rindes”. Tienen que completar rindes, y para completar los rindes flexibilizan los regímenes de asistencia, se toma un examen en noviembre, una recuperación en diciembre; un examen en febrero, una recuperación en marzo y una recuperación en abril para ver si los chicos pueden acceder al otro nivel... Sí. Por las recomendaciones de los directivos que son a su vez, cómo te puedo decir, instados por las autoridades educativas porque ellos tienen que dar con los “rindes”. Tienen que elevar luego las planillas. Se da esta situación y todo eso va en detrimento de la cultura del esfuerzo. Y allí aparece otra vez el doble discurso. PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

d) En cuarto lugar, en el caso **EPub03** también hubo exigencias ligadas a ofertas de servicios con los talleres informáticos.

Cuando empezamos con talleres informáticos en la escuela eran una propuesta novedosa de lo que serían los requerimientos de una educación moderna, menos doméstico más práctica. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

e) En quinto lugar, en el caso **Epriv04**, la exigencia primordial tuvo que ver con la capacitación docente.

La reforma sí introdujo cambios, y a veces, cambios muy buenos. Lo que sí es que [no puede ser] que se tome el tema de la currícula y ahí nomás. Y la educación es todo un proceso. Lo bueno es que ha introducido el tema de la calidad, el tema de la capacitación docente, pero bueno, eran temas como que ya venían con la otra ley [¿?]. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

⁹² Esta escuela tuvo un episodio en abril del 2008 de un chico que fue descubierto con un arma de fuego por sus compañeros y las autoridades actuaron antes de que se desencadenaran episodios trágicos.

⁹³ La cooptación es un concepto que se refiere a como los intelectuales orgánicos –que están dentro del sistema—ceden ante intereses que muchas veces son contrarios a los de la mayoría.

La percepción de las demandas, en su mayoría ofrecida por el caso del profesor más joven lindan con el discurso teórico doctrinario de los efectos deseados en la reforma , que lindan con el “deber ser” más que con la realidad encontrada porque se señala una nueva cultura del trabajo que no hemos podido observar en ninguna de las instituciones de esta investigación.

Se ha puesto más énfasis en la capacitación docente que para mí es fundamental el tema que el docente esté capacitado. Introducimos una nueva cultura de trabajo, eso sí, hay una nueva cultura de trabajo, porque se veía antes como que era algo tan rígido, ahora es a través de distintas planificaciones más flexibles. Es decir, que es todo un proceso. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

4.2.3.3.-Lógicas paralelas: un acercamiento a la ficción educativa o falta de confianza

En el proceso de las reformas encontramos una dinámica que denominamos lógicas paralelas y que definimos como elementos contradictorios o disociados, con dos componentes básicos el doble discurso y los problemas de planeación (en los que se evidencia la falta de planeación de dispositivos básicos) y un elemento asociado, las políticas volátiles (aquellas de carácter efímero por su falta de continuidad).

Las lógicas paralelas constituyen una tendencia en las acciones de gestión estatal que a la lectura de los sujetos trastocan el orden o las prioridades y dan la sensación de no ser acciones coordinadas sino paralelas y a veces hasta contradictorias. No obstante, a veces, esta lógica paralela se presenta en la interpretación del profesorado y que desestima la provisión material de los edificios indicando “falencias”. Creemos que en esto influye la formación docente que tiene todavía un fuerte sesgo del espiritualismo pedagógico.

Creo que no hay una relación entre la política de inversión que se está haciendo en las estructuras edilicias con respecto a lo que es la educación en sí. No hay una relación, digo porque, no significa que inaugurar escuelas sea mejorar la educación. Claro por algo hay que empezar pero creo que esto nos va a llevar [hace un gesto de pesadez], este va a ser un proceso demasiado largo. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

El empleo de mano de obra en la construcción⁹⁴ por parte del Estado provincial –y en esta tendencia se explica una parte de la construcción de nuevos edificios escolares—es una estrategia para paliar el desempleo pero la lectura que realizan los profesores y profesoras es, en cierto modo, reduccionista. La reactivación de la obra pública en

⁹⁴ La construcción de obra pública en la provincia de Tucumán y en otras provincias del país es un modo de abordar la desocupación por parte del Estado.

Argentina, con el gobierno de Néstor Kirchner y ahora con Cristina Fernández, ha generado un proceso de modernización con la creación de nuevas escuelas y hospitales públicos.

4.2.3.3.1.-El doble discurso

El doble discurso entendido como una distancia excesiva entre lo que se dice y se hace es reconocido por todos los casos, sin distinción de escenarios públicos o privados, adjudicándolo a diferentes niveles y que da una percepción de lo político – primordialmente– y de lo social con tintes “populistas” y amplios calados de “complicidad” ciudadana. Podríamos hablar aquí de un discurso público contradictorio, excedido permanentemente.

Afectando el proceso de participación en la consulta de la Ley de Educación Nacional, se evidencia en todos los casos de estudio.

B: Bueno, yo participé en el debate de la Ley acá y bueno, en la escuela y en el sindicato. Para mí, la idea que tenemos todos los docentes es que la convocatoria a la participación en el debate era una “seudo participación”, fue una jornada institucional. Pero nosotros opinábamos cosas y decíamos ¿quién las va a leer? ¿quién va a sacar las conclusiones?

A: Como cuando fueron las consultas de la Ley Federal.

B: Imaginate que además fueron un poco desprolijos porque fueron las consultas un día jueves y al otro día ya estaban mandando las cosas para allá, las conclusiones de Tucumán.

PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Afectando, la promoción mediática por parte del Estado generando impacto en la opinión pública.

Entonces, ese tipo de falta de planificación. Mandan primero una cosa, ¿por qué? porque lo muestran a los medios, que han repartido las computadoras. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Afectando la falta de previsión en determinadas medidas del Ministerio de Educación de la provincia que atañen a la reglamentación y códigos de convivencia.

Por ejemplo, ahora, algo que me parece gravísimo, no se pueden poner amonestaciones porque las amonestaciones están perimidas, pero tampoco tienen claro cuál es el sistema de sanción, no existe oficialmente en el Ministerio de Educación de la Provincia un sistema implementado que reemplace al sistema de sanciones anterior, no hay en el sistema educativo de la provincia un sistema que reemplace al sistema anterior, al antiguo. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Afectando el modo de ser de las escuelas.

Entonces, eso era difícil. Además que, en general, los mensajes, los únicos mensajes que se ven es la preocupación por resolver problemas que atañen a la institución pero que también en general a la

educación provincial pero priorizando siempre que no se vea políticamente mal la decisión que se tome, entonces como que se está priorizando mucho lo político en desmedro de... Aunque no sólo es imagen política sino qué es lo masivamente más aceptado, una cuestión de ranking. Entonces es como que antes, si lo que tenía académicamente más valor traía como consecuencias negativas algunas decisiones que tengan que tomarse que fueran un poco duras socialmente quizás antes se las tomaba, ahora no. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Entonces es como que antes, si lo que tenía académicamente más valor traía como consecuencias negativas algunas decisiones que tengan que tomarse que fueran un poco duras socialmente quizás antes se las tomaba, ahora no. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Afectando el aprendizaje de los chicos.

Porque si a ese lugar no se puede entrar, entonces, seguimos enseñándoles a nuestros alumnos que la computadora es algo que está. Cuando él después tiene un doble mensaje porque él ve que para él es una cosa muy sencilla. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Y fundamentalmente en el sistema de promoción. Aquí si bien esta cita evidencia un problema, el énfasis que el profesor pone en su afirmación debe interpretarse con la salvedad de que se trata de un profesor que solamente ejerce en instituciones privadas y que las mismas arrastran una “mala fama” de ser escuelas en las que se promueve a chicos que no pueden promover en escuelas públicas que presentan mayores niveles de exigencia.

Vos tenés hoy una bajada, que en algún momento fue indirecta, hoy ya es directa: en la que los alumnos no repiten curso. Eso en la pública. En la privada nosotros todavía nos mantenemos. Esto se dio vuelta porque antes era como que la privada era la que dejaba pasar alumnos. Hoy en la pública los alumnos no pueden repetir curso. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Incluso, afecta a los padres y su relación con la escuela yéndose del ámbito público al privado. Por ello, nos referíamos al introducir la categoría de una “complicidad” ciudadana.

O cosas como por ejemplo, tenían una evaluación la semana pasada y una nena me dijo “Yo no he estudiado porque he faltado el viernes pasado”. A eso lo habíamos charlado antes que cuando uno falta tiene la obligación de pedir [autorización]. Me dijo que había faltado porque tenía un problema de ovarios y “Mi falta está justificada”. Entonces, me voy a averiguar al preceptor. Yo nunca me quedo con lo que me dicen. Y los padres habían presentado un certificado de que la chica tenía problemas de garganta. ¿Entonces? Te imaginás, ¿en qué valores están criando a sus hijos? PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Este doble discurso que encubre manipulación mediática, en cierto modo, observamos que algunos profesores los trasladan al orden privado y se liga a la mentira. Este tipo de desplazamiento –en general– lo realizan profesores de formación no universitaria. ¿Qué indica este traslado? Fundamentalmente, encontramos una dificultad para explicar lo que sucede y se evidencia una tendencia a “tirar responsabilidades para afuera” sin incluir un reclamo en la distribución de las responsabilidades, lo que lleva al juicio

“moral” confundiendo la responsabilidad política con la mentira de una madre y juzgando con más intensidad esta última que la primera. Esta confusión de los niveles de análisis en algunos de los sujetos del profesorado incrementa la inseguridad individual y colectiva y muta las instituciones en espacios “poco confiables”.

4.2.3.3.2.-Dificultades de planeación

En lo que hace a las dificultades de planeación encontramos situaciones de marcados tintes surrealistas, propios del realismo mágico.

Incluso hubo escuelas, lo más absurdo es que han mandado computadoras a lugares donde no había electricidad, que ya parecía risueño. Por ejemplo, las últimas máquinas que enviaron, había escuelas a las que mandaron computadoras que no funcionaban y que no sabían que no funcionaban. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Este relato que puede impactar y horrorizar es muy vieja y sigue circulando en el discurso del imaginario del profesorado inculcando al Estado por su falta de previsión, y sería excepcional en la Argentina actual⁹⁵. Podríamos explicar este relato de otro modo. Un par de párrafos atrás nos referíamos a la dificultad de algunos de los sujetos de estudio para comprender y por lo tanto explicar algunas contradicciones, en este caso la falta de servicio eléctrico –como en muchos otros casos de escuelas en la Argentina– estuvo ligado a malas prácticas de la gestión directiva que no realizó las tramitaciones correspondientes para la consecución del servicio y las negligencias estaban más localizadas.

Esta tendencia de echarlo “todo para afuera” a la hora de la asunción de responsabilidades tampoco es un mal argentino, sino un exceso del sujeto posmoderno (Lipovetsky, 2000). Realizamos esta observación porque la responsabilidad pública no exime de la responsabilidad individual.

Continuando con nuestros sujetos, otras veces, la dificultad de la planeación tiene otro punto de vista más administrativo.

ASESORA PEDAGÓGICA: Acá, empezaron a llegar las primeras computadoras en el año 1993. Fue una llegada desordenada, a las escuelas, partidas de computadoras que llegaban a las escuelas que no tenían a veces ni energía eléctrica. En otras escuelas que eran populosas, escuelas de 1.500 alumnos llegaban tres o cuatro computadoras. No había una cosa planificada, ni siquiera empezaron a circunscribir las escuelas a las que debían llegar primero, no estaban las etapas marcadas. Desde ese año hasta la actualidad se siguieron recibiendo equipos. GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf

⁹⁵ Hoy, las escuelas de las zonas más alejadas han sido provistas de servicio energético a través de paneles solares y el Estado sigue trabajando para cumplimentar el acceso a servicios básicos en las escuelas.

A veces en atención de cuestiones fundamentales que fallan por ajustes de los tiempos, aquí la lógica económica tiene un tiempo diferente a la necesidad de los sujetos, tanto que afecta la situación que pretende enmendar.

ASESORA PEDAGÓGICA: Dentro de la escuela el plan que ha dado buenos resultados, tal vez con una implementación más amplia, es el de becas estudiantiles. También la discontinuidad con la que se aplicó muchas veces hacer perder el interés.

DIRECTOR: Y muchas veces los chicos dejan de venir a la escuela y pierden la beca. No la pagaban a tiempo.

ASESORA PEDAGÓGICA: Te la pagan cuando ya no hace [falta], cuando ya no es el momento en el que el chico más necesita la plata para venir a la escuela. Cosas así. Esa discontinuidad muchas veces hace perder recursos ¿no? recursos.

GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf / GH-EPub01-FnoU-46-EG04.rtf

En este sentido, el cronograma de adjudicación y dotación de los recursos para los proyectos contradice totalmente la lógica del calendario escolar.

ASESORA PEDAGÓGICA: Sí, aunque parece que acá tiene más lógica mediática el gobierno.

DIRECTOR: Sí. A este proyecto nosotros lo presentamos en junio del año pasado. Y la plata llegó a fines de octubre-noviembre y ya era imposible empezar a hacer algo, cuando estamos a fines de cuatrimestre y que están tomando exámenes los profesores.

GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf / GH-EPub01-FnoU-46-EG04.rtf

y el mensaje que recibimos del Ministerio es que no se puede poner amonestaciones porque el sistema de amonestaciones es un sistema que ya ha perimido; pero están analizando cuál va a ser el sistema que van a implementar. Todavía no lo tienen. No, no, no es la escuela es el sistema educativo, sí. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

También el Ministerio de Educación de la Nación queda corto en sus previsiones de planeación para previsiones tecnológicas en su plataforma EDUCAR.

Sí, eminentemente, de gestión política. Da pena porque con tener esto [resuelto] das respuesta. Por ejemplo, me comentaba la coordinadora de los cursos [de EDUCAR] que tenía para un curso 1.400 inscriptos y tenía registro de 700. De los restantes, tenía que hacer registro uno por uno, nombre por nombre; de un menú de cursos, doce por lo menos. Porque hay que hacer control y seguimiento uno por uno. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

Observamos que en los problemas de planeación se da una provisión e recursos y servicios sin contemplar contextos o infraestructura para esos servicios; la dinámica afecta –primordialmente– a los escenarios públicos, caso 1 y 3, de nuestro estudio.

4.2.3.3.3.-Políticas volátiles

En cuanto a las **políticas volátiles**, afectan directamente a la capacitación del profesorado en TIC pues nos encontramos con un modo disruptivo de abordar la misma que depende muchas veces de las elites que se encuentran en la gestión

gubernamental en el Ministerio de Educación de la Nación. Esta profunda dependencia de la administración central va dejando una estela de esfuerzos erráticos, por su falta de continuación, y desaprovechamiento de recursos; sumado a la negación de las experiencias anteriores lo que genera la sensación de estar en el “eterno inicio de las cosas”.

Si observamos a continuación, una profesora que fue formada a nivel nacional e internacional para un proyecto de inserción pedagógica de TIC en la etapa anterior a la reforma de la Ley Federal de Educación (1993-2006), cuenta su experiencia.

Sí, eran las primeras experiencias, fue importante pero creo que el Proyecto Nacional se diluyó finalmente.

Me parece que todo tiene que ver con un grupo que se quedó y otro que se fue y que tenía un pensamiento diferente de cómo se iba a hacer la reforma. Finalmente terminó siendo el Plan Social el que daba las computadoras también se encargaba de lo otro, y a mí me parece que ahí se perdió un nivel importante de concreción en lo pedagógico porque esta gente eran técnicos no eran pedagogos, no eran docentes, no tenían un perfil docente y ahí superó lo material a lo didáctico. Porque primero fue la entrega de las computadoras y detrás lo que se quisiera hacer, cosa que fue diferente en la primera etapa.

GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

A: ¿Y ahora cuál es, porque lo que me cuentas es de hace más de diez años, ahora cuál es el contexto?

B: Ignoro totalmente. No hay definición todavía, no hay mensajes.

GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

En la nueva reforma de la Ley Nacional de Educación (2006), la experiencia del equipo de la línea TIC del Promse relata su incertidumbre en el nuevo contexto.

A: Y ahora está detenido.

C: Sí, ahora con el cambio [se refiere al cambio de gestión de gobierno al asumir Cristina Fernández como presidenta]. Hay una detención fuerte, muy fuerte.

CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

El desarrollo de las TICs se presentó en sus inicios como una Política de Estado. En este caso, es financiada, el PROMSE. Debíamos pensar si sigue una línea más, aunque este financiamiento ya no esté, que se llamará qué se yo “Sociedad de la Información”.

Lo que pasa es con el nuevo presidente. Y acá lo que queremos acentuar, y lo que estamos tratando de hacer es destacar la relevancia, tratar de sacarla como política de Estado. Estamos viendo la negociación con las nuevas autoridades [acaba de asumir la nueva ministra de educación de la provincia], los nuevos cuadros. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

Falta continuidad entre una experiencia y otra, falta difusión de la evaluación de los programas de capacitación, de modo tal que quienes participaron tengan una devolución de los efectos de su trabajo, las proyecciones del mismo. Estos programas suelen ser financiados por organismos internacionales, en el caso PROMSE el financiamiento es del BID, pero estos proyectos generan experiencias en los sujetos que no se recuperan en el proyecto siguiente.

B: Sí. Y ahora viene otra línea.

A: ¿Viene otra línea ahora?

C: Eso le preguntaba yo a Claudia, a mi jefa de acá, por qué tanta superposición. Porque ahora surge EXPLORA que es como un EDUCAR para nivel medio.

CM-Promse-FU-42-41-EG16.rtf

EXPLORA pretende ser una forma de capacitación masiva de docentes en tres áreas, on line obviamente, en ciencias sociales, en ciencias naturales y en el área pedagógica. Para lo cual están haciendo una licitación con universidades nacionales para que generen los contenidos a trabajarse desde esas capacitaciones on line. La pena es que están creando en simultáneo dos plataformas. Lamentable, porque EDUCAR ya tenía toda una trayectoria que podía ser que se optimice el uso de esa plataforma y en todo caso, pensar estrategias para cuando se quiera hacer masiva a docentes de Nivel Medio. Ahora, yo también creo que para que la gente acceda a una capacitación on line es necesario un previo contacto y una sensibilización que es presencial. Allí, es donde a mí me hace un ruido. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

Muchas experiencias surgen como “piloto” y lo mismo se entiende como “prueba” para observar su funcionamiento, mejorar el proyecto y luego extenderlo al resto del sistema.

En octubre, no sabemos que va a pasar después. Bueno, yo diría que se va a hacer un corte al 30 de junio, porque como el Programa se termina en octubre, desde Buenos Aires, necesitan juntar todo con anticipación. Todo tiende a apuntar que alguna escuela concreta tenga el proceso completado. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

No. Uno de los grandes interrogantes ahora, es que el Programa va hasta octubre y no sabemos si va a seguir o no, qué va a pasar después de octubre. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Como observamos, se quedan en el inicio, no hay devolución de la evaluación a los participantes, tampoco transferencia. La experiencia piloto muere en sí misma.

4.2.3.3.4.-Efecto desconfianza

Las *Lógicas Paralelas* tienen un efecto que es el de generar poca credibilidad del profesorado en las instancias superiores y se traduce en baja confianza de los sujetos en los escenarios educativos. El *doble discurso*, ligado a la falta de planeación, se retroalimenta con políticas volátiles... el cóctel no genera confianza. Observamos que las estas lógicas atraviesan el territorio temporal de las dos reformas educativas.

Sin duda, modernizar los procesos de gestión, indagando en las bisagras que producen sus desajustes en las líneas medias e intermedias de la administración (Braslavsky y Tiramonti, 1990), constituye un desafío del sistema educativo argentino.

4.2.3.4.-Las consecuencias: déficit de aprendizajes

El proceso de transformación ha dejado sedimentos que preocupan al profesorado, el más denunciado es el **déficit en los aprendizajes** de los chicos.

Los profesores, profesoras y gestión indican déficit de aprendizajes en los chicos que a veces enmascaran temores sociales por desconocimiento de los grupos con los cuales trabajan y del problema en sí. En el obituario de quejas desfilan casos de los cuatro escenarios de estudio.

...son incapaces a veces de elaborar frases o pasan por completo, les cuesta verbalizar ideas, les cuesta verbalizar algo. Creo que tienen poca lectura incorporada y creo que colabora, ayuda esta tecnología que ellos manejan. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Va a tener los títulos pero no va a tener competencias. No tiene competencias. Si yo te enseñé los libros de Lengua y Literatura, algunos profesores [te dicen] “Che, los profesores de Lengua y Literatura, los chicos de Primer año de Polimodal no saben leer”. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

B: Dos veces. Los de EDI tienen tres. Yo quisiera hacer un poco más pero a los chicos como que hay que enseñarles todo.

Si, trabajamos con computadoras. Como te comentaba el otro día, yo les doy la consigna para que se distribuyan antes de salir del curso para que en las computadoras puedan trabajar. Les pido que busquen información, un concepto determinado. Y después yo les tengo que enseñar cómo usar el buscador porque ni eso saben hacer.

A: Tienen problemas para interpretar la información...

B: No [solo eso]. En la selección (enfatisa), en interpretación, en la interpretación de consignas, no tienen capacidad de síntesis.

PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Sí, el otro día hablando con unos colegas desde mi perspectiva... yo creo que la escuela debe preparar al chico en ciertas capacidades básicas: leer bien, hacer una nota, expresarse correctamente en distintos ámbitos. Y son cosas que uno ve, por ejemplo, mi papá no terminó el primario pero a él le quedó de la escuela un modo de dirigirse a la gente, de hacerse entender que con poca instrucción lo logra. En cambio, uno ve que los chicos salen del secundario y no saben dirigirse, expresarse bien. PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

...Leían tan mal, en ese momento que evidentemente, les daba vergüenza. Así, que te podrás imaginás que les tuve que enseñar comprensión de textos, recursos. No sabés lo que ha sido para mí llegar a final de año y tengan una exposición grupal, de no poder leer a una respuesta grupal. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Tanto las instituciones públicas como las privadas generan desde la gestión acciones emprendidas y coordinadas con los profesores para enmendar las dificultades de los chicos, con mayor o menor éxito y también con concesiones en detrimento de calidad.

Los datos son importantes, a mí me sirven mucho a nivel institución. Yo me he dado cuenta que dos años para atrás el nivel de alumnos que iban a rendir era altísimo. Yo tenía materias puntuales Matemáticas, Lengua, Geografía llevaban a rendir el 70%, el 65%. Y este año [pasado] el 2007, el porcentaje de alumnos del colegio que fueron a rendir era mucho menor. Es importante. Yo lo he organizado con los profesores porque quiere decir que estamos haciendo bien las cosas. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Porque, por ejemplo, que se permita, este año nunca hubo tanto repitente en la escuela, hay un curso donde hubo treinta repitentes, nunca, nunca hubo tantos. Entonces hubo que actuar para contener. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

En algunos casos, los profesores de escuelas públicas laboran un mejoramiento del déficit aprovechando su experiencia en el privado y proponiendo a la dirección una salida.

Esto está de acuerdo -obviamente- con un planteo institucional, yo lo planteé en dirección, está de acuerdo el director, me ha funcionado bien me ha dado muy buenos resultados. Porque a los chicos allá [se refiere a la otra escuela] yo los lograba arreglar con la biblioteca. "Vamos a la biblioteca". PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Suele ser frecuente un ataque hacia la escuela pública por parte del profesorado de privadas, refiriéndose a sus empleos en escuelas públicas, como la que presenta déficit en los aprendizajes de los alumnos:

Yo ingresé justo cuando se forma la escuela, a mí me toca el primer año de Polimodal y el segundo. Fue una experiencia -a veces- de novela de película, me tocan chicos con una disparidad de edades, en Primer año de Polimodal, con chicos que por ejemplo hacía dos años que no iban a la escuela, con los chicos famosos "aprobalos para que no queden". Por ejemplo, planteo un día una actividad grupal y les pido a ver ese grupo "lea alguien la respuesta, quiero ver cómo lo han armado". No leía nadie, entonces se lo volvía a pedir y no leía nadie, no leía nadie. Entonces, me dijeron "Profesora, quiere que les seamos sinceros, no podemos leer porque no sabemos". PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

La misma profesora, en la misma entrevista al referirse a algunos cambios que tuvo que realizar en su práctica docente en la escuela privada observa idénticas dificultades que las señaladas en la escuela pública anteriormente.

Nosotros en el San Martín teníamos una norma, que nos está llevando su tiempo pero da sus frutos, el tema de las evaluaciones orales, dos profesoras acá y el alumno [al frente]. Era como el confesionario dándote la lección a vos. Y darles indicaciones "Te tenés que parar, tener que mirar hacia el frente, hacia tus compañeros, no tienen que adivinar lo que estás diciendo". Bueno. A todo este déficit lo traen desde la primaria, donde la evaluación oral es un tema confesional y cuesta y hay que aflojar. Cuando les pedís que lean "No, Profesora me da vergüenza". ¿Cómo no va a poder leer lo que acaban de copiar? Bueno, sobre todo que hubo que bajar y adecuar la metodología. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Las valoraciones generan acciones sobre el problema, en el caso **EPub01** es casi tarea individual, y en los casos tanto de públicas como privadas se trata de un problema asumido institucionalmente.

La preocupación del profesorado va más allá de esta dialéctica (público versus privado) porque es una preocupación de la mayoría de los sistemas educativos y tiene que ver con las competencias en expresión oral y escrita y que genera paranoias localizadas en la globalización con las apariciones del Informe PISA y sus estelas expansivas a las autoestimas nacionales.

Algunos profesores asumen la problemática:

Por eso estamos ahora, en la escuela media se quejan siempre por cómo vienen los chicos de la primaria, es la queja recurrente ¿no? pero nadie se pone a hacer algo por cómo vienen esos chicos. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Los déficits también se refieren o afectan aspectos tecnológicos o de comprensión y análisis de información:

Exacto. Y ¡Hay que nivelarlos! Yo los tengo que nivelar, porque hay gente que te dice “Yo tenía teoría, pero no he tocado nunca las máquinas”. Tengo que hacerlo. El año pasado he tenido unas chicas, dos alumnas mujeres, que han venido durante tres semanas, dos o tres días... Exacto. Cosas básicas, lo básico, crear carpetas, copiar un archivo, lo básico de Word y lo básico de Excel, porque yo ya arrancaba con Excel. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

B: Sí, lo que estaba viendo con los chicos es tratar de despegarse del “copy y paste”, el cortar y pegar. Ellos están acostumbrados cuando yo les doy un trabajo, les digo “Bueno, busquen información sobre definición de un blog, características...”. Entonces, si bien Wikipedia es una fuente confiable, pero qué hacen, copiar y pegar en el blog. Entonces, yo [les digo] “No, quiero que busquen en otra fuente, en otro sitio y quiero que seleccionen, que lean la información sino directamente al conocimiento no lo adquieren. El “copy y paste”, lo que es un pegar indiscriminado no les sirve para nada, no aprenden nada. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

Una salida novedosa al problema es aportada por una de las capacitadoras del PROMSE, quien considera una oportunidad de motivar a los alumnos ofrecerles escritura en otros formatos.

*Sí, y ahora con eso de que todo son imágenes y que los chicos no quieren leer. Bueno, qué voy a hacer ¿voy a desconocer esa realidad? Es una realidad, está allí. Si todo entra por los ojos, por qué lo voy a desconocer.
Sí. Hoy se quejaban los colegas porque los alumnos no leen. Y yo me reía. Finalmente, les digo que si quieren que lean algo que se lo pongan en la computadora, y es porque están acostumbrados a leer así. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf*

Esta problemática abre interesantes espacios para la investigación sobre los procesos cognitivos de los jóvenes por su interacción con nuevos formatos mediáticos y digitales. Quizás ello permitiría buenos puntos de partida para nuevas propuestas metodológicas en la enseñanza. Esta reflexión puede dar lugar a numerosas discusiones pero probablemente en ellas se empiece a reflexionar sobre otro aspecto de esta problemática casi global de las competencias en la oralidad y la escritura.

4.2.3.5.-El legado de las reformas

Entre las implicaciones de las reformas comprensivas e incluyentes, encontramos dos aspectos la extensión de la *obligatoriedad* de la educación –hasta EGB3⁹⁶ con la Ley

⁹⁶ Equivale a la obligatoriedad de la Secundaria en España.

Federal de Educación y su nueva extensión con la obligatoriedad de la Secundaria⁹⁷ en la Ley Nacional de Educación—y con esta expansión la *cobertura* que es apreciada por algunos miembros del profesorado como *masividad*. A estas temáticas nos dedicaremos ahora.

4.2.3.5.1-Obligatoriedad

La **obligatoriedad** de la enseñanza secundaria es aceptada de modo positivo por todo el profesorado de los distintos escenarios puesto que se trata de una mejora y avance indiscutibles para la Nación argentina.

La obligatoriedad me parece magnífica, me parece extraordinario que los chicos no estén en la calle sino que estén en las escuelas. Eso sí, me parece positivo, me parece un gran avance, me parece un gran avance pero no deja de ser un momento traumático. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

A: Sabés que este año se hace obligatoria la secundaria.

B: Sí. Si realmente se aplica de forma obligatoria a mí me parece espectacular.

PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Este proceso tiene un antecedente que fue la expansión de la obligatoriedad a la EGB3 y todos los casos de nuestro estudio han participado en este proceso. Alcanzar las metas le ha generado confianza pese a que implicó esfuerzos extras del profesorado. Incluso, las nuevas escuelas redundarán en mayores posibilidades de empleo para el profesorado.

Yo lo que le he visto de positivo en Tucumán, respecto a la obligatoriedad de la Ley Federal, es que la provincia tuvo que crear por un lado, salas de cinco años [para el Jardín de Infantes obligatorio] que en muchas partes de la provincia no había, sobre todo en zonas rurales. Y la EGB3 que de hecho hasta faltaban escuelas secundarias en todas partes. Incluso acá en San Miguel de Tucumán no había, para gran parte del población faltaban escuelas. La posibilidad de la EGB3, de la Ley Federal concreta me parece que hizo que estuvieran estudiando por más tiempo para que la provincia garantizara esos diez años primeros de educación. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Hay una inyección de confianza dada por el Estado porque construye edificios escolares y los va dotando de recursos para su funcionamiento y permite ver una expansión de la escuela pública. Este proceso está en marcha.

Creo que la cosa importante, es que hay como dos desafíos que se están trabajando en simultáneo. Por un lado, la cobertura se ha ampliado mucho más, por eso se piensa en la Ley de educación Secundaria Obligatoria. Y se está viviendo de algún modo en la realidad, por supuesto que hay mucho por hacer. De algún modo, se intentó generar cosas atendiendo a ambas problemáticas simultáneamente, acceso y posibilidades de permanencia con cosas más difíciles de atender en calidad. Por ejemplo, en relación al Nivel Medio, hace mucho tiempo que está en crisis, y se están pensando políticas como esas que atienden TICs, el PIIE en Básica. Digamos, hay programas que atienden a incrementar la calidad también. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

⁹⁷ Correspondería en el nuevo sistema argentino a la obligatoriedad hasta el Bachillerato en España.

La extensión de la obligatoriedad va ligada a una expansión de la educación pública⁹⁸ como el desafío del Estado argentino en el siglo XXI. Es, en este sentido, la educación pública la que marca el rumbo y las instituciones privadas van a la cola de este proceso ya que debido al precoz colapso neoliberal argentino se ha descolocado el ideario de “la escuela como empresa”. Esta vez quizás sirva de algo la experiencia. La tendencia desde la crisis económica del año 2001 es reconstruir desde el estado. Esta tendencia es el resultado de la desconfianza de los países sudamericanos en el modelo neoliberal.

Observamos que la preocupación de la gestión privada es que el Estado –a veces– va a la vanguardia en recursos y servicios y les genera dificultades a instituciones pequeñas como la **EPriv02** para alcanzar la calidad mínima exigida.

Nosotros tratamos. Creo que siendo obligatoria, el Estado lo toma [como] que la obligación es de la institución brindar ese tipo de servicio. Estaría muy bueno que en un determinado momento digamos “todos deben tener y proveer de estos elementos”. Que por ahí, nosotros no lo tenemos.
GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

4.2.3.5.2.-Cobertura y masividad

Respecto a la **cobertura y la masividad**, que los profesores enfocan en la escuela pública, los casos de nuestro estudio presentan dos puntos de vista generales.

Los que ven el proceso en marcha y lo asumen como tal pese al disenso en algunas cuestiones ven el intento del Estado por generar la cobertura de la expansión del sistema.

No entrarían, nos vendría bien que nos construyeran otra sala. Este año, por ejemplo, los séptimos son cursos muy numerosos y ya no entrarían. Entonces estamos ahí en eso con lo de la sala. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

En la Argentina hay estructura para la obligatoriedad de la Primaria, hablando desde lo edilicio. Pero el número de escuelas secundarias era [muy escaso], no había relación entre uno y otro. Eh, bueno, hay una política educativa que realmente está haciendo esfuerzo en esto porque están inaugurando escuelas todos los meses, escuelas grandes, escuelas que realmente desde lo estructural son muy lindas escuelas, muy cómodas, en lugares donde hacen muchísima falta. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Otros profesores y profesoras ven aglutinación, no grupos de alumnos, y se sienten

⁹⁸ Observemos que aquí la estrategia elegida contrasta con la española que en la expansión de la Educación Secundaria opta por la concertación con los privados. En Argentina la educación pública laica y gratuita tiene un valor emblemático de conquista social de las capas medias. Quienes optan por la diferenciación acuden a lo privado, pero en épocas de crisis regresan a la educación pública.

sobrepasados por esta cuestión.

Claro, por ahí está bárbaro [muy bueno] que vengan y hagan una sala de computación, de tecnología ¡Bárbaro! Pero yo tengo 45 pibes en un aula y andá a trabajar allí. Me parece que... PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Afecta. Afecta, porque yo creo que si nosotros vemos cómo está formado nuestro sistema educativo es una pirámide, donde la base es más ancha que la cúspide y se van formando así los diferentes niveles del sistema educativo. Entonces, de repente, al hacerse obligatorio el Polimodal no tiene cabida, ni infraestructura, ni capacidad de los docentes, ni cantidad para hacer frente a esa cantidad de chicos. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Creo que uno de los motivos de tantas dificultades que existen hoy, es ése. Cursos hacinados, muchísimos alumnos en cada curso. A pesar de que se habla que el número ideal es de 35 alumnos, pero hay cursos... Yo tengo cursos superpoblados, tengo 56 alumnos. Si bien son escuelas nuevas, amplias, tienen aulas aireadas y todo lo demás, igual están hacinados, si tengo 56 [alumnos] lo mismo. Lógicamente, por supuesto, pedagógicamente no es bueno, no es bueno. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Claro. Esa es la realidad. La escuela ha crecido en su población estudiantil pero la infraestructura es la misma. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Si bien la masividad es una dificultad, un problema del sistema educativo argentino y no de estas épocas porque tiene décadas de arrastre en secundaria, hay un intento del Estado por cumplir estos compromisos que no se percibe claramente por una parte del profesorado. Es interesante rescatar –como realizamos en otra oportunidad respecto a la discriminación negativa con los chicos—que estas apreciaciones suelen estar presente en profesores y profesoras con dificultades en su hacer didáctico.

Reforzamos nuestro argumento interpretativo con las observaciones de clases. En las aulas del caso **Epriv04**, la cantidad de alumnos excedía en más de un tercio la capacidad del aula, esto generaba inconvenientes de movilización en los chicos y de la profesora para controlar el grupo impidiéndole desplazarse sin importunar las tareas. Esta característica suele atribuirse a las escuelas públicas por parte de los docentes pero se observa con recurrencia el fenómeno en escuelas privadas.

4.2.3.6.-Síntesis

En este apartado revisamos las implicaciones que tuvieron y tienen las reformas. Las acciones desencadenadas a partir del **marco legal** y normativo que pone en marcha las reformas se perciben como contradictorias, y la contramarcha actual de la Ley de Educación Nacional como “más de lo mismo”. Las exigencias y cambios se ven más como burocráticos y adquieren significados variados, dependiendo del punto de vista; pero en general hay optimismo.

Las **demandas y exigencias** se perciben más como tales en la administración con la incorporación de las TIC; la *inclusión y contención social* de grupos que antes no estaban escolarizados –tanto por la crisis económica como por el tipo de reforma comprensiva–. En el profesorado se percibe una *tensión* porque el colectivo adjudica a los nuevos grupos incluidos la responsabilidad de la baja calidad y la pérdida de la cultura del esfuerzo.

Un aspecto interesante del proceso de cambio es la categoría de las **lógicas paralelas** que se dan en diferentes ámbitos: en la lógica discursiva política y su desajuste con las acciones que pone en funcionamiento el *doble discurso*; en las *dificultades de planeación* en numerosas acciones educativas. Todo esto se asocia con *políticas volátiles* generando la sensación de “eterno inicio”. El conjunto produce como resultado un *efecto desconfianza* en el profesorado y, en cierto modo, puede justificar su falta de motivación para comprometerse en proyectos que percibe como superfluos y que no termina de comprender.

La transformación operada por las reformas está vigente estructural y curricularmente, en ella persiste un sedimento que preocupa al profesorado y se expresa como *déficit de aprendizajes* que los chicos arrastran⁹⁹. En realidad, se trata de una preocupación por el rendimiento académico de los alumnos y la exigencia permanente desde las tendencias de la medición global. Aquí cabe recordar la “onda expansiva” de paranoia generada por los informes de evaluación PISA, y las exigencias de BID para los préstamos en Argentina en particular que se remite en presiones sobre las escuelas para mayores logros en rendimiento.

Sin lugar a dudas, las reformas han dejado legados y entre ellos el más importante es *la obligatoriedad*, que ningún profesor o directivo refuta directamente pero que denuncia como *masividad* en las escuelas. Hemos podido observar que este último aspecto es relativo y que se intenta remediar con nuevas escuelas. Algunos profesores – los menos– perciben una “invasión” pero creemos que esto es porque los que ingresan tienen un perfil diferente al “ideal” que el profesorado tiene construido como “alumno de secundario”. Este último tema llama a una reflexión sobre el currículum de la formación

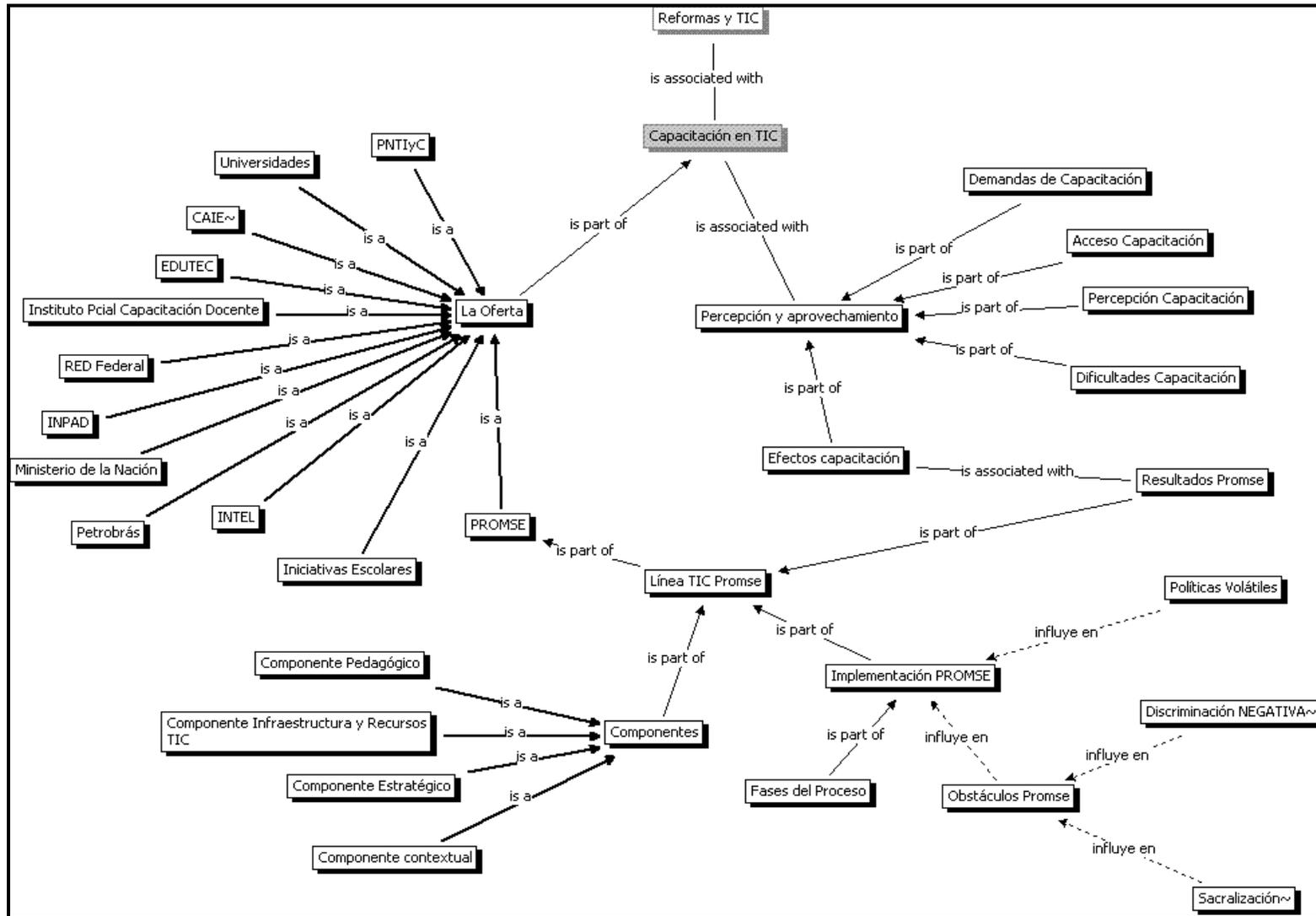
⁹⁹ Suele ser frecuente por parte del profesorado la adjudicación de *mala base* de los alumnos, que se refiere a conocimientos o competencias no adquiridas en una etapa educativa anterior.

del profesorado y la capacitación en estos temas para mayor conocimiento y sensibilización de lo que implica una reforma comprensiva.

4.2.4.-LA CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC

A continuación desarrollamos la Red (Cuadro 43) que corresponde a la capacitación del profesorado en TIC.

Cuadro 43
Red Capacitación en TIC



4.2.4.1.-La oferta

La capacitación del profesorado presenta una variedad y dispersión en la oferta relacionada con las TIC¹⁰⁰, que agrupa las más diversas opciones.

1. Desde fundaciones empresariales:

Cuando recién nos recibimos, Petrobrás organizó un curso fantástico, sobre Tecnología y Medio Ambiente. Un material ¡buenísimo! Era la primera vez que te daban material digital en CD. ¡Muy bien, muy, muy bien! Ahí estábamos las tres, cabeza a cabeza. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

2. Parte del proceso de reconversión docente:

No sé. No sé quién la coordina y sé que para esa capacitación es, hay que ser docente, estar inscripto en la Junta, cómo lo califican y eso no sé. Sé que están porque algunos hacen la convalidación para poder enseñar Tecnología a través de eso. Por ejemplo, Mirta (una amiga) que es profesora de Física hace ese cursito que es de seis meses y eso la convalida para enseñar TICs. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

3. El Ministerio de la Nación y de la Provincia en el programa de Microsoft e Intel¹⁰¹:

Inclusive el año pasado han hecho una capacitación acá del Proyecto de Intel, de Intel con el Ministerio de Educación, en este caso regionalizado acá con la Secretaría de Educación. Nos han pedido la Sala. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

4. Incursión en los talleres de EDUTEC como espacio de aprendizaje:

B: Ahora que viene a colación, yo me comuniqué con gente de EDUTEC que estaba haciendo cosas en Buenos Aires, ellos tenían cursos de Internet.

A: Sí, creo que hicieron un Encuentro el año pasado.

B: Sí, creo que en Santa Fe.

PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

5. En las universidades:

Sí. Bueno, hay muchos lugares donde dan cursos de computación porque está muy trillado el tema. En la Tecnológica te lo dicen, en la Universidad Nacional [Tecnológica] te lo ofrecen y te capacitan muy bien. Para mí, sí. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

Yo he hecho otros cursos de computación. Hice un curso de computación, en la Facultad, cuando hice un curso importante de capacitación que se llamaba Circuito E, me tocó también Informática. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

6. En el Instituto Provincial de Capacitación Docente:

El Instituto de Perfeccionamiento Docente da cursos pero por ejemplo el año pasado los cursos eran orientados para gente que estaba en cargos directivos. Es más, no era abierto a todos, era para personas que en ese momento estuvieran en cargos directivos. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

7. Un sitio de experiencias frustradas como los CAIE¹⁰²:

¹⁰⁰ Si bien la capacitación en TIC es la mayoritariamente considerada para el estudio, agregamos en las ofertas aquellas capacitaciones que incursionaron en el uso, acercamiento y distribución de materiales TIC. Estas capacitaciones son en áreas cercanas a las TIC.

¹⁰¹ El programa de Intel, denominado *Intel: Educar para el futuro*, realiza cursos en numerosos países de América Latina. El mismo se basa en la utilización del paquete Office de Microsoft.

A: *¿Qué sabes de los centros tecnológicos? ¿Cuántos centros tecnológicos hubo en Tucumán?*

ASESORA PEDAGÓGICA: *En Tucumán pusieron Ocho.*

A: *¡Tantos! No sabía que fueran tantos.*

ASESORA PEDAGÓGICA: *No. Los pusieron, a ver en el año 2001. Y hasta 2003 funcionaron bien.*

Pero en realidad, estuvieron como dirigidos a las escuelas, para localizarlos en las escuelas para uso de la comunidad. Esto se ha prestado para distorsiones porque de pronto esto no era el Ciber para que la comunidad venga a jugar. Ni tampoco eran las máquinas para que vengan los chicos de la comunidad a practicar con la computadoras. Como que se le ha quitado... la verdad es que se lo tendría que haber insertado mejor en la escuela para que sea usado en la currícula, en el desarrollo de la escuela más que nada.

GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf

8. La Red Federal de Formación Docente y Continua:

Con el Ministerio de Educación... de la Nación. Era un plan que se llevó a cabo en toda la provincia. Fue una modalidad que se hizo después del 2001 y se pensó a distancia porque esa modalidad permitía a los capacitadores atender a una mayor cantidad de población. En realidad, el problema que había en el 2002 cuando se lanzó esa propuesta era la baja conectividad. Había pueblos incluso, no sé cómo estarán ahora. Me acuerdo que en esa época eran Tucumán, Monteros, Concepción, La Banda, Yerba Buena y creo que nada más los que tenían posibilidad de conectarse a Internet.

PH-EPub03-FU-41-E111.rtf

9. Como necesidad interna de las escuelas del sector urbano, pública y privada, y organizados por las mismas:

...Pero armados por nosotros mismos, por los docentes de la escuela. Más bien a título personal por los docentes de la escuela. Tal vez hubo algún curso pero quizás yo no me enteré.

PM-EPub03-FU-41-E110.rtf

Bueno, eso va surgiendo según las necesidades. Al principio, cuando empezaron las Nuevas Tecnologías a golpear las puertas de las instituciones, el Instituto capacitó a los docentes para el uso común, Word, Excel, con esos programas. Después, cada docente se fue, digamos, capacitando en forma privada. Nosotros procuramos ver qué necesitan en diciembre para ver si le podemos dar nosotros una capacitación si está a su alcance.

GH-EPriv04-FnoU-47-E115.rtf

10. EDUCAR, la plataforma *on-line* del Ministerio de Educación, que no es muy conocida ni frecuentada por los casos de estudio. Solamente dos sujetos han accedido a cursos en ella (un profesor del caso 4, otro del caso 4 y una capacitadora del PROMSE). Pocos profesores conocen los recursos porque si bien algunos tienen un conocimiento de los materiales, tales como CD con cursos o unidades didácticas de trabajo, abundan en críticas por la falta de accesibilidad de los materiales, cuando en realidad pueden disponer de ellos en la red. Ello evidencia más una falta de conocimiento y proliferación en críticas que encubren a veces la ligereza de sus consultas o bien falta de tiempo para el acceso.

¹⁰² Los CAIE son los Centros de Actualización e Innovación Educativas o Centros Tecnológicos que entre acciones de la reforma de la Ley Federal de Educación pretendieron ser abiertos a la comunidad pero dieron lugar a malentendidos más que a una integración comunitaria. Los mismos poseen recursos importantes, muchos de ellos con recursos y conexión a Internet lo que los convierte en unidades potenciales importantes. Algunos CAIE se encuentran adosados a instituciones educativas y se utilizaron para la capacitación de los capacitadores del PROMSE, por ejemplo, y pretenden recuperarse para capacitar a docentes.

Como observamos la capacitación en TIC es variada, ofrece el tipo curso o taller breve – generalmente—y sin lugar a dudas se pueden encontrar otras ofertas, tan variadas como dispersas dentro y fuera del sistema. Las ofertas del Estado son dirigidas a escuelas públicas y en numerosas ocasiones son restrictivas dentro de las mismas escuelas públicas, la Red Federal es la que actuó de un modo más incluyente permitiendo el acceso a escuelas privadas.

A estas diez tipos de ofertas podrían ser más pero agregamos dos más que en la experiencia de un profesor y una profesora que fueron capacitados y capacitadores y nos permitieron reconstruir con sus relatos los antecedentes del modo en que se encararon las TIC y la capacitación docente.

En el periodo anterior a la Ley Federal de Educación hubo una instancia interesante denominada INPAD (Instituto Nacional de Perfeccionamiento a Distancia) que desde el Ministerio de la Nación dinamizó la actualización del profesorado de nivel medio con el abordaje de temáticas relevantes como el sujeto del aprendizaje y dinámicas grupales. Si bien sus temáticas no fueron específicas de TIC, la dinámica de capacitación tuvo como agentes a profesores y profesoras de un colegio nacional que se convirtieron posteriormente en talleristas. Muchos de estos profesores son del área de TIC actualmente y ejercen en la escuela pública EPub03 del sector urbano. Posteriormente, este INPAD es disuelto –otro producto de las políticas volátiles—y se conforma la Red Federal. Esta línea de capacitación se vio fortalecida en un proceso modélico para implantar una reforma curricular de Contenidos Básicos Comunes en colegios nacionales del país –otra experiencia piloto no transferida–, que el profesor del escenario público EPub03 relata del siguiente modo:

No, había una capacitación previa para hacer esos talleres hubo una asesora tallerista, una pedagoga, que fue la que comenzó trabajando con ese proyecto para que las cosas se vayan trabajando de acuerdo a los lineamientos básicos. Fue muy difícil realizar ese cambio, porque ya estaba tan estructurada la manera de enseñar tradicional que esto medio se contraponen desaparece el libro de texto clásico que siempre se pedía digamos que ahora está dentro de los contenidos actitudinales que el chico busque la información de donde sea que conozca como buscar en una biblioteca de un vecino, en una Universidad, en Internet. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

Observemos que la línea propuesta va acompañada de un modelo *in situ* del profesorado de investigación-acción y los profesores tuvieron un acompañamiento de un año en su trabajo hasta gestar la experiencia del cambio curricular.

Continuando con las ofertas TIC, recuperemos una instancia importante que podríamos considerar la primera incursión de las TIC en el escenario educativo con una aproximación pedagógica.

11. De gran importancia como antecedente para la temática de capacitación TIC es el intercambio del Ministerio de la Nación Argentina con el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación del MEC de España. Fue una experiencia de capacitación que se pretendió incursionara en varios niveles del sistema educativo pero que tuvo inconvenientes en Secundaria porque cuando estuvieron formados los agentes hubo un cambio de gestión y en el proceso de descentralización se desestimó. Una profesora del caso **EPub03** formó parte de esta experiencia.

Sí, eran las primeras experiencias, fue importante pero creo que el Proyecto Nacional se diluyó finalmente. Me parece que todo tiene que ver con un grupo que se quedó y otro que se fue y que tenía un pensamiento diferente de cómo se iba a hacer la reforma. Finalmente terminó siendo el Plan Social el que daba las computadoras también se encargaba de lo otro, y a mí me parece que ahí se perdió un nivel importante de concreción en lo pedagógico porque esta gente eran técnicos no eran pedagogos, no eran docentes, no tenían un perfil docente y ahí superó lo material a lo didáctico. Porque primero fue la entrega de las computadoras y detrás lo que se quisiera hacer, cosa que fue diferente en la primera etapa. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Claro, la primera etapa, lo que primero que se hizo desde la Nación fue convocar a aquellos docentes que la provincia decidiera que tenían un perfil como para hacer innovaciones en el campo tecnológico. Y la subsecretaría de Educación de la Provincia es la que cree que yo estaba haciendo algo en la Escuela que a ella le parecía importante y es quien decide que yo vaya en el año '93 a Buenos Aires al curso de asesores de Nuevas Tecnologías que daba la gente de España eso fue durante dos meses en Bs. As. ella dio mucho impulso a eso y cuando yo volví inmediatamente teníamos que iniciar el proceso de extensión. Al proceso, bueno, lo habíamos hecho en una ocasión con unos docentes si te tengo que decir hoy no está ninguno, se jubilaron todos. Yo también estoy a punto de jubilarme. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Me capacito en el año '93 porque la política del gobierno era esa, que existiera una persona con un perfil determinado para que hiciera el proceso de cambio. El curso era nacional, una persona por provincia los que hicimos algo sé positivamente es Mendoza y nosotros acá Tucumán. Después de los demás me enteré recién a los años que en Santa Cruz también se había hecho algo, en los demás no porque no había una decisión política. La idea era la siguiente, definir el perfil del que iba a plantear la innovación a nivel nacional y que hubiera una dependencia, pero eran todas ideas que tiraba la nación y después que en cada provincia definiera su proyecto. Después del curso, un equipo de asesores de España iba a hacer un seguimiento de nosotros por regiones. Se comienza a dar cumplimiento a eso cuando se hacen las Primeras Jornadas Regionales de Informática Educativa, eso se hace en el '94, en diciembre del '94. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Esta dinámica de capacitación y formación de agentes para un proyecto y luego desestimación del proyecto por un cambio en la gestión es recurrente y nos lleva a reforzar la tendencia que denominamos políticas volátiles. Implican para el Estado Argentino un derroche de recursos y para los sujetos educativos involucrados alto nivel de frustración profesional.

12. La línea vigente hoy es la del PROMSE, Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo, dirigido a escuelas secundarias.

ASESORA PEDAGÓGICA: Bueno, hay programas que tienen varias líneas de acción. En este momento está el PROMSE, que no sólo te da recursos para equipar laboratorios, ya sea de ciencias naturales o completar los laboratorios de informática sino que también te da capacitación.

A: ¿Y la recibieron ustedes?

ASESORA PEDAGÓGICA: Está en curso.

GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf

El PROMSE posee una línea TIC que analizaremos por ser la instancia vigente. La misma no es extendida a todas las escuelas sino que trabaja en 45 escuelas secundarias de la provincia –entre las cuales se encuentra un escenario de nuestros casos de estudio la EPub01– y es un programa de incremento de calidad educativa del Ministerio de la Nación financiado por el BID.

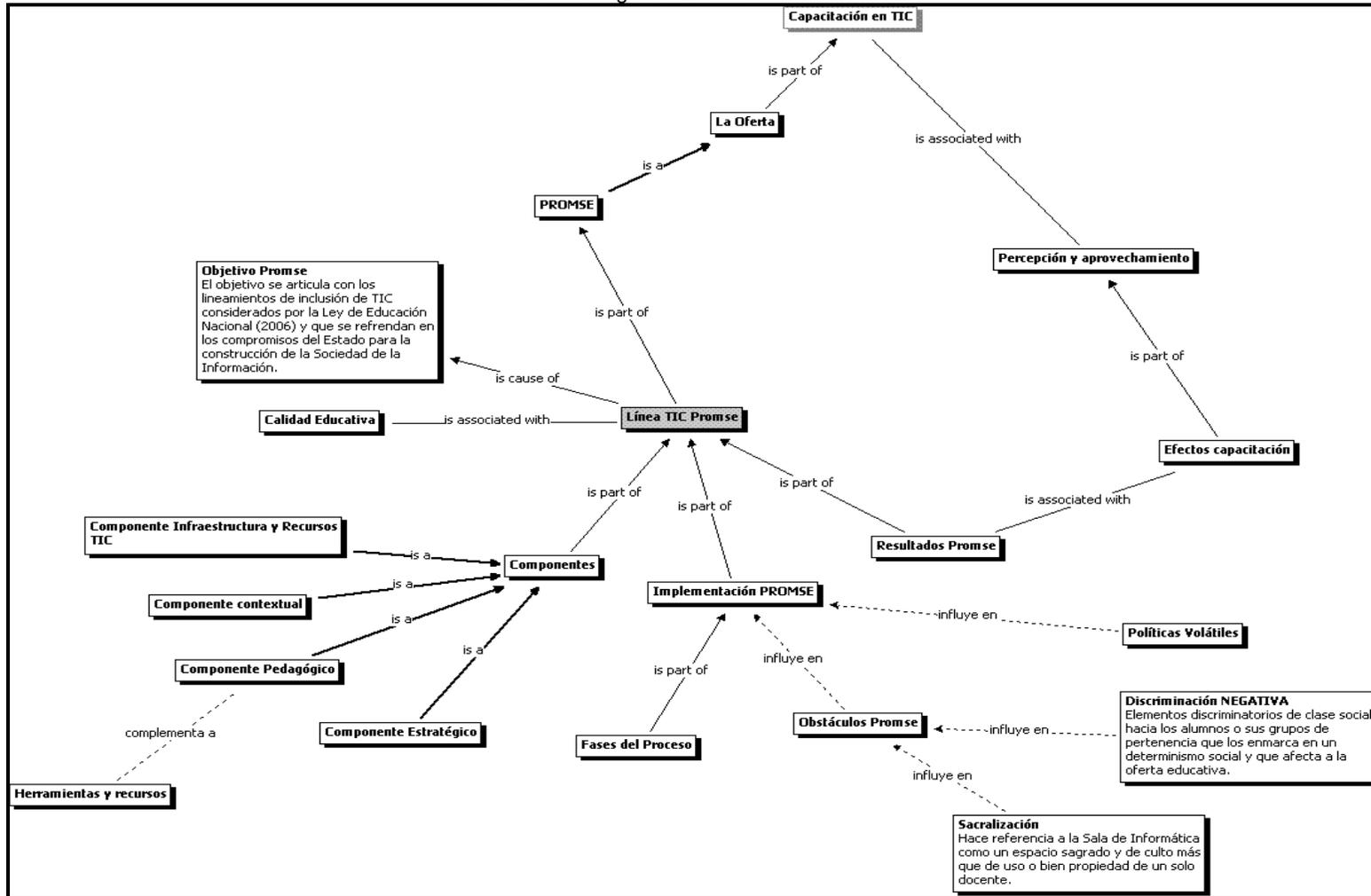
4.2.4.1.1.-El Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE): la línea TIC

El PROMSE es un programa nacional con financiamiento internacional que presenta un abanico para mejorar la calidad educativa en el Nivel Medio. Tiene diversas líneas de acción tales como Tutorías, los Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIE), los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), proyectos de mejora, y una línea TIC.

Esta línea TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) que, en la provincia de Tucumán, como ya comentamos, va dirigida a 45 escuelas secundarias que por alguna razón se consideraran en desventajas educativa. Por estas características el Programa recae en escuelas de población urbano marginal y rural. El objetivo general del PROMSE es articular con la construcción de la Sociedad de la Información.

Esta línea es la única que actualmente aborda la temática TIC en secundaria, por su relevancia analizamos la misma y contamos para este estudio con la colaboración de agentes de este Programa, responsables y capacitadoras “in situ” (RTIC) cuyos contrapuntos nos permiten analizar la propuesta. (Cuadro 44)

Cuadro 44
RED de Categorías Línea TIC del PROMSE



4.2.4.1.1.1.-Componentes

La línea TIC del PROMSE tiene varios **componentes**:

- a) *Componente infraestructura y recursos*: por el cual realiza la construcción de salas de informática en las escuelas y provee de recursos TIC. La responsable pedagógica del equipo PROMSE describe así los aportes.

Son 45 las escuelas que están bajo programa y se las equipa con una sala informática, que se construye o que se acondiciona, acorde los espacios institucionales. Se las equipa con computadoras, impresoras, todo aquello que se necesita para instalar esa sala, el equipamiento, sillas y mesas, y demás, estabilizadores, etc. Las máquinas tienen las características de que son con la red inalámbrica para conectar a Internet y que tienen la suficiente capacidad para poder albergar, digamos imágenes, qué sé yo. Tienen una memoria interesante para poder crear cosas, para poder producir contenidos pedagógicos. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

A partir de que se equipa con esto y con un kit multimedia, que es bastante como nuevo en las escuelas aquí en Argentina, que tiene que ver con cañón, reproductores de DVD, varias cosas que hacen también al uso multimedia de estas cosas informáticas. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

Da equipamiento informático de, digamos no de última generación, pero es un equipamiento informático que tiene una buena calidad para hacer cierto tipo de cosas. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

Como hemos podido observar y cotejar en el caso **EPub01** la información se corresponde suministrada por la coordinadora, profesorado y gestión.

- b) *Componente pedagógico*: capacitación de profesores y profesoras para uso educativo de las TIC.

También algún tipo de trabajo interdisciplinario, ver entre los profesores proyectos interdisciplinarios que puedan hacer juntos. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

...como línea pedagógica, el desarrollo de un componente, de una tarea que se llama TICs, Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, específicamente con la intencionalidad del uso pedagógico de las mismas. Nosotros pretendemos que estas máquinas sean utilizadas por docentes y por alumnos, no por la secretaria de la institución, ni para tareas administrativas, ni para nada de eso. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

La novedad de este Programa está en la capacitación que acompaña a la entrega de recursos informáticos.

Lo que se intenta es, teniendo un perfil pedagógico y uno técnico, es proponer herramientas que -ya te contarán las chicas- tienen que ver con el uso de las TICs pero además potenciar esos proyectos que venían realizándose en la institución, ayudándolos pedagógicamente a que la envergadura sea institucional y no solo áulica. La idea es partir de la experiencia del docente. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

Esta capacitación es para uso de herramientas informáticas que puedan integrarse en proyectos educativos o espacios institucionales en marcha o bien generarlos. Las

herramientas son tres: una bitácora o blog, SIMAP para mapas conceptuales y Webquest.

Tenemos tres herramientas básicas, lo que no implica que no se puedan trabajar otras. Herramientas que están basadas en los criterios de investigación, búsqueda de información y de organización con SIMAP, mapas conceptuales. Y el trabajo de comunicación con los Weblogs. Ahora, este año, nos estamos atreviendo porque nosotros tenemos, casi todas las escuelas, la gran mayoría de las escuelas sin conectividad, entonces les damos en Word 3, una Bitácora para que puedan por lo menos trabajar en Intranet. Que se puedan sentar los docentes y los chicos, uno al lado del otro y que puedan realizar algunos intercambios. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

El enfoque pedagógico es novedoso porque pretende integrar y presenta una modalidad coherente basada en recuperar los aspectos contextuales del trabajo docente más significativos.

Y una vez que se les da las herramientas, ellos tienen que presentar un proyecto. Ellos tienen que presentarlo y deben tener una idea de qué trata todo esto. Por esto las acortamos a las sesiones. Después se trabaja en proyectos concretos, de acuerdo a que los docentes quieren se dan las herramientas, de acuerdo a lo que el grupo de docentes prefiere. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

c) *Componente estratégico:* organización del equipo por parejas de capacitadores, una técnica y una pedagoga, que trabajan con el profesorado de las escuelas. A cada pareja le corresponden una cantidad de escuelas para trabajar en determinada zona de la provincia.

Entonces, la lógica del programa es tener un equipo que trabaja y que organiza las tareas a realizarse en las escuelas y entonces hay dos responsables que son Josefina y Carina. Yo estoy como responsable pedagógica, y hay seis parejas técnico-pedagógicas que van a terreno. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

Nosotros las hemos ido agrupando por zonas. Lo que pasa es que hemos armado las zonas, con gente que vive en la capital. No tenemos parejas que vivan en el interior, todos viven en la capital. Entonces, hemos tratado de armar que las parejas vivan en el mismo sitio, no hay en las parejas uno que viva en Tafí del Valle y que le asignemos la escuela de Tafí. Van a escuelas de la capital, y luego también atienden escuelas rurales y tienen que trasladarse. Por ejemplo, las chicas que van al sur y tienen en la ruta dos o tres escuelas, para que no tengan dificultades al trasladarse. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

A estos aspectos también lo pudimos contrastar en el caso **EPub01** y en los profesores y profesoras que están siendo capacitados en otras escuelas públicas y que son sujetos de nuestro estudio.

d) *Componente contextual:* consideración de las necesidades propias de cada lugar. El Programa es nacional y ha sido diseñado en Buenos Aires, pero presenta posibilidades de adaptación al contexto y en esto el equipo de la provincia ha realizado modificaciones sobre todo en el tipo de herramientas que se van a utilizar.

Lo interesante es que es un Programa Nacional pero que al tener la modalización de capacitadores que van a terreno y capacitación en servicio, entonces se optimizan las tareas de capacitación en términos

de que los contenidos tienen que ver con las necesidades puntuales de cada institución. Eso es quizás lo interesante porque no es un programa nacional de capacitadores genéricos, sino que contextualiza no sólo en la zona sino en la institución en particular. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

Van a la institución, las instituciones están distribuidas en toda la provincia, en el Interior y en Capital, urbanas y rurales. Y la intención es que estas seis parejas técnico-pedagógicas tengan divididas zonas, tienen a su cargo entre unas seis u ocho escuelas. Y hacen una capacitación en servicio. Van a terreno, por ejemplo, a Colalao del Valle, a Graneros, ven cuál es el PEI, el Proyecto Institucional, y cuáles son los proyectos pedagógicos que se están llevando adelante, y cuál es más interesante de trabajar incorporando estas nuevas tecnologías. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

Este componente contextual es interesante pues la idea es integrarse a las escuelas pero con un aprovechamiento de los elementos brindados por el PROMSE desde la Nación, buscando la sustentabilidad.

Nosotros de hecho cuando hemos realizado capacitaciones acá, lo primero que hemos hecho es armar capacitaciones con necesidades propias y después tener en cuenta lo que ya está montado para no derrocharlo. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

Si bien la línea TIC del PROMSE se encuentra en marcha solamente en el escenario público EPub01, los profesores y profesoras que trabajan en los otros establecimientos son capacitados por el Programa en alguna institución pública en la cual trabajan¹⁰³.

4.2.4.1.1.2.-Implementación

La **implementación** del PROMSE presenta ya una característica que veníamos estudiando como *políticas volátiles*, su vida es de un año iniciado en octubre del 2007. Incluso su vigencia va acotada por un cronograma que corresponde más al periodo lectivo del hemisferio norte (septiembre a julio) que a las del hemisferio sur (de marzo a diciembre), si observamos la etapa de corte para evaluación del mismo. Es probable que esto sea así para acomodarse a los tiempos del BID pero deja en la mitad del sándwich dos meses que corresponden a las vacaciones de verano en el hemisferio sur.

La implementación tiene unas *fases* que nos lo relata la responsable técnica y la pedagógica del siguiente modo:

La idea es... En principio, las chicas fueron a las escuelas a conocer la institución. A los docentes, a los directivos, a conocer los proyectos que se estaban haciendo. [...] Fue un periodo de diagnóstico, que ha sido muy enriquecedor porque muestra qué pasó con la comunicación entre los docentes, entre los directivos y docentes. Nos permitió ver qué, tan posible era entrar a la institución o no. Hasta que hemos logrado, en el 90% de las escuelas, estar trabajando ya. Luego, la tarea de convocarlos, seducirlos, atraerlos y mostrarles que esto es un recurso. Un recurso que realmente puede beneficiar los procesos, que no es sólo una herramienta, como algo que tengo que aprender de una forma técnica y nada más. Bueno, a esto lo estamos viendo recién este año, porque el año pasado ha sido un trabajo

¹⁰³ Recordemos el modelo de *pluriempleo* docente y sus consecuencias: si bien ubicamos a los casos en un escenario, los mismos trabajan en otras instituciones.

muy intenso de diagnóstico para que las chicas puedan entrar a las escuelas. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

Sí. Sí, fue un trabajo para el que teníamos ya un dispositivo. Elaboramos nos formularios, los llevamos, los aplicamos y luego analizamos. CM-Promse-FU-39-EG16.rtf

Es decir, que en la primera etapa hay un diagnóstico que el grupo de Tucumán resuelve con cierta creatividad diseñando un pequeño instrumento que aplican antes de ingresar a las escuelas y que les permite una lectura del contexto.

Una vez realizado el diagnóstico ingresan a las escuelas, hay una etapa de negociación con el directivo para convencerlo de la potencialidad de los recursos y luego el trabajo con los profesores y profesoras.

Bueno, el año pasado... Este año hemos cambiado la metodología. Nosotros salimos de a dos -una pedagoga y una parte tecnológica técnica--. El año pasado, después del diagnóstico. La verdad es que hemos trabajado fuerte en el diagnóstico. Después de haber trabajado mucho con el director, tratando de convencerlo, de venderle, entre comillas, esto. Después empezamos con los docentes. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

La participación del profesorado en la capacitación es voluntaria y se realiza con una reunión cada dos semanas.

Las escuelas están en diferentes etapas, bastante diferentes. Hay escuelas donde, por ejemplo, se han hecho invitaciones masivas y han llegado a capacitar a cincuenta docentes en el mismo momento. Eso ha pasado en la zona Este. Donde los chicos hicieron la invitación a varias escuelas y lograron que vinieran cincuenta docentes e hicieron la capacitación. Y también está el caso en el que logran hacerlo con dos o tres docentes y con ellos están avanzando. Después, se empiezan a incorporar otros porque escuchan, porque ven que sus pares están trabajando y por curiosidad o no sé se incorporan. CM-Promse-FU-39-EG16.rtf

Continuando con las fases de la implementación en un primer momento, ya cubierta el año pasado, las RTIC (pareja capacitadora) realizan una presentación general de la propuesta con los profesores y profesoras de la escuela destino. Dejan un tiempo de reflexión durante el cual --se supone-- los profesores y profesoras deben elegir un espacio o proyecto que les interese desarrollar con TIC.

Lo que se trata es que nadie es responsable de la Sala directo sino que sea responsabilidad de todos. Es gracioso, porque nosotros empezamos con la capacitación y dejamos dos semanas. No conviene regresar inmediatamente, uno va tanteando y no conviene [volver tan pronto] porque hay que dejarlos que decanten. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Bueno, el año pasado -como te contaba-se presentaron las herramientas y después ya volvíamos a trabajar sobre los proyectos puntuales que ellos habían hecho. Y era por ahí, uno o dos encuentros para la herramienta y de ahí empezar a profundizar cuando a alguien le interesaba algo. Ahora, como que a esa primera capacitación de presentar la herramienta la estamos la estamos distribuyendo en varios encuentros. Depende de la motivación de cada grupo. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Y una vez que se les da las herramientas, ellos tienen que presentar un proyecto. Ellos tienen que

presentarlo y deben tener una idea de qué trata todo esto. Por esto las acertamos a las sesiones. Después se trabaja en proyectos concretos, de acuerdo a que los docentes quieren se dan las herramientas, de acuerdo a lo que el grupo de docentes prefiere. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Las RTIC del PROMSE debieron realizar ajustes porque lo que encontraron en las escuelas presenta una serie de particularidades y los climas generales no son de distensión y aprendizaje en el profesorado sino lo contrario:

Hay parejas que no, que han ido intercalando la estrategia. El año pasado, nosotras estábamos centradas en que tenían que aprender las herramientas, en lo que había que aprender. Y no nos fue mal, pero no nos fue como nos hubiésemos querido. En todas las escuelas no teníamos el enganche con todos los docentes en número significativo como hubiéramos querido. Entonces este año cambiamos la estrategia, con charlas acerca de cómo se sienten ellos, como sienten la tecnología, cómo se sienten en las escuelas. Porque mucho de los problemas no tienen que ver con la tecnología. Sí. Entonces, si la herramienta que usábamos llevaba tres horas, charlábamos quince minutos y después trabajábamos con la herramienta. Pero, ahora este año, primero hablamos de cómo se sienten, cómo está la escuela y después trabajamos con la herramienta. Y la gente está relajada, trabaja más cómoda. Vamos viendo. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Entonces, hay algunos casos en los que apenas se está empezando, apenas se está tomando contacto con las escuelas. CM-Promse-FU-39-EG16.rtf

Si bien la etapa difiere dependiendo de las escuelas y de sus procesos particulares, hay emoción y optimismo en las capacitadoras por el descubrimiento de que en algunas el proceso está en marcha.

De repente volvemos --porque parece que es de repente-- y la sala estaba llena de chicos y de docentes, llena, haciendo cosas con TICs. Nos contaba la directora que habían tenido que organizar porque habían empezado las peleas por quién utilizaba la sala por horarios, porque de pronto habían pasado de no utilizarla a querer utilizarla todos. Eso era muy interesante. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Bueno, les ha llevado su tiempo aplicarlos, pero luego hala. Ahora ya están trabajando con los blogs. CM-Promse-FU-39-EG16.rtf

Un elemento importante en la fase de implementación es que las RTIC se encuentran con contextos en los cuales el profesorado –en su mayoría– maneja ya herramientas básicas de TIC.

Entonces pueden salir a relucir del tema de los temores de la tecnología. Pero si no en las otras escuelas como que... En general, la gente está bastante capacitada, cosa que nos sorprendió. Cuando recién empezamos con el Proyecto, [nos decían] “ustedes no tienen que enseñar a utilizar la computadora, ustedes tienen que tratar de aplicar estas herramientas”. Entonces, nosotros teníamos el temor de llegar y encontrarnos con gente que no sabía utilizar la computadora. Y no es así. Sí, sí. El manejo básico está. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

4.2.4.1.1.2.1.-Obstáculos

En esta implementación las capacitadoras del PROMSE señalan *obstáculos* y entre los mismos se sitúan de modo abrumador los relacionados con la *gestión* de las escuelas.

Que es lo que notamos, todo esto depende del director, del directivo. Si él está convencido, motivan a los docentes y los docentes entienden que esto es importante y se incorporan. Luego, algunas escuelas donde uno ve que hay un orden en la gestión, que cada uno cuál es su función, que hay una planificación, se nota que el ingreso de las nuevas tecnologías no las interfiere, no las desestructura. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

Nosotros donde hemos tenido problemas, y donde lo seguimos teniendo es justamente en las escuelas donde está fallando la gestión. Porque cuando hay voluntad desde arriba, las cosas de alguna manera [salen]. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Sí. Esta mañana venía de una escuela¹⁰⁴, cuando hablamos por teléfono, en la que ¡hubo una pelea! Y bueno, el problema está ahí en la cabeza. Porque los docentes tienen toda la voluntad, desde los que no manejan el Mouse, quieren que se lo enseñen. Pero se encuentran con que el director no tiene voluntad. Bueno, hay problemas de conducción, tiene otra persona que le maneja la escuela y hace lo que quiere. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Depende del directivo. Hay escuelas en las que tenés que salir y te dan apoyo. Y hay otras, en las que no crees que no los dejen salir 40 minutos para que converse con vos y después ves que hay un montón de chicos en el patio que están en horas libres porque no está el profesor. Y te preguntás entonces “¿de qué trata esto? ¿cómo funciona esto?”. Depende del director, si hay asesor o no hay asesor, depende de muchas cosas, de cómo funciona la escuela, a qué le dan importancia y a qué no. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Otro inconveniente es el del modelo de uso de la sala –que se relaciona en cierto modo con el anterior– que genera en algunas instituciones un *obstáculo para acceder a la Sala de TIC* causada por el encargado de la misma.

Una de las cosas que están viendo las chicas que ha dificultado mucho en algunos casos, es que muchas veces el perfil del técnico [no docente], del encargado del Laboratorio ha dificultado la inserción. Se supone que era el encargado de ciertas cosas, no les facilitaba las cosas, tenía media jornada. CM-Promse-FU-39-EG16.rtf

Todo el trabajo que hemos hecho nosotros desde acá, que los chicos les ofrecen los cursos para combinen, que entren y se potencie lo que hacemos acá. Y mandan mensajitos y “no podemos entrar”. Y qué pasa, es un trabajito de hormiga. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

[Me dicen] “No nos va a volver a dejar usar la Sala, no nos van a dejar entrar al Laboratorio”. Y allí, vuelvo a corroborar que no es la tecnología, porque no los dejan usar los libros, no los dejan usar. Porque no es tanto el problema del conocimiento en tecnología sino otras cosas. Y después el plus, bueno, te regalo un poquito. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

A este aspecto de organización de la institución para la utilización de la sala va relacionado con el modelo que ya observamos en los casos público y privado de sector urbano marginal, **EPub01** y **EPub02**. Evidentemente, si bien es necesario el cuidado de la sala, en ciertas instituciones el encargado de sala *único* por un proceso de sedimentación institucional ha producido la “sacralización” de la misma y no se genera el sentido real de su uso, que es para la utilización pedagógica de los recursos TIC.

Vemos en este obstáculo y en el anterior también una asociación con lo que

¹⁰⁴ Esta escuela aparece mencionada por numerosos de los casos como altamente problemática por ausencia de la directora que ha delegado sus funciones en una persona de la escuela. La coincidencia es porque algunos de los profesores de nuestro estudio tienen horas de clases en esa escuela y el PROMSE la tiene como escuela participante. La citada escuela no es escenario de nuestro estudio pero sí afecta en el malestar que produce en los casos involucrados en la problemática y en las dificultades con la gestión.

denominamos las *lógicas paralelas*.

Otro obstáculo que observa el PROMSE tiene que ver con la *discriminación negativa* que los profesores y profesoras hacen de los chicos y que genera una *subestimación del uso* del recurso en relación a la condición socioeconómica del alumnado.

Y después tenemos una sola¹⁰⁵ acá, en [la ciudad de] Tucumán. No está muy lejos de San Miguel de Tucumán, de una zona, no te digo que es marginal pero [es urbano marginal]. Y en esa escuela hemos tenido problema, en el sentido de que los profesores subestiman mucho a los alumnos.

[...]

Ahí, a pesar de estar cerca de la ciudad es que nos dimos cuenta de que el problema no eran las tecnologías, y empezamos a hacerles ver que los chicos tienen posibilidades, que pueden, empezamos trabajando lo de la brecha generacional. Porque había un discurso constante en los docentes de “pobrecitos”.

CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

A los anteriores se suma, con menor recurrencia de citas, las dificultades del profesorado por brecha digital o generacional con los alumnos. Paradójicamente, afecta a los más jóvenes en la versión de la responsable técnica del PROMSE:

No te creas, yo tengo 39 años y a mí de informática, por lo menos en la secundaria, no toqué ni un mouse. Nunca. También creo que hay una franja de edades en la que hay muchos temores porque son docentes que se sienten más próximos en edades a los alumnos del nivel medio y no manejan las herramientas. Hay como un bloqueo. Eso produce un bloqueo. CM-Promse-FU-39-EG16.rtf

Si recordamos, lo que expresa la RTIC los usos básicos están pero aparecen otras cuestiones que dilatan el proceso y que el programa ha logrado, por lo menos, “develar”.

En esta escuela que te decía que no habían abierto las máquinas, nombraron en diciembre asesora pedagógica. Abrimos las máquinas, las ubicamos y las enchufamos. Pero no dejaban entrar a los chicos porque las van a dañar. Entonces, este año con la asesora pedagógica, ella está presionando desde lo pedagógico para recordarles que están en una escuela. Te digo que presionando. Fue una de las primeras escuelas donde llegaron las máquinas, hace dos años y las tenían en un taller, no las habían abierto. ¡En un taller! CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

4.2.4.1.1.3.-Resultados PROMSE

Los casos de capacitadores PROMSE observan *resultados* del programa. A continuación haremos referencia a los mismos pero debemos contrastar luego estos con un los efectos generales de la capacitación que analizaremos en el tema la percepción y aprovechamiento de la capacitación por parte del profesorado. Siendo el objetivo final llegar al uso pedagógico de las TIC:

¹⁰⁵ La escuela a la que se hace referencia es la que se ubica como problemática por la gestión.

La línea TICs estaba destinada a una capacitación en servicio a de docentes, y a través del impacto en sus prácticas cotidianas y llegar a los chicos en efecto cascada. CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

En las escuelas con los procesos más avanzados en el uso de las herramientas propuestas:

Estamos viendo ya resultados. Es que justamente, lo que traemos es esta característica de realidad sustentable porque se está notando que los docentes están trabajando por sí solos. Porque en escuelas que estamos visitando, o que las chicas van a visitar se van adelantando los chicos. O sea, hay escuelas por ejemplo una de recién que me mandó un mail pidiéndome cosas. Porque subieron el blog y están pidiendo más cosas. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

La incorporación de los chicos va en vanguardia a los profesores:

Sin embargo, ya está generando, desde el año pasado, que en el trabajo específico son los chicos que se involucran en esto voluntariamente. Ellos están en el marco de un espacio curricular específico, y además de que esto figure entre las estrategias propias de cada docente, están logrando la participación de los chicos en las tareas con Photoshop, Wordpress. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

En las escuelas en las que ya se está trabajando se está observando que los docentes están bastante entusiasmados con las herramientas, ya hay docentes que ya se están animando a llevar a los chicos y a trabajar con los alumnos, porque este era un paso que teníamos que dar. Y en algunos casos, que ya se ha llegado a trabajar con las tres herramientas que se proponían, las del PROMSE, y ya se está avanzando mucho más en la producción, en el trabajo con ideas y se está pensando en hacer algo a nivel institucional. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

Haber despertado un impacto y fuerte motivación en el profesorado para trabajar de otro modo:

Yo creo que si logra el impacto aunque sea en un espacio reducido se va a mejorar. Creo que el gran impacto, el gran impacto del programa es que han visto que existen otras cosas. Quizás hay docentes que no lo van a aplicar ya, pero saben que es factible, todavía no están preparados para utilizarlo pero saben que eso está. El gran impacto es ése: ha movido el avispero. Pero que haya mejorado la calidad, que haya sido la [enfatisa] mejora [realiza un gesto de duda], nos falta un trecho. Si hoy terminara el programa, si hoy se hiciera el cierre, yo creo que [el programa] ha generado un impacto. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Por eso nos sorprende tanto cuando van en contra turno. Hay docentes que comienzan a las 7 de la mañana y luego van en contra turno a las cinco de la tarde. ¡Es impresionante! Esto implica una valoración incluso de los mismos chicos, quienes les agradecen mucho lo que hacen. Hay una valoración incluso de las instituciones [se refiere a la valoración de la línea TICs del PROMSE]. [...] Claro, es que esta línea también exige por parte del docente un tiempo extra, para pensar, para planificar qué quiere hacer, los recursos, “bueno, busco el cañón, busco la película, hago la ficha de trabajo sobre la película que vamos a analizar”. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

Y un efecto social no esperado, la cooperación entre instituciones públicas y privadas motivadas por lo que les propone el Programa. En este sentido, son el profesorado y los directivos quienes realizan la comunicación entre una institución y otra:

D: Además, está ocurriendo, hay otras escuelas de la zona que están queriendo incorporarse. Han logrado hacer alianzas, por ejemplo, en el que las parejas van a visitar la escuela, y de paso visitan la otra escuela colaboradora. CM-Promse-FU-39-EG16.rtf

B: Y no hubo ningún inconveniente. Además, también nos ha pasado que se nos sumó una escuela de nivel EGB, de primaria, que conoce el Programa, ha visto cómo está funcionando, tiene contacto con una RTIC y se puso en contacto, y nos ha pedido. Como ellos tienen máquinas porque es una escuela municipal. Entonces ahí, nos pidieron si se nos ocurría alguna otra estrategia porque las máquinas no tienen capacidad suficiente para soportar la Bitácora. Y además también jugando la creatividad nuestra para ver cómo gestionar recursos que sean posibles de trabajar y que potencien.

D: Además, muchos docentes trabajan acá [en la escuela pública] y trabaja allá [en la privada], llevan la inquietud a la otra escuela. Y está bien que lleven a todas la experiencia.
CM-Promse-FU-42-EG16.rtf

En los relatos de los casos del PROMSE encontramos también un tipo de producción que incorporan como un resultado pero que en realidad la propuesta del Programa recupera y retoma. Se trata de la producción de vídeos a partir de la edición de fotos y otro tipo de imágenes, con música y textos.

Otra cosa que estamos haciendo y es que les van saliendo como ideas propias a ellos, son los videos.
CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Sí. Hemos tenido una escuela, el año pasado, donde hicieron un video de los chicos que egresaban. Los chicos se llevaban de regalo, cuando egresaban, un video con sus fotos, con el viaje de egresados. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

El trabajo de edición y montaje con mínimos recursos antecede al PROMSE en las escuelas –incluso aquellas que no están en el PROMSE–si recordamos en el caso EPub01 ya se realizó, y en el caso EPriv02 está en proyecto para realizarse este año.

También se desarrolla en otras escuelas que no forman parte de nuestro estudio pero que visitamos en una jornada de capacitación en Las Salinas con las RTIC.

Y este año, en una de las escuelas, la escuela de Las Salinas, surgió de ellos hacer un video de la escuela. Como cumplía 20 años la escuela. El que se presentó la semana pasada, porque era el cumpleaños de la escuela, de los 20 años. Como también habíamos visto el tema de video, yo me senté las ayudé, pero había surgido todo de ellas, las ayudé un poco. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Estos productos surgen de algunos profesores y profesoras en solitario o en interacción con los alumnos, cuyo antecedente es el uso del Power Point incorporando imágenes de fondo, texto y música. Deben interpretarse los mismos a la luz de una tendencia cultural, también localizada en Tucumán de producción de vídeos con materiales mínimos, pequeñas instancias que se cuelgan en *YouTube*¹⁰⁶ y que responde a una dinámica global de jóvenes y no tan jóvenes. No obstante, el PROMSE incluye y vivifica estas tendencias.

En la jornada de capacitación del PROMSE en Las Salinas, observamos que el proceso en la institución estaba liderado por la directora de la escuela y una docente que van en

¹⁰⁶ Un formato de moda es el de las *cápsulas* de República de Tucumán, emitidas por CCC un canal de televisión por cable.

vanguardia del resto del grupo de la escuela. La docente, que es del ámbito del área de biología no se encontraba presente ya en estas sesiones, pues las mismas eran para profesores que se estaban incorporando en el conocimiento de las herramientas propuestas.



Sí. Pero nos llamó la directora y nos dijo que el día 26 iba a ser feriado y para preguntarnos “¿podemos tomar la capacitación el día viernes?”. Y le pregunto qué iban a hacer con el Acto [del 25 de Mayo]. Y me dijo “no te preocupés porque al Acto lo vamos a hacer el día jueves para poder tener la capacitación el viernes”. Ella es capaz de suspender el trabajo de todos los docentes para que puedan asistir todos a la capacitación. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Están motivados. A eso también creo que lo generó el video. Entonces, se organiza, si no se puede te dicen “Bueno, lo hagamos el viernes antes”. Buscan los días para que puedan ir la mayor parte de los docentes. Va saliendo de ellos. No tenés que andar peleando como en otras escuelas para entrar, para que te oigan. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

En la escuela han entrado hace poco a robarles. Acababan de recibir el retro, el proyector y las pantallas. Les robaron tres computadoras, tres impresoras y los encañonaron [amenazarlos con un revolver] a los serenos. Nosotros fuimos y lo habíamos leído [al robo] en el diario y decíamos “Hoy va a ser un lío”. Y fuimos. No digo que no hablamos del tema, pero fueron diez minutos y pasó a la historia.

Bueno, en esta escuela, te cuento cómo fue el proceso. Nosotros empezamos con la capacitación, con las herramientas y veíamos docentes que bueno, veían las herramientas y te iban diciendo “Esto no funciona”, “No le veo fin”. Pero fue como evolucionando y un día se dio el clic. Un día volvimos y estaba la sala llena. Otra vez, una profesora que no estaba entre las capacitadas [inicialmente] nos empezó a mostrar cosas [que había hecho en la computadora]. Otra vez fuimos, y con los chicos que no tenían máquina en su casa y habían hecho unos mapas conceptuales enormes en papel, se habían quedado para poder pasarlos en las máquinas. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Esta escuela es emblemática para la RTIC observada responde incluso sin tener las condiciones deseables para el trabajo y por estar el profesorado centrado en lo pedagógico.

La escuela “Las Salinas”, visitada para observar la clase de capacitación del Promse, es una escuela rural que acaba de cumplir 20 años. La escuela realizó el viernes pasado la presentación de un video realizado con Roxio a partir de un montaje de fotografías.

La escuela es la típica escuela construida a finales de los ochenta, inicios de los noventa, con un patio central y las aulas dispuestas alrededor de él. Hay solo una planta baja.

La escuela no tiene sala de informática, la están construyendo con apoyo del Promse.

Los equipos se encuentran armados en una sala pequeña que hace de sala de profesores, cafetería y lugar de guardar trastos.

Promse-FU-36-OC-ana.rtf

Durante la jornada se encontraba presente la directora, quien acompañaba a sus docentes aunque ya había participado en esta primera etapa y les mostraba algunos trabajos que había realizado ya con los chicos con la herramienta para construir mapas conceptuales.

La directora y dos profesoras más son las que llevan la experiencia de aplicación de las herramientas más adelantada porque realizan comentarios sobre la misma. Comentan que los chicos prefieren SIMAP en vez del BLOG, aunque los profesores pensaban que podía ser al revés. En esta escuela prefirieron trabajar con SIMAP para ordenar el conocimiento en un 60%.

La profesora que utilizó la herramienta les cuenta que los chicos elaboraron las redes en la casa para poder avanzar en la clase. Promse-FU-36-OC-ana.rtf



PROMSEvideo.wmv

La RTIC técnica les comenta interactuando con las profesoras que aplicaron las herramientas que la WEBQuest es una herramienta más compleja porque hay que prepararla antes.

Coordinan la sesión de trabajo una pedagoga y una técnica del Promse, denominadas RTIC que trabajan como pareja docente.

Se inicia la sesión, les comentan que el curso continúa con “Tratamiento de imágenes” y para ellos recibirán los materiales con posterioridad.

Se inicia la sesión de trabajo con una lluvia de ideas utilizando una palabra para definir la experiencia TIC. Hay una diferencia entre los términos propuestos por profesoras que se refieren al temor, inseguridad, novedad; salvo la directora que las define como “necesidad”, y los profesores que hacen referencia a competencia para el trabajo, igualdad de oportunidades e inquietud.

Luego de la lluvia de ideas, conversan y reflexionan al respecto. La directora explica que para realizar su tesis en Matemáticas tuvo que aprender Power Point.

Una profesora de filología cuenta que le gustaría que las TIC “la motiven y la seduzcan” porque no lo logra ya que le atraen más los libros. Todos discuten al respecto y plantean puntos de vista, se escuchan. Concluyen en que las TIC son un elemento más, no todo del proceso de trabajo docente. La RTIC pedagoga conduce esta parte de la sesión.

Promse-FU-36-OC-ana.rtf

La jornada de capacitación se realiza con los matices que describen las RTIC del PROMSE. El clima es de cordialidad, de absoluto respeto entre los participantes aún cuando muchos de ellos no están convencidos –como señala una profesora que necesita que las TIC la seduzcan-- participan de un espacio de discusión y contraposición de opiniones.

Si bien los que en el discurso durante la sesión de capacitación parecen más conocedores son los hombres, las que se anticiparon en la producción e implementación en clases son mujeres.

4.2.4.2.-Percepción y aprovechamiento de la capacitación: *ni contigo, ni sin ti*

A este tema lo construiremos considerando los siguientes aspectos: *demandas, acceso, percepción, efectos y dificultades de la capacitación.*

4.2.4.2.1.-Demandas

En lo que se refiere a las **demandas de capacitación**, el profesorado las busca de modo particular. No es frecuente que la soliciten a la gestión en alguna temática puntual para mejorar la enseñanza. Esto es común a todos los casos.

A: ¿Han propuesto los profesores ya sea de a pares, de a grupo, alguna demanda de capacitación en estos temas? Algo para mejorar esto.

B: No, no.

PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

A: Usted ha recibido algún tipo de capacitación por parte de la provincial o del ministerio.

B: No, no, yo la busco.

A: A título particular.

B: Sí, a título particular. Bah, si salen algunos cursos, los voy haciendo. Hubo uno, fue en una biblioteca de la provincia, donde aplican la parte de pedagogía y la parte tecnológica. PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

Siempre nos están exigiendo que nos capacitemos, que estemos actualizados. Yo, he estado haciendo los cursos del portal EDUCAR, donde hay cursos gratuitos. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

Sí, a título personal, fue búsqueda individual. Bueno, con gente amiga, y con este colega que es ingeniero y más o menos es quien me instruye. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

La capacitación suele demandarse para incrementar puntajes¹⁰⁷ o créditos en el currículum docente.

Hace dos años, hice acá en la Universidad Tecnológica un curso de Programación Avanzada. Lo que pasa es que uno muchas veces busca lo oficial para que dé puntaje en el tema docente. PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

Además, a veces, van por lo papeles no les interesa tanto aprender usos pedagógicos con TIC, ellos lo que quieren es el certificadito que ellos después van y lo presentan en la Junta Docente. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

Es frecuente en el profesorado de formación no universitaria el acceso a postítulos, diplomados o maestrías que forman parte del proceso de “reciclado”.

¹⁰⁷ En la provincia se accede a la docencia por un Padrón o Listado de Méritos para acceso a la docencia, en el cual hay una inscripción anual y se ingresa a esas escuelas por esos puntajes.

No. Yo tomo... O sea, mi formación me está abriendo muchas puertas, el haber podido acceder actualmente a una Dirección de Estudios me permitió capacitarme en eso: la gestión directiva. Haber hecho una licenciatura en Gestión Directiva y hacer una actualización en la gestión directiva, yo siempre me voy encaminando hacia esa área. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

Hay de todo, terciarios, universitarios. Lo que sí veo, ahora que estaba haciendo el postítulo, que la gente estudia mucho. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

En los casos de estudio encontramos que los directivos de las instituciones privadas están preocupados por la capacitación de sus profesores y se ven impedidos económicamente para sostener una capacitación de calidad y plantean al Estado la necesidad de poder acceder a la capacitación pública.

Actualmente esta preocupación se percibe porque al modificarse las estructuras y estar prácticamente caída la Red Federal no se los incluye en la capacitación.

Por ahí, algunos cursos. Nosotros hemos pedido en reunión de rectores la posibilidad de que se brinden mayores cursos a los docentes. El año pasado los cursos de perfeccionamiento debían ser costeados por los docentes. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Como instituciones privadas a nosotros... Algo que hemos reclamado desde el Consejo de Rectores Privados, es que el Estado capacita mucho a las de gestión estatal nada más, descuidando a la gestión privada, considerando que la gestión privada se puede auto subvencionar en la capacitación. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

Paradójicamente, los profesores y profesoras de las escuelas públicas que tienen acceso a la capacitación no hacen uso de ella por diferentes circunstancias.

No. Vos sabes que hay un gran miedo, como siempre que el docente ignora algo. En un curso que ha organizado el Gobierno de capacitación [es el programa PROMSE] seremos ocho nada más, y en realidad en la escuela somos más de treinta. Entonces, nos decían que nos organicemos para que ellos [profesores] también aprendan. En fin, hasta ahí. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Sí, hay bastante diferencia el docente viene quien sabe un poco condicionado por el medio en el que está trabajando, le está exigiendo esto como si fuera una prueba y después cuando vuelve a su escuela como si tuviera que rendir lo que han aprendido acá ellos creen que van a fracasar para ellos es muy duro. No tienen tiempo, yo tuve alumnas profesoras que venían ya antes de entrar al mío y salían de mi curso y se iban corriendo a otro. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

Acordate que en la escuela hay trescientos o cuatrocientos profesores aproximadamente, y se inscribieron nueve, había siete turnos de capacitación donde podían estar treinta profesores y solamente teníamos nueve personas que demandaban la capacitación. Entonces conversándolo con la directora, y abrumados por esto, decidimos que ya que no teníamos un presupuesto en la escuela, ya que no había demanda la abrimos a los docentes externos a la escuela. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Las manifestaciones que realizan los sujetos nos van marcando una tendencia que debemos analizar a la luz de algunos elementos ya tratados anteriormente. Al primer lugar lo ocupa la falta de tiempo como un factor determinante, seguido por una tendencia de atender necesidades inmediatas individuales en la capacitación y evidentemente entre ellas no está mejorar las prácticas de enseñanza.

En los casos de escuelas públicas, cuando las propuestas de capacitación TIC están dirigidas a implementar con propuesta pedagógicas, el profesorado accede en porcentajes muy escasos, así lo evidencian los casos de las **EPub01** y **EPub03**. Al tratarse de cursos con inclusión voluntaria, el profesorado es “indiferente” a ellos. Más adelante, indagaremos algunos aspectos que nos permitan acercarnos a una interpretación. En cierto sentido, pareciera que la demanda de capacitación no les incumbe pero sí el territorio de la queja por la falta de capacitación o las posibilidades de acceso, como veremos en los temas siguientes.

En el contexto de reforma los escenarios privados presentan algunas particularidades, por un lado va la preocupación de la gestión privada por no quedarse “fuera” del proceso iniciado por la obligatoriedad. Debemos recordar que la obligatoriedad va acompañada por la gratuidad de los servicios y es evidente que el Estado Argentino no va a emplear el modelo de concertación con los privados porque se está haciendo cargo de la expansión con la creación de nuevos edificios escolares de nivel medio para asumir la mayor parte de ese desafío.

La competencia del Estado es fuerte y los privados así lo perciben y saben que verán –posiblemente—restringido su mercado por la gratuidad de los servicios en expansión.

Por otro lado, y en el mismo tema, se observa la paradoja neoliberal¹⁰⁸ de moda en nuestros días de buscar la limosna del Estado dejando de lado la responsabilidad de las empresas entre las cuales está la de la capacitación permanente de su personal. Manifestamos esto porque en el caso **EPriv04** se realizan algunos eventos de capacitación (entre ellos de la temática TIC) en el turno vespertino abierto al profesorado del medio tucumano, los mismos tienen un costo para el docente que los toma, el formato es el de conferencia, pequeño seminario, talleres, etc., a cargo de figuras del medio profesional que la institución oferta. Esta alternativa es una salida al medio pero observamos que no se revierte internamente en la institución. En el caso del escenario privado **EPriv02** las condiciones son diferentes pues se trata de una pequeña escuela de un barrio urbano marginal, donde las estrategias y el marketing son de pequeño calado.

¹⁰⁸ La reflexión se relaciona con eventos del mes de octubre del 2008 con el rescate de los Bancos privados por parte de los Estados nacionales.

Una observación relaciona con el género en este tema es que los casos de hombres suelen exponer que su adquisición de sus conocimientos básicos de TIC es con experiencias autodidactas pero luego se observa que han acudido a algunos cursos básicos en universidades.

4.2.4.2.2.-Acceso

En lo que se refiere al **acceso a la capacitación** el profesorado y la gestión marcan el factor de falta de *tiempo* por sus condiciones laborales como la limitante más relevante. Con este aspecto como punto de partida se nos presentan otras condiciones.

Los profesores y profesoras definen que la capacitación cuando es abierta a todos, es decir, individual es costosa económicamente y las posibilidades menos costosas o gratuitas¹⁰⁹ son “truchas”, de baja calidad. En esta apreciación coinciden todos los casos.

Entonces, algunas instituciones con buen tino, tratan de dar ellos la capacitación. Cuando uno tiene tiempo y busca buena capacitación, es cara. La buena capacitación, si la hay, sí la hay pero es cara. Normalmente, tiene que ver con cursos que son presenciales o semipresenciales, capacitaciones que dan las universidades, estatal y privada, convenios de institutos terciarios formadores de docentes con la universidad. Normalmente, son los sábados y son a los que uno apela. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

B: Hay mucha oferta pero muy trucha [de mala calidad].

A: ¿De mala calidad?

B: Sí, de muy mala calidad...

A: ¿Proviene de ofertas estatales o de instituciones privadas?

B: De instituciones privadas, la Universidad de Tucumán [se ríe a carcajadas].

A: De todos.

B: Sí, [se sigue riendo] de todo hay.

PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Un espacio de capacitación abierto a todo el profesorado de nivel medio es el ofertado por EDUCAR, el portal del Ministerio de Educación de la Nación, pero sólo tres sujetos han accedido a cursos del mismo, un profesor del privado *EPriv04* otro del público *EPub03* y una capacitadora del PROMSE.

Yo, he tomado algunos cursos. Me gustó mucho el de la WEB DOS PUNTO CERO. Ese me gustó mucho. Después este año tomé otro curso de POWER POINT, no porque no supiera Power Point, sino para ver qué me daban desde lo pedagógico. Y la verdad es que no me gustó nada. Apuntaba mucho a que la gente aprenda a usar Power Point. Y yo quería otra cosa. Sí, el uso de la herramienta. En cambio con la

¹⁰⁹ Todo el profesorado de Terciarios, de nivel superior no universitario, estuvo en a finales de la década de los noventa, por lo cual tomaría a los profesores de por lo menos 40 años, en unos tramos de capacitación y reciclado incluyeron talleres de TIC, se denominó Circuito-E. Numerosos de nuestros casos en esos tramos de edad han pasado por ese proceso de capacitación, cuyo acceso fue para todos el profesorado en ejercicio en el nivel superior no universitario pero no se evidencia impacto de la misma. Esta capacitación estuvo a cargo de las universidades y tuvo la modalidad de capacitación masiva.

WEB DOS PUNTO CERO, quizás como yo no manejaba la herramienta, me pareció más interesante. Yo lo veía a éste como muy práctico, muy de lo concreto, "los blogs son esto, y van a obtener tal y tal cosa. Hagan un blog". En cambio, si yo solo quiero hacer un blog agarro el tutorial y aprendo. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Con un curso que hice en EDUCAR, la plataforma del Ministerio. Estoy adecuando para utilizarla con los chicos en alguna actividad. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

El resto del profesorado no conoce el portal con sus servicios y quienes lo conocen se quejan porque los materiales en CD no les llegan por correo postal cuando los piden. Lo anterior permite apreciar que la modalidad semipresencial se prefiere a la *on-line*, pues todos los materiales y cursos pueden consultarse y acceder a ellos en la red.

B: Ahora me gusta más. A mí, lo que me ocurre es que si en la plataforma te ponen que tenés disponible cinco CD, y de ahí pasa un año [y no lo recibís].

A: Tardan en distribuir los materiales.

B: Entonces, si vos decís voy a buscar apoyo...
PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Los docentes más afectados son los de los de los escenarios privados, por desconocimiento, por falta de oportunidades y porque en ellos el acceso está totalmente librado a búsquedas individuales. Esta cuestión como ya indicamos, preocupa a la gestión privada.

No. Como que está relegado el docente privado, se las tiene que arreglar, hablando mal y pronto. En el sentido del tema capacitación. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

En los casos públicos **EPub01** y **EPub03**, el acceso a la capacitación no puede interpretarse como problemas de acceso en el sentido de que la capacitación está allí y otros elementos son determinantes. En ambos podemos considerar de modo general el factor tiempo, sobre todo en el caso **EPub01** pero el profesorado no genera una estrategia que le permita el acceso, además es voluntaria. En cambio, en el caso **EPub03**, la capacitación forma parte de la formación continua con acceso voluntario pero el profesorado es indiferente.

Hay diferencias entre estos dos casos de público porque el segundo tiene una tradición de escuela nacional y los profesores mayoritariamente son por cargos de 12 horas mínimas. Incluso, la institución tuvo que abrir la capacitación TIC a maestros de primaria del medio porque la infraestructura que se había montado no era sustentable porque el profesorado de media no quería realizarla.

En cambio, en un profesor de la misma escuela que tuvo una experiencia de transformación curricular con unos talleres que exigían desde lo curricular el trabajo interdisciplinar, la capacitación está tan ligada a la práctica curricular que se hace necesaria la transformación. Esta experiencia estuvo centrada en trabajo colaborativo “exigido” a los docentes.

Sí, se estuvo trabajando en el Colegio Nacional durante todo un año se estuvo preparando para producir el cambio porque venía con la educación tradicional por disciplinas a una nueva estructura de trabajo por áreas, talleres integrados donde se juntaban docentes de distintas especialidades que antes estaban aisladas con esos talleres integrados estaban Comunicación y Expresión donde estaban profesores de Educación Física, Plástica, Lengua, Idioma o Ciencias Naturales, donde tenía el profesor de Biología.
PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

Los dos últimos casos nos indican que el problema de la capacitación TIC es bastante más complejo y requiere otros acercamientos para interpretarla con más profundidad.

4.2.4.2.3.-Percepción

En la **percepción de la capacitación** del profesorado en estudio observamos, en todos los casos, la preocupación por el *tiempo* como un elemento limitante.

En el caso de la pública **EPub01** de sector urbano marginal, la profesora que da TIC al establecimiento compara su escuela con otras en las que se encuentra el PROMSE, sitúa en una dificultad de motivar a sus colegas.

A: Y ¿cómo lo han tomado a lo de la capacitación? ¿cómo está planteada? ¿cuál es tu percepción?
B: Ellos están viniendo cada quince días. Y yo, justamente el viernes les manifesté que no había continuidad y si no hay una continuidad de parte de ellos, no van a lograr un compromiso de parte de los docentes. En qué sentido, ellos solamente pueden venir los días viernes. Hay docentes que no vienen el viernes porque están en otra institución y no van a venir el viernes nada más que a la capacitación. Eso por un lado.
[...]
No sé si les falta más motivación al docente o una motivación mayor. No sé. Pero yo eso es justamente lo que les he dicho que traten de ver otra forma.
[...]
Exactamente, aunque sea tres docentes [que sigan el curso]. Dicen que en otras escuelas ellas han podido trabajar lo más bien, que han tenido docentes que iban en las horas libres, iban a la sala, se sentaban y practicaban.
[...]
Claro. No sé, en una de esas tenían docentes. Por ejemplo, una de las escuelas que mencionaban era la de Las Salinas, en una de esas el personal está más unido. A veces, son escuelas agrotécnicas donde los docentes están desde la mañana hasta la tarde.
PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

En este texto encontramos dos cuestiones básicas, por un lado la poca unión y poca tradición en la escuela de trabajo en equipo de los docentes y por otro lado, la baja

motivación que presentan en su trabajo. Estos factores influyen a la hora de acceder a la capacitación. Si observamos no hay una valoración de la calidad de la capacitación.

En el caso de la privada **EPriv02**, el tiempo es el elemento limitante para el profesor encargado de la sala, sus demandas y accesos son muy escasos y muchas veces no puede recordar los sitios donde se ha capacitado. Su interés particular, va por no quedarse fuera del circuito con los mínimos necesarios, su actualización es en temáticas referidas a la parte técnica. El profesor de Lengua y Literatura, percibe la capacitación ligada al costo económico como caracterizador de su calidad. Sin embargo, el directivo tiene preocupación porque reconoce que la capacitación es la entrada al circuito de la obligatoriedad impuesta por la nueva reforma.

En el caso **EPub03**, los recursos con que cuenta y la indiferencia del profesorado indica que el origen es interno a las instituciones y se relaciona con actitudes del profesorado que han ido creciendo y que lo alejan de su tradición de innovación educativa.

Recursos tenemos, suficientes. No sé. Habremos hecho mal la sensibilización, no lo sé pero el proceso de insertar la computadora es lento. Según lo que ellos manifestaron en las reuniones de este año, lo manifestaron a través de la asesora pedagógica, ellos irían pero no quieren hacer el proyecto. Es decir, si nosotros la queremos incorporar a la computadora para potenciar cambios pedagógicos, porque acá en nuestro proyecto educativo está dentro de un marco innovador.
GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Hum, no sé cuán bueno es. Por ejemplo, yo hice el de capacitación que recomendaba la Secretaría de Educación, el de Luis Doval, y para mí es muy conductista, es muy estructurado. No sé, a mí no me convencia. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

En el caso **EPriv04** encontramos críticas al Estado por su desaprovechamiento de la capacitación puesto que observan algunos profesores y profesoras que los docentes de las públicas no acceden a las mismas. Al trabajar algunos profesores y profesoras en otras instituciones de carácter público conocen la situación. Aquí encontramos docentes que acceden en otras escuelas a la capacitación del PROMSE y también un profesor que se ha capacitado en la plataforma de EDUCAR.

Recordemos que en esta institución hay una contradicción pues vende pequeñas instancias de capacitación para el profesorado el medio tucumano y no es capaz de generar internamente con sus profesores una instancia de capacitación. La cuestión que se nos va develando aquí es que la capacitación se concibe como un agregado superficial en todo caso.

4.2.4.2.4.-Efectos

En cuanto a los **efectos de la capacitación** está asociado con lo que expusimos en *resultados del PROMSE*, la diferencia es que se refiere a los impactos de todas las capacitaciones que señalamos, revisados desde el punto de vista del profesorado y la gestión.

Son pocos los efectos que se observan de las capacitaciones, aunque podríamos decir que si éstas han estado centradas en uso de herramientas básicas para uso profesional, probablemente han alcanzado sus metas.

En lo que se refiere a qué encontramos en el profesorado con intención de uso pedagógico, son la propuesta de herramientas del PROMSE y EDUCAR. En los escenarios públicos y privado, a excepción del caso *EPriv02*, encontramos ideas y proyectos a futuro con materiales propuestos en estos ámbitos.

En el escenario escuela pública *EPub01*, existe un antecedente de experiencia que es producto de la búsqueda individual de una profesora. Esta profesora no rechaza las herramientas del PROMSE pero todavía no le encuentra demasiado sentido a su aplicación, sobre todo a la herramienta del blog.

No, todavía no se ha dado eso. Recién el año pasado vino la gente del PROMSE a ver cuál era la propuesta de ellos. Entonces, he trabajado con los chicos de Tercero de Polimodal, he hecho que traigan fotos de cuando eran chicos, hemos incorporado un video de cómo eran ahora, les hemos sacado fotos. A eso le incorporamos un video porque ellos habían ido de viaje a Tafi del Valle, de gira unos días. A eso no lo hice con el Movie Maker sino con el Nero, el Nero también tiene una opción para armar los videos. Después lo pusimos en un CD para cada uno en una versión para que ellos lo puedan ver en su casa. Lo que si no llegamos porque la idea era que a ese video se lo muestre al final en el acto de colación, pero no llegamos con los tiempos. Al final se les entregó una versión para que ellos lo puedan ver en el DVD de su casa. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Las herramientas del PROMSE todavía no están en uso en los escenarios de estudio pero hay inquietud, incertidumbres; podríamos decir que se habla de ellas, se han instalado en el discurso.

Cosas más complejas, no, porque no las conozco todavía, las estoy aprendiendo. En este curso del PROMSE, que nos están dando en la escuela, estoy aprendiendo para poder hacer el blog. Estoy todavía lejos de hacerlo. Para hacer Mapas Conceptuales. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Como observamos las expresiones son de deseo de hacer algo con las herramientas que están aprendiendo sin saber muy bien para qué.

A: *¿No se ve utilizándola con los chicos en clase?*

B: *No, no la veo, no.*

A: *¿No?*

B: *Todavía no la veo, no le he... No, todavía no la veo. Yo creo que mi incapacidad para verla es porque la desconozco, no la he aprendido bien. Creo que cuando uno maneja una máquina bien es capaz de bancarse.*

PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

En el escenario público **EPub03** el profesor que tomó la capacitación sobre WEB 2.0 en EDUCAR está realizando un proyecto para trabajar el armado de un blog con los chicos.

Con un curso que hice en EDUCAR, la plataforma del Ministerio. Estoy adecuando para utilizarla con los chicos en alguna actividad. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

La coordinadora del laboratorio de informática lucha con la frustración producida por el bajo efecto de sus programas de capacitación internos.

Para 250 personas que dieciséis vuelvan en busca de asesoramiento no me parece tan significativo pero yo creo que los docentes en la Argentina no quieren incorporarlas. Las usan todos LOS profesores alguna vez con sus alumnos, el uso más frecuente es para buscar información en Internet. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

En el escenario privado **EPriv04**, una profesora que está tomando en otra escuela pública –donde también presta servicios–la capacitación del PROMSE, se refiere a la misma con entusiasmo, lo que recupera son los mapas conceptuales más que los blogs.

B: *A mí, lo que me encantó son los Mapas Conceptuales, ¡me encantó lo de los Mapas Conceptuales! Yo ya he empezado a aplicarlo con los chicos.*

A: *¿Sí?*

B: *Sí, imaginate una persona que, que ellos armen mapas conceptuales, enseñarles la herramienta para que ellos armen mapas conceptuales, me parece ¡bárbaro! Me encantaría. Me parece buenísimo. ¿Cuál es la ventaja de la herramienta? Que tiene sonido, colores. Vos le pedís afiche y la herramienta te abre [una ventana] para que puedas armar un esquema. Es lo que estamos haciendo pero con la máquina es mucho más divertido.*

PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

El profesor que tomó el curso sobre WEB 2.0 en EDUCAR también proyecta la creación del blog.

Sí, el proyecto mío es crear un blog en los primeros, en los dos cursos que trabajo. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

Un efecto interesante se da en el mismo PROMSE donde dos de las RTIC que son colegas en una escuela privada ven la posibilidad de capacitar a los profesores de ese colegio con las herramientas del Programa.

Porque tenemos tales y tales horarios y pueden entrar a la sala pero no entran. Por eso, con Josefina, hemos hablado con la rectora para dar una capacitación, ya que lo hacemos en las otras escuelas. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Observamos que es más frecuente la aceptación de la herramienta de los mapas conceptuales en las profesoras, quienes presentan algunas dudas respecto al blog que indican poca comprensión del mismo. Se trata de los capacitados por el PROMSE.

En cambio, hay una mayor aceptación y ya un avance en la planeación para aplicar desarrollo técnico de un blog por parte del profesorado ya capacitado en EDUCAR. EDUCAR presenta en su capacitación experiencias comunicativas reales y de trabajo colaborativo con otros colegas en línea y por lo tanto dinamiza la comunicación de los participantes con el uso de la misma herramienta que promueve. Es decir que la herramienta despliega sus capacidades comunicativas.

4.2.4.2.5.-Dificultades

En cuanto a las **dificultades en la capacitación** desde el punto de vista del profesorado y la gestión de todos los escenarios el factor *tiempo* es el más relevante de todos.

El otro día no se había terminado de ver el tema que ellos habían venido a capacitarnos y se hicieron las diez y el docente se retira. El que tiene clases hasta las diez y media se queda un poquito más, pero el que termina a las diez, se va. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Sin embargo, cuando realizamos este cuestionamiento a los responsables técnicos del PROMSE no consideran este factor y se desconciertan ante el planteo.

A: ¿Cómo se compatibiliza esto con el pluriempleo? ¿Puede un profesor que trabaja en tantos sitios tomar un curso solamente porque mejore su práctica? Si están trasladándose permanentemente por la ciudad.

[Se sorprenden por la pregunta, como si no tuviera que ver con el tema que estamos abordando] [No hay respuesta]

A: Porque incluso en el caso específico de esta profesora que utiliza TICs tiene una dedicación de horas que le permite trabajar con cierta tranquilidad en una escuela.

[No parecen advertir una relación entre las horas de trabajo en las escuelas y la participación en los proyectos]

C: Claro, tienen una identidad con la institución, un tiempo para ponerse la camiseta.

CM-Promse-FU-38-43-EG16.rtf

Los responsables del equipo del PROMSE consideran que las dificultades con las que se encuentran en su trabajo se relacionan con políticas poco planeadas, lo que nos hace relacionarlas con lo que planteamos en este trabajo como *problemas en la planeación* y con la *infraestructura*.

C: En realidad, el problema lo tiene el que le da el servicio, que es Edukativa. Ese es el problema. Hoy, justamente, tenían una reunión y parece que van a cambiar otra vez el sistema de inscripción. Todo eso es un problema, es un problema muy serio para el docente que no tiene mucho conocimiento, porque quiere entrar no puede, se frustra y no vuelve. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

En muchas de las escuelas nuevas hay problemas de electricidad, no soportan las máquinas. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

A esta última dificultad la señaló la profesora encargada de la sala del caso *EPub01*, al relatarnos que había montado la red y luego se había caído. Si bien no son problemas determinantes sino que pueden mejorarse.

Continuando con la perspectiva del profesorado, en los escenarios públicos encontramos elementos afines en lo que hace a su participación en las capacitaciones TIC y tiene que ver con la dificultad de generar proyectos con trabajo colaborativo.

La única que me enganché fui yo, incluso con un proyecto aparte de lo que ellas proponían. Generé mi propio proyecto, pensando en base a lo que los chicos le podía gustar, sobre todo a los de Tercero de Polimodal. El único proyecto que salió fue ese, el año pasado. Por eso les decía, ustedes tienen que afianzar, aunque sea la forma, aunque sea tres docentes. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

La profesora que está participando en la capacitación del PROMSE, si prestamos atención ha generado un proyecto sola. La misma adjudica la falta de tiempo a la poca participación o falta de motivación de sus colegas y le sugiere a las RTIC del PROMSE adaptar la modalidad porque hasta ahora no se presentó otro proyecto para desarrollar con TIC. Las RTIC deben diseñar una actividad para que los profesores y profesoras apliquen.

Exacto. Ellas lo que me dijeron es que lo que tenían pensado para el próximo encuentro, que es dentro de quince días, van a traer una actividad para el docente. Y decirles “dentro de quince días, vamos a venir a ver esta actividad desarrollada por ustedes para ver cómo la realizaron con los chicos”. Como ajustando los tiempos. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Evidentemente, en estos docentes dejar “tanto” librado a su creatividad no funciona.

No hay una preocupación por mejorar cómo estoy enseñando, por cómo puedo trabajar mejor, cómo podemos hacer la escuela más agradable. Sí hay en algunos docentes, sí hay. Otros están preocupados por otras rutinas, por esa rutinización del trabajo, entro, salgo, doy clases y después por lo que cobro y chau. Después cuáles son las condiciones del trabajo, no. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

En el caso *EPub03* las dificultades se asemejan y nos van situando en un aspecto de la cultura escolar y profesional que va más allá de la capacitación en TIC y que afecta a la innovación.

Que sean abiertas, eso creo que no podemos terminar de entender que tenemos que abrirnos, trabajar en forma interdisciplinaria, que tenemos que trabajar en equipo eso es lo que cuesta muchísimo y la excusa es la falta de tiempo porque en realidad hace falta tiempo para apropiarte de este instrumento que está ahí. ¿Cómo la voy a incorporar en mi materia? Hace falta un tiempo, cuando existen exigencias de terminar los programas, de hacer las notas, esas exigencias burocráticas de la educación a veces todo lo pedagógico queda rezagado y si no tenés el apoyo fuerte de la estructura del sistema para facilitar la incorporación, bueno, los problemas son los que tenemos. Nosotros habíamos solucionados esos problemas básicos que eran, el equipamiento, la capacitación en cierta medida porque si hay una actitud de “Bueno si voy a empezar a usarla voy a prenderla, apagarla, voy a entrar a ver que tiene, voy a usarla”, de algún modo a esto lo hicieron y lo hacen, el problema de qué software voy a utilizar hasta ahí. Pero lo que no pudimos elaborar es los proyectos, es decir la mayoría no pudo hacer eso. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Iniciamos un proyecto porque consideramos que en absoluto vamos a poder insertarla si no hacemos un proyecto, no sólo no vamos a poder insertarla sino que no vamos a poder hacer ninguna innovación pedagógica si no armamos un proyecto y vemos cómo lo vamos a insertar. La idea era que lo usemos interdisciplinariamente pero que lo escribiéramos, que explicitáramos cómo y qué herramientas íbamos a usar y abrimos estos talleres pedagógicos. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

La dificultad para el trabajo colaborativo por falta de tiempo es comprensible, pero una vez que se ha superado este inconveniente tampoco se hace efectivo. Hay una cierta costumbre inercial de trabajo individual del docente y ausencia de espacios de encuentro en la institución que permitan la gestación de proyectos en equipos como observamos al tratar el *trabajo colegiado*, en particular el *trabajo colaborativo*.

En los casos de escuelas públicas se reitera la cuestión del *tiempo* como dificultad. En el EPriv04 encontramos peculiaridades que de algún modo ya señalamos tales como críticas a la falta de acceso a la capacitación estatal –que en cierto modo va en consonancia con lo que tienen en otras instituciones públicas en las cuales también prestan servicios–, esta queja se trivializa porque no la exigen en la institución privada –donde sus condiciones de trabajo son más frágiles que en las públicas– que oferta y vende capacitación fuera del establecimiento con reconocimiento de la Secretaría de Educación de la Provincia. Lo anterior marca una contradicción en este profesorado. En este establecimiento también encontramos intentos de los profesores de TIC para capacitar internamente a sus colegas como intentos fracasados.

Los profesores de informática una vez propusieron y no vinieron. Vinieron muy poquitos, si vino uno o dos. Entonces, lo que pasa es que con la actividad que uno tiene no es posible. PH-EPriv04-FnoU-29-E114.rtf

Este último texto también puede relacionarse con la falta de participación del profesorado en la capacitación TIC que revisamos en los casos *EPub01* y *EPub03* y además con el problema del trabajo colaborativo.

4.2.4.3.-Síntesis

La temática de la capacitación del profesorado en TIC evidencia una serie de particularidades, contradicciones y relaciones con temas ya tratados anteriormente.

Reconstruimos como rasgo general de la capacitación en TIC su dispersión debido a la falta de una política educativa en el área, la cual permanece solamente en los discursos ligados a la Sociedad de la Información.

El acceso a la capacitación suele ser individualizado, buscado por el profesorado entre las ofertas del medio y dependiendo de su disponibilidad económica, pese a que se propuso como un “derecho” explícito en la Ley Federal de Educación. Las líneas de capacitación establecidas por el sistema educativo se articularon con las universidades en el proceso de “reciclado” docente. Persisten las líneas de capacitación masiva, generalmente, para el área TIC.

La línea TIC actual –2007-2008– es la del PROMSE, un programa para incremento de calidad educativa, cuyo modelo de trabajo *in situ* es óptimo desde los modelos teóricos propuestos por la didáctica pues pretende trabajo colaborativo, construcción de aprendizajes mutuos entre profesorado y alumnado. Debemos agregar que el programa solamente afecta a 45 escuelas de gestión estatal pública –entre 1.400–, es decir que no puede generarse un impacto demasiado importante; de todos modos observamos que funciona la construcción de una red de intercambios en algunas zonas.

Entre los aspectos considerados encontramos una tradición “meritocrática” de la capacitación, generada y sustentada por la misma dinámica del sistema educativo en sus capas de administración superior y ligada al discurso profesionalizante. Los docentes funcionan con este mecanismo, pues la capacitación si no acredita “certificados con puntaje” no es atractiva. Esta dinámica se fomenta internamente en las escuelas porque no hay apoyos o valoraciones positivas¹¹⁰ para el profesorado que se arriesga a innovar sobre todo en las escuelas de gestión estatal pública. En estas instituciones hay un proceso de “devaluación” del trabajo docente y presencia en el imaginario administrativo de la configuración de la docencia como un “apostolado” –

¹¹⁰ Recordemos que en las escuelas de gestión privada este aspecto suele tenerse más en cuenta para motivar al profesorado.

paradigma que se supone teóricamente superado—. Esto último va en detrimento de la concepción profesionalizante de la docencia.

La línea TIC del PROMSE –EDUCAR también tiene esta estrategia para sus cursos en línea—es no acreditar puntajes. El resultado es que la capacitación no es atractiva para el profesorado; esta cuestión se interpreta de diferentes modos, la falta de motivación es uno de ellos. El PROMSE choca con numerosos obstáculos que ya fueron analizados en apartados anteriores, tales como *las lógicas paralelas*, la problemática de los modelos de *gestión*, la *resistencia docente*. Respecto a sus logros, van incorporándose lentamente las herramientas propuestas, con más presencia de los mapas conceptuales frente al blog; lo interesante es que recuperan prácticas con TIC ya vigentes y que pertenecen a la cultura local y global –como la generación de productos con videos y fotografías—.

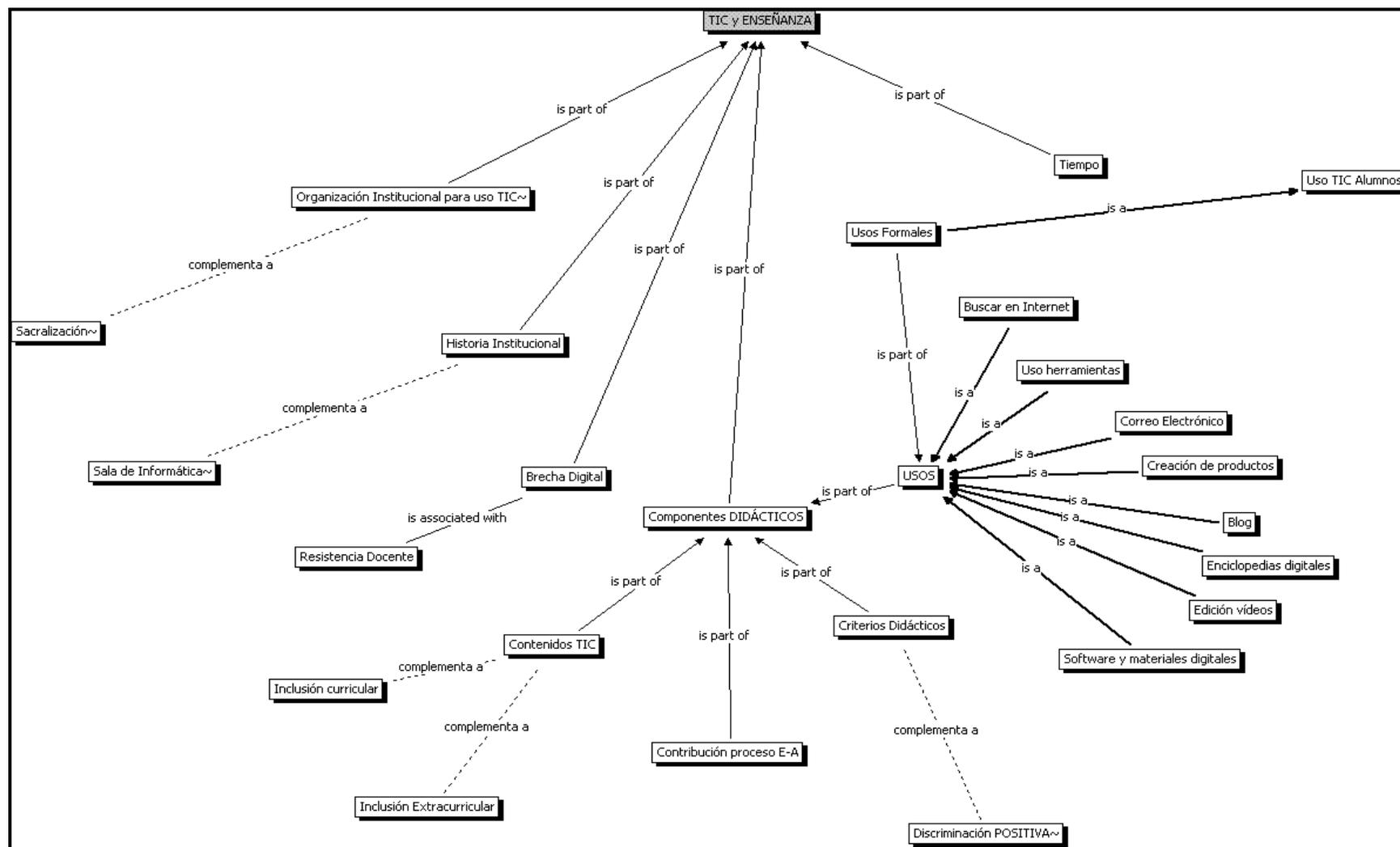
Evidentemente la capacitación no va demasiado dirigida a modificar las prácticas con TIC sino a insertar las TIC en las prácticas con modelos de capacitación masiva. Cuando se genera una estrategia diferente con el PROMSE, la misma es una experiencia recortada a un escaso número de escuelas y choca con determinantes de la cultura escolar que obstaculizan la innovación –lo que es lógico porque la conservación también es una característica educativa—y podemos asociar con una resistencia al cambio.

No obstante, se evidencia una tradición en la cultura escolar compleja, modos de liderazgo directivo, que ligados a características y modos de configuración del profesorado que generan un “desaprovechamiento” de oportunidades.

4.2.5.-LAS TIC EN LA ENSEÑANZA

En este tema analizamos la red correspondiente (Cuadro 45) con los subtemas: *la organización institucional para el uso de TIC, la historia institucional, los componentes didácticos en la enseñanza de TIC, el tiempo y la brecha digital* asociado a la *resistencia docente*.

Cuadro 45
Red Categorial TIC en la Enseñanza



4.2.5.1.-Organización institucional para el uso de TIC

La **organización institucional para el uso de TIC** se refiere a aspectos tales como si la sala está abierta para todo el profesorado y alumnado de las diferentes asignaturas, si hay un encargado o profesor responsable, si permanece cerrada, si un docente único se hace cargo de la enseñanza específica de los contenidos o si son varios.

Las salas o laboratorios de informática de los casos de estudio están abiertas al uso de la comunidad escolar con particularidades.

En los escenarios escolares de sector urbano marginal, grupo clase media baja, tanto público **EPub01** como privado **EPriv02** presentan un modelo similar: un solo profesor especialista en el área es el encargado de la sala y al mismo tiempo es el encargado de dar las materias de TIC. En ninguno de los dos establecimientos encontramos incentivos institucionales para el uso de TIC en la enseñanza y recordemos que tampoco tienen acceso a Internet.

En **EPub01**, la encargada es una profesora de matemáticas y analista de sistemas, con formación docente no universitaria, con una carga horaria que le permite estar la mayor parte de los días de la semana en el establecimiento. En **EPriv02**, el encargado es un ingeniero electrónico universitario sin formación docente, con una carga horaria que le permite estar en la institución todas las mañanas, con la particularidad de trabajar en contra turno al resto del profesorado de nivel medio.

En los casos del sector urbano, clase media, público **EPub03** y privado **EPriv04**, encontramos características similares. En ambas instituciones el acceso al laboratorio y sala –respectivamente– es abierto al profesorado y alumnado para uso individual y para las clases, tienen acceso a Internet. Sin embargo, en **EPub03** hay cuatro encargados de sala que rotan en turnos quienes pueden prestar ayuda a los usuarios; en **EPriv04**, se solicita el acceso en administración porque no hay un encargado de sala. Ambas instituciones presentan en el funcionamiento sistemas de seguridad que bloquean determinados usos y garantizan el servicio educativo de la sala, tales como bloqueos de chat, metroflog, juegos.

En *EPub03*, la coordinación de este recurso es desde un departamento de Tecnología Educativa, ya indicamos anteriormente que se encuentra en esta escuela un importante acervo de materiales digitales del tipo Mediateca. Una idea importante en la configuración de este laboratorio es que revisando la experiencia de las escuelas privadas –más utilizada en el medio– que designaron técnicos para ayudar a los profesores en TIC, aquí se pretende que a la tarea la realizaran los propios docentes, aunque hasta ahora con poco éxito.

En la *EPub04*, la dirección y su equipo incentivan el uso de TIC en el profesorado, pero se observa que el servicio de Internet sufre inversiones en materiales digitales.

4.2.5.2.-La historia institucional

La historia institucional es la que va modelando la relevancia que van a tener las TIC en la escuela lo trabajamos cuando nos referimos en el estudio del contexto institucional a la existencia de las salas de informática y cómo habían surgido las mismas.

En todos los casos encontramos que las TIC se consideraron importantes como demanda social por ello cada escenario las incorporó a su modo y en momentos específicos.

La *EPub01*, responde a una demanda social y es activada por una dirección que lidera el proceso –llegan los primeros equipos en el inicio de la reforma de la Ley Federal y la escuela construye la sala– antes de que la materia estuviera incluida en el currículo se crean talleres y se inicia la historia de la institución –desde su fundación– con las TIC.

La *EPriv02*, sienten la demanda social del medio e incluyen en su proyecto un “plus” en el momento denominado “computación”, también se crea la infraestructura y se la dota de recursos.

La *EPub03*, de tradición nacional normalista que fue seleccionada por el Estado como referente innovador pretende conservar esta tradición pero la transferencia a la provincia la va modificando. Su experiencia innovadora con TIC es anterior a todas las otras instituciones y se evidencia en la disponibilidad de recursos. Un elemento a tener en cuenta es que su profesorado tiene mucha movilidad y los agentes que fueron

formados para el cambio en el trabajo horizontal con sus colegas han sufrido más fracasos que éxitos y lo que prevalece son los lamentos de intentos frustrados.

La **EPriv04** también presenta una reacción ante la demanda social de las TIC y la preparación de los recursos por parte de la empresa para ofrecer es servicio que las acerque en la competencia a las escuelas públicas.

4.2.5.3.-Aspectos didácticos

4.2.5.3.1.-Los contenidos

En los contenidos básicos comunes, el nivel de EGB3 tiene determinada la asignatura *Informática*, generalmente; en este ciclo no se trabaja de manera interdisciplinaria, sino como si fuera un espacio curricular propio aunque oficialmente no lo es (Barchini, Fernández y Lescano, 2007).

El nivel de Polimodal, “Informática” aparece como un espacio curricular propio, de acuerdo a la modalidad (denominada Informática, Tecnología de la Información y de la Comunicación, etc.).¹¹¹

Hay algunos cursos. Eh, no. Séptimo, octavo y noveno lo tienen como materia ya está establecida como materia Informática. Los primeros de Polimodal, tenemos uno que tiene la materia que se llama Tecnologías de la Información y la Comunicación y el otro directamente no lo tiene. Lo mismo pasa con los segundos, un segundo tiene de acuerdo a la modalidad tiene Tecnologías de la Información y la Comunicación y el otro no lo tiene. De acuerdo a la modalidad [de la Polimodal] uno lo tiene y otro no lo tiene. Y los terceros ya directamente no tienen Informática. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Y en la secundaria yo veo las necesidades. Yo apunto mucho a la parte Ofimática, como que los chicos cuando salgan... Usted ha visto hoy por hoy la vida no es como antes, a todos les piden Operador de PC como antes eran otras cosas de la primaria. Hoy, está destinada a esto la Secundaria, a la parte Ofimática. PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

En los cuatro escenarios se desarrolla en EGB3 el conocimiento básico de la computadora:

- *hardware y software,*
- *entorno Windows,*
- *las herramientas del paquete Office,*

¹¹¹ También se encuentra Informática en los TTP (Trayectos Técnico Profesionales) y específicamente el TTP en Informática Personal y Profesional, este se organiza en *Trayecto Formativo* conjunto coherente de módulos cuya acreditación permite certificar, bien un título técnico, bien una calificación profesional. Los TTP en general los ofrecen las escuelas técnicas de la provincia.

- procesador de texto,
- graficadores,
- planilla de cálculo.

En la Polimodal se agregan los conocimientos de redes y comunicaciones.

Exactamente. Estoy trabajando con todo el paquete Office. Este año quiero trabajar con ellos, con todos los que tienen ya alguna idea de lo que es el paquete Office, quiero trabajar algo de diseño, con Corel, con Power Point para que ellos armen sus presentaciones, quiero que armen pequeños videos con el Movie Maker, por ejemplo. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Los chicos que tienen Informática específicamente, los que tienen como asignatura Informática, trabajan acá. Séptimo empezamos con un poco de teoría, cosa que ellos vayan viendo las partes de la máquina, a qué se les llama periféricos, porqué se les llama unidades de entrada y salida, por dónde se ingresa la información, por dónde sale, toda esa parte se le da en el curso. Y después del primer trimestre, qué es Windows, qué un programa, ese tipo de cosas, nociones generales, para que ellos sepan de qué se está hablando, para eso los traigo a la Sala. Primero practican con todas las herramientas. Los de séptimo empiezan a conocer lo que es Windows en sí, el botón Inicio, qué es una ventana, cómo se maximiza y se minimiza una ventana. Los accesorios que trae Windows, la calculadora, cómo pasar de una calculadora científica a una estándar. Cómo se dibuja, cuál es el programa específico que trae Windows para dibujar. Y después empezamos con Word, no por Word en sí, sino para que ellos se vayan familiarizando con las teclas, esas teclas que tienen doble función, cómo hacen para poner un acento, cómo hacen para poner las teclas con algún símbolo en particular, cómo ponen un guión, un guión bajo. Es decir, no Word en sí, sino un manejo del teclado. Cómo seleccionan con el Mouse, un aprestamiento con el Mouse. ¿por qué? Porque si bien ahora ya los chicos manejan porque van a Ciber, [no obstante] hay muchos no conocen nada de la máquina. Entonces es necesario comenzar para que se vayan familiarizando. Quizás ellos pueden ponerte un tema en la computadora de música pero no pueden escribir un texto. Entonces, empezamos con las cosas básicas. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Ahora, en Tecnologías de la Información y la Comunicación empezamos todo el cuatrimestre con la parte teórica qué tipo de memorias tiene la máquina, cómo está compuesta la CPU, la unidad aritmética lógica, la unidad de control, todos los componentes de la CPU, qué es una red informática, los tipos de redes, qué tipo de red es Internet. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Y después, la segunda parte, yo me manejo con un librito para Tecnologías de la Información y la Comunicación de la editorial Kapelus, son dos --en realidad-- los libritos pero tienen básicamente lo mismo: la estructura de una computadora, cómo funciona internamente, los tipos de redes. Y después ya los traigo a la computadora para terminar de ver aquellos software que no hayan visto antes. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

De todos modos lo que deben saber los chicos es cómo funciona una computadora, para qué sirve, las herramientas básicas de Office, saberlas manejar bien porque son necesarias para cualquier ámbito de la vida cotidiana o laboral. También un buen manejo de Internet, un buen manejo de sus servicios básicos, correo electrónico, buscar información. Todo eso. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

Posteriormente, cada institución agregó Espacios de Diseño Institucional (EDI) o talleres para fortalecimiento de las aplicaciones de modo extracurricular. Esta tendencia al reforzamiento se observa en los escenarios urbanos de grupos clase media.

En lo que hace al dictado en sí, en lo que serían los Comerciales, Computación se llamaba la materia allí, me han pasado a los Polimodales de Economía, y estoy dictando Informática Aplicada. Y ahí, lo que vemos está enfocado netamente al tema de lo que sería planilla de cálculo aplicada y relacionada con los espacios curriculares. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

Observamos aquí que en el currículo aparece como disciplina de enseñanza como “Informática” o “TIC” y apunta al logro de dominios de la misma, operar equipos, programas y lenguajes. *Extra-curricular* aparece tratada como Computación, Informática, Taller de Computación, Taller de Informática, Informática Aplicada.

4.2.5.3.2.-Criterios metodológicos

Después de observar QUÉ se enseña, nos dedicaremos a revisar el CÓMO y PARA QUÉ enseñan esos contenidos.

Una fuerte presión de la demanda social de las TIC a la escuela la encontramos en todos los casos, lo que hace prevalecer la significación social de estos contenidos y de sus aprendizajes.

Cuando nosotros elegimos la modalidad de Polimodal para la escuela, nosotros una de las modalidades que queríamos que tenga era Comercio y Gestión porque lo veíamos más adecuada para los chicos, más que Humanidades, porque ellos van más a la parte comercial, a trabajar en los súper[mercados] en comercios en el centro. Creo, que ellos tienen que saber manejar software sobre todo aplicaciones, software a medida, no, porque eso se les va a dar específicamente. Y también, sobre todo, el manejo de Internet. Porque muchos chicos en sus casas no tienen acceso, no disponen de computadora, y en el único lugar donde van a ver esto es aquí. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

En el caso **EPub01**, en la profesora encargada de las asignaturas TIC, con formación docente no-universitaria, respecto a los criterios encontramos:

1. Repetición de contenidos y refuerzos en el aprendizaje (EGB3 y Polimodal) para el uso de herramientas y una valoración de la metodología seguida y de los materiales que emplea.

*-Los alumnos trabajan con interés en las clases de Informática ya que el uso de la PC los motiva a trabajar y expresarse con una herramienta que a ellos les resulta interesante.
-Además, consultan no sólo respecto de los software con los que trabajan en clase sino también sobre otros software y otros recursos (grabación de CD, programas de animación y video, etc.)
EPub01-FnoU-41-OC-marina.rtf*

*-Las actividades en estos momentos están centrados en el uso del paquete Office, Corel Draw, Nero DVD y Encarta ya que no contamos con Internet.
-Además se trabaja con información de libros y folletos para ayudarles a entender a los alumnos qué diferencias hay entre distintos equipos que comercializan las distintas empresas (costo-calidad).
-También se trabaja con interpretación de gráficos estadísticos y tabulación de datos.
-Se trabaja también en articulación con Inglés y Lengua.
EPub01-FnoU-41-OC-marina.rtf*

2. Combinación del modelo deductivo (teoría/práctica) con el inductivo (aula/taller) en las clases y tareas asignadas a los chicos. En la sala de informática el trabajo es por parejas.

Séptimo empezamos con un poco de teoría, cosa que ellos vayan viendo las partes de la máquina, a qué se les llama periféricos, porqué se les llama unidades de entrada y salida, por dónde se ingresa la información, por dónde sale, toda esa parte se le da en el curso. Y después del primer trimestre, qué es Windows, qué un programa, ese tipo de cosas, nociones generales, para que ellos sepan de qué se está hablando, para eso los traigo a la Sala. Primero practican con todas las herramientas. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

La clase¹¹² comienza a las 18,30 horas.

Al iniciarse la clase con el saludo de la profesora, cierran los juegos, bajan la música a un volumen muy bajo y prestan atención a la tarea inicial que es insertar imágenes.

Los 22 chicos y chicas trabajan por pares generalmente, solo dos alumnos -una chica y un chico- están solos frente al ordenador.

EPub01-FnoU-41-OC-marina.rtf

3. Consideraciones que indican que los profesores que no son del área presentan un inconveniente porque deben “planear” más sus clases para poder utilizar las TIC. En las observaciones de clases de esta profesora encontramos una planeación de la tarea, los materiales y recursos se encuentran ya en los equipos para que los chicos puedan disponer de ellos.

Hay otros docentes que sí la manejan pero les cuesta porque tenés que planificar la clase para ver cómo la vas a dictar en la sala, buscar si hay un software adecuado ¿no es cierto?, pedir a algún docente o alguien que te colabore, ver si hay algún software en otra institución para instalarlo, para ver en qué te puede facilitar. Entonces, me parece que hay un poco de temor y otro poco que hay que planificar las clases bastante. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Tienen una guía de trabajo con lo que deben realizar con los materiales que tienen en el ordenador. Han trabajado en la clase anterior un mapa planisferio y lo manipulan (agrandan y achican de tamaño) con ayuda de la profesora; han colocado títulos al planisferio. Oyen música en volumen ambiental mientras trabajan por pares.

La profesora les pide que apaguen la música para oír sus indicaciones.

Ahora, van a realizar el proceso de insertar imágenes.

La profesora les da las indicaciones de cómo insertar imágenes de animales autóctonos de cada región en el planisferio.

Algunos tienen dificultades para insertarlas, se les presentan demasiado grandes. Se dan cuenta de que deben achicarlas, toman los vértices y las achican.

Además de insertar las imágenes deben poner un rótulo que diga la especie de que se trata. Deben insertar imágenes de animales y los carteles o rótulos correspondientes a la fauna de cada zona. Los tienen a todos dispersos y deben ubicarlos en sitios correctos.

Los chicos y chicas siguen las instrucciones y van realizando la tarea. Continúan trabajando mientras algunos canturrean la letra de la canción que estaba sonando antes en el ordenador. Se levantan de sus sitios y le preguntan dudas a la profesora.

La profesora va pareja por pareja de alumnos y alumnas para indicarles “in situ” y ayudarles a resolver las dificultades y les indica lo que les pasó y qué inconveniente tuvieron.

Todos los chicos y chicas trabajan realizando la tarea. Conversan entre ellos y van resolviendo la guía de trabajo que tienen para la tarea de armar el planisferio con la fauna de cada región geográfica.

El clima de trabajo es muy cordial y tranquilo, los chicos están puestos a la tarea por parejas.

Al inicio de la clase manejan el mouse las chicas, generalmente, y los chicos tienen la guía de trabajo en la mano y van siguiendo las pautas que se les solicita. Algunos luego de un rato, intercambian los roles y la chica indica lo que solicita la guía y el chico opera con el

¹¹² La clase se desarrolla en la Sala de Informática con el grupo de noveno año de EGB3, la asignatura es Tecnología, el tema es inserción de imágenes, Word, cuadro de textos.

Para el éxito de lo que observamos en la clase es necesario una preparación de los materiales, el planisferio en cada equipo (recordemos que la red de esta sala está caída), las imágenes, etc.

4. Las tareas van graduadas y dirigen a la elaboración de un producto que se desarrolla con la computadora, elaboración de un mapa planisferio con la zoología representativa de cada región.

En otra profesora del mismo establecimiento, que está realizando el proceso de capacitación del PROMSE, sus apreciaciones van dirigidas a:

5. Uso del blog para ubicar allí información accesible a los chicos, como un portafolios. Las mismas actividades que se realizan con el libro, pero incorporando TIC.

Con los mismos alumnos, con los que estoy en el curso, que cuando ellos tengan que hacer una tarea que ellos sepan que en ese blog ellos pueden encontrar información, material o mandarme alguna cosa que ellos hayan hecho a mi correo. Y yo corregirles y reenviarles, conocer algunas técnicas desde la computadora para corregir, por ejemplo, marcar, señalar. Yo esta es mi situación, como yo la veo para mis espacios curriculares. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

6. Fuerte preocupación por la evaluación.

A: La dificultad es para planificar ¿Habría que planificar algunos trabajos grupales, en equipos?
B: Sí. Yo, como la veo a mi tarea con esto, si es que logro aprender bien la página esta, el blog, lograr hacerlo. Suponiendo que yo lograra hacerlo, manejar bien los mapas conceptuales, y a manejar alguna técnica de corrección. Yo, la veo como una tarea, no en la misma escuela en la sala de computación, sino que yo la veo como una tarea a través del correo electrónico. Sí, me resulta más.
PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

En el caso **EPriv02**, el profesor encargado de las asignaturas TIC, universitario sin formación docente, considera que:

El uso de recursos audiovisuales implementado como herramienta influiría mucho en la facilidad de adquisición de aprendizajes y en hacer más amena para el alumno la enseñanza. EPriv02-FU-46-OC-jorge.rtf

En sus prácticas nos encontramos con los siguientes aspectos didácticos.

1. Enseñanza de las herramientas a través de un modelo deductivo (teoría/práctica) a través de la ejercitación con trabajos prácticos.

B: Lo que importa son los chicos porque ellos deben tener un nivel, un estatus, que estén informados de cómo hacer un currículum, una presentación.

A: Ah, claro.

B: También depende de ellos. Uno les dice "Chicos estudien, hagan, porque esto les va a servir". Porque al año siguiente vienen y me dicen "Profesor, no hemos prestado atención cuando estudiábamos, sabe que estaba por entrar a un trabajo y no sabía hacer un currículum". "Se dan cuenta", les digo yo. Es que uno no les dice por decir, es que se tienen que capacitar.

PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

La clase¹¹³ se inicia a las 9 de la mañana en la Sala de Informática. La sala es pequeña, con 15 equipos encendidos. Se entra por un costado y por una puerta lateral de entrada desde la calle y por otra puerta que comunica con el interior de la escuela. Al lado de esta última puerta se encuentra la pizarra, un armario y el escritorio de profesor. Los equipos están distribuidos alrededor del rectángulo que es la sala, pegados a la pared.

Hay 4 alumnos y 6 alumnas. Tienen alrededor de 17 ó 18 años de edad.

El profesor saluda a los alumnos, toma asistencia, y les entrega una hoja de papel con ejercicios a resolver aplicando Excel.

Los alumnos y alumnas trabajan individualmente o en parejas, los varones trabajan solos, salvo un chico que está con una compañera para resolver el trabajo práctico.

Es una clase de aplicación y ejercitación de fórmulas en las hojas, ingresando datos. El práctico está estructurado en tres preguntas que deben resolver, se trata de problemas que deben interpretar y resolver aplicando fórmulas.

El profesor acude dos veces a llamados puntuales de alumnos para resolver dudas.

Lo interrumpen un par de visitas, de profesores de la escuela que le preguntan por asuntos personales.

El resto del tiempo permanece sentado en su escritorio corrigiendo otros trabajos prácticos.

P25: EPriv02-FU-46-OC-jorge.rtf

2. Lectura y comentario de materiales escritos ofrecidos por el profesor para estar informados de las novedades.

También está la nanotecnología, la fibra óptica. También hemos hecho un trabajo sobre fibra óptica para ir viendo. La idea es darles información para que cuando alguien les haga un comentario "Ajá, la fibra óptica", más o menos sepan de qué les hablan. La idea no es que salgan especialistas pero que sí tengan conocimientos. Tampoco a todos se les pide [lo mismo], algunos son más curiosos hay otros chicos que no.

PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

El profesor de Lengua y Literatura, con formación docente no-universitario, en su asignatura a título particular se apoya en su experiencia en otras escuelas con más recursos y transfiere algunas de ellas.

3. Incorpora el uso de materiales digitales tales como películas y música para integrarlos en su asignatura.

La búsqueda de la información, el armado de su carpeta, el uso de material audiovisual. Cuando trabajamos poesía o cuando trabajamos obras literarias, yo trato de hacerles una intertextualidad con la música llevándolos a través del tiempo, con música, con películas. Los colegios, generalmente, están teniendo material digital, que lo ponen al servicio. Así que la verdad es que uno [tiene con que trabajar] , los prestan, yo me los llevo a casa, los miro, selecciono. También cuestiones fotográficas, los chicos también utilizan sus propias tecnologías como cualquiera, tienen los celulares. EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

4. Hace consultas de enciclopedias digitales como Encarta, pero los chicos lo realizan extra escuela.

¹¹³ La clase observada se realiza en la Sala de Informática con el grupo de Tercer año de Polimodal, el tema es Hoja de Cálculo Excel de la asignatura Informática Aplicada.

Generalmente, los lugares donde ellos andan navegando por ahí son los lugares comunes, y por ahí salen cosas buenas. Pero a los chiquitos más chicos por ahí cuando les digo que... por ejemplo, no saben manejar la Encarta. Les cuesta sacar la información, porque evidentemente a la computadora la manejan pero no saben seleccionar la información. Y la Encarta que el material, más fácil el material ¡Imposible! ¡Les cuesta! Sí. ¡Les cuesta! Pero sí, esto es lo que pido. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

En el caso **EPub03**, también encontramos variedad en los criterios de acuerdo al docente de que se trate. Prevalece en todos el uso de Internet como recurso para buscar información. En cuanto a prácticas específicas, una profesora de Informática y TIC – universitaria, sin formación docente–.

1. Las clases de informática responden a un modelo deductivo, teoría y aplicación. En TIC intenta un modelo de aula taller pero desconoce su funcionamiento.

Es variado, es variado. Porque cuando estamos desarrollando un tema nuevo, en general, yo propongo no plantearlo ahí, sino relacionarlo con conocimientos previos o tomar una situación modelo y a partir de ahí que empecemos a analizar y les explico, y relaciono con el nuevo conocimiento. Y cuando pido algo de ellos, muchas veces es a través del intercambio de opinión y a partir de allí la comprobación de forma práctica o forma teórica del contenido en particular. No intento que produzcan solos, porque si los dejo que produzcan solos no hacen nada. Tiene que ser con producción, tiene que ser siempre guiado. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

La profesora esquematiza¹¹⁴ las ventanas de opciones de Fuentes en la pizarra. Explicación acerca de los usos del párrafo. Explicación y gráfica en el pizarrón de la ventana de Word, la representación de la Hoja y los tabuladores para poner sangría en un texto. El Grupo de Alumnos es muy heterogéneo. Algunos ya saben manejar e equipo y el Editor mientras otros interactúan con otros programas que abren simultáneamente y cuando quieren continuar el curso de la clase se han perdido. La profesora continúa con la explicación del uso de las sangrías. Al: [Le pide a la profesora] Profesora por favor ¿Podría repetir de nuevo? P: Sí, es que está aquí lo escribí en el pizarrón [vuelve a explicar]. Augusta: Es que me perdí [está al lado del pizarrón]. P: Ahora te voy a castigar. Augusta: Es que estaba haciendo otra cosa [se ríe]. Una alumna le explica a un compañero que no puede seguir el ritmo de la clase. La profesora explica otra manera de realizar la operación de poner las sangrías mediante despliegue del menú. Les indica en la ventana de Word el modo de hacerlo. Al: [refiriéndose al uso de Especial] Entonces; ¿Es otra manera de hacer lo mismo?. P: Bajen el volumen Uds. dos [se dirige a Augusta y su compañero] Augusta murmura. P: Por favor. P: ¡Escuchen y luego actúen! EPub03-FU-41-OC-silvana.rtf

2. Faltan criterios de adecuación a la edad de los alumnos, se les envía a buscar información y se da por supuesto que conocen al utilización de los buscadores y se ve como un déficit su desconocimiento. Se les exigen competencias que por el nivel no pueden tener todavía y que constituyen un

¹¹⁴ La clase se desarrolla en el Laboratorio de Informática y corresponde al grupo de Séptimo año de EGB3 de la asignatura Informática, el tema de la clase es Editores de texto, Word.

contenido transversal, justamente, a trabajar en este nivel (en el caso de la síntesis, pues sus alumnos tienen entre 14 y 15 años de edad).

A otro grupo, por ejemplo, le había pedido cuando estábamos viendo códigos en TIC. Estábamos viendo la diferencia entre código y símbolo. Entonces en una parte de la primera unidad, después que vemos qué es dato y qué es información, empezamos a ver cómo se representa la información: que hay códigos, símbolos, signos y señales. Entonces para empezar a ver las diferencias. Les digo que veamos el concepto de "código" y que empiecen a comparar ellos con símbolo y señal. Los separo por grupos para que vean el código Morse, el código de barras, el código de banderas, así les discrimino a cada uno. Y que me pongan, en síntesis, de cada uno de los códigos en qué consisten, cómo se usan, para qué sirven, en qué ámbito se usan y quiénes los manejan. Síntesis, les pido. Y para que no pierdan tiempo, les digo que lo que vayan encontrando de la información de ese código en particular lo vayan pegando en el Word. Después lo sintetizan en el Word y se lo mandan a su casilla de correo electrónico para que lo puedan leer, imprimir, lo que quieran y distribuir entre sus compañeros.

PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

3. Se inculpa permanentemente a los chicos de falencias y no se trata de recuperarlas.

Como te comentaba el otro día, yo les doy la consigna para que se distribuyan antes de salir del curso para que en las computadoras puedan trabajar. Les pido que busquen información, un concepto determinado. Y después yo les tengo que enseñar cómo usar el buscador porque ni eso saben hacer. Por ejemplo, les había pedido que busquen para EDI, (lo que es) la "misión" y "visión" de determinadas organizaciones. Y cuando volvemos a clase nadie tenía, casi nadie había encontrado, aunque yo para mañana les tengo que llevar; una de las chicas dice "yo sí encontré de Telecom". Entonces le digo "Ah, bueno, empezá a leer". Y lee. La visión y la misión, que encontraron, eran de una empresa, no sé si eran Telmex o Alcatel, que son proveedoras de Telecom. Entonces, como ella en el buscador había puesto "misión y visión de Telecom" y les había caído una cantidad de páginas que tenían esas palabras incorporadas. Y en realidad, habían accedido a una empresa que era, en realidad, proveedora de Telecom que lo nombraba como a un cliente. Y habían copiado textualmente lo que allí estaba. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Comentario: Los profesores muchas veces encubren su falta de preparación didáctica en falencias de los alumnos.

4. Se dan las consignas que son complejas y que pueden convertirse en proyectos en diferentes etapas y se deja librada su resolución a los chicos sin enseñarles estrategias para resolver en esas etapas y lograr el trabajo. Se pretende un aprendizaje "independiente" sin ofrecerles técnicas de trabajo en equipo, métodos de trabajo.

Entonces cuando vamos a clase, la semana siguiente, les digo "Vamos a ver la síntesis". Porque yo quería hacer el cuadro comparativo en clase para que terminemos masticando bien porque como cada grupo había visto un tipo de código distinto. íbamos a ver en qué consistía cada tipo de código para seguir después con el otro tema de código, símbolos y señales. Vamos y cada uno me mostraba tres o cuatro páginas impresas, es decir que, nunca hicieron síntesis, lo único que hicieron fue copiar y pegar, copiar y pegar. Y como no habían hecho síntesis porque no la hicieron, bueno no importa, (les digo) "explicame con tus palabras en qué consiste". Nunca habían leído. ¿Qué significa? Vos le das la consigna, y de lo que vos le das de consigna ellos toman el 20% y de allí deducen lo que tienen que hacer. Yo les había dicho muy clarito que quería que busquen en qué consiste, quiénes lo usan, y de eso sintetizar y pasárselo a sus compañeros porque "todos" tenían que tenerlo. Sin embargo, ellos solamente se limitaron a buscar toda la información posible sobre ese código en particular y jamás la leyeron, jamás la sintetizaron, jamás la pasaron a los compañeros. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Entonces yo, por ejemplo, les doy una consigna y [les digo] "váyanse". Entonces vuelvo a

repetirla con el porcentaje que les falta. Y eso te atrasa porque algo que lleva una semana termina llevando dos. Quizá sería más fácil desarrollarles, dictarles o darles hecho pero quiero que ellos lo hagan porque me parece que el esfuerzo de relacionar, desarrollar desde los conocimientos propios, que ellos traen desde la primaria, puedan relacionar. Me parece que va a ser mejor si ellos lo hacen no quiero yo hacer transferencia de los míos. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Esta profesora pese a que tiene varios años como docente y capacitadora, su falta de formación docente ha hecho prevalecer con el tiempo su formación técnica.

Es que, hay chicos que vos nunca vas a saber qué los motiva. Y hay otros chicos que se motivan con cualquier cosa, que son más fáciles, más dúctiles para trabajar. Hay chicos que a simple vista vos los ves como que están motivados, como que hacen y cuando vas a ver lo que hacen: nada; eso es lamentable. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Es evidente su desconocimiento del sujeto de aprendizaje, sus sesgos de discriminación negativa con los alumnos.

En cambio, la profesora –universitaria con formación docente– que coordina la sala y enseña ciencias sociales considera otros criterios¹¹⁵.

Luego llegan en dos grupos de tres y llegan a ser 8 alumnas y un alumno. Corina sienta al grupo en círculo para poderse mirar las caras, no presenta a los profesores, les pide a los alumnos que se presenten. Cada uno cuenta su situación y relata las expectativas e intereses en el Taller de Informática que van a tomar. Conversamos acerca de Internet porque se presenta como la gran inquietud para los chicos. Comienzan a mostrarles la Enciclopedia ENCARTA, luego van a ver otro software CÓMO FUNCIONAN LAS COSAS y acceso a WIKIPEDIA en la red. A continuación les proponen como consigna de trabajo una situación de aprendizaje que pueda ser resuelta interdisciplinariamente con contenidos referidos a varias áreas disciplinares y utilizando los Software que observaron, Encarta y Cómo funcionan las cosas y Wikipedia. Roberto ha mostrado el Software previamente y dando la consigna anterior para Encarta y Cómo funcionan las cosas, Wikipedia, mientras Corina estuvo en la puerta atendiendo a un chico interesado en el Curso. EPub03-FU-60-OC-corina.rtf

5. Presencia del trabajo colaborativo que choca con el profesorado que se resiste a implementarlo.

Por ejemplo, dicen [los profesores] “si tengo 46 alumnos y 25 computadoras qué voy a hacer, no entran en ningún lugar por lo menos hasta ahora”. [Entonces]... hay que trabajar interdisciplinariamente, en equipo. Por ejemplo, un equipo puede estar haciendo un trabajo de campo, otro puede estar en el Laboratorio y el otro equipo en la biblioteca, o [es que acaso] no entienden tampoco que en la computadora hay que trabajar con grupos; no tiene que tener cada alumno una computadora, es decir que el conocimiento es social y que la computadora es una herramienta, esos procesos no se entienden. **GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf**

6. El modelo de trabajo es inductivo, con preparación de materiales específicos para utilizar en las clases con TIC.

[...] también creo que produce en los chicos una respuesta que es la de un sentido crítico de las cosas, en un trabajo solidario en aprender a trabajar con el grupo en aprender a operar en la realidad. También aprenden a transformarla y [a] eso no lo habían estudiado hasta estos momentos, en los grados en los cursos los procesos son de descripción más que de investigación. Entonces cuando tienen que entrar a un lugar donde la exigencia es el proyecto en el que la investigación sea la metodología ¡es muy fuerte! Y eso es o que los desanima. Yo

¹¹⁵ La clase observada se desarrolla en el Laboratorio de Informática, es para alumnos de Séptimo y Octavo curso de EGB3, se trata de un taller para Uso y creación de recursos digitales. La coordinan tres profesores que van intercambiando roles.

creo que hay que replantear, que hay que ajustar esto. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

7. Prepara situaciones de aprendizaje que le permitan a los chicos encontrar los contrastes y contradicciones.

Por ejemplo, el año pasado ocurrió algo en Primero de Polimodal, los chicos habían trabajado conmigo con la computadora, ellos buscaron las misiones jesuíticas en Internet y yo hubiera tenido que seguir con mi clase si fuera una profesora que no me interesa eso. Pero está bien los chicos sacaron cosas sobre misiones jesuíticas de todos lados, pero nos pusimos a leerla y a estudiarla, y esa información que ellos tenían era desde un enfoque totalmente diferente al que vimos acá... porque es una como una información copiada de un libro cualquiera de una enciclopedia y puesta en Internet, y no hay análisis, no hay selección. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

El profesor –universitario sin formación docente– que ofrece también TIC presenta una valoración social muy fuerte.

8. Las herramientas se aprenden con modelo deductivo o inductivo y las va incorporando a proyectos de otras asignaturas.
9. Prevalece el valor social del aprendizaje.

Pienso que el Laboratorio, el objetivo principal de ellos es, que los chicos aprendan que esta tecnología existe que se está viendo por todos lados y va a formar parte del mundo de ellos, pero digamos que va a formar parte de la cultura tecnológica que van a tener estos chicos, ellos se van a desenvolver en un mundo en el que van a entrar en un negocio, en un supermercado, en un cajero de un Banco, van a mandar cartas en vez de por correo habitual por correo electrónico, y bueno eso es lo que yo pienso, pero no que la educación tenga que sí o sí caer en la Informática. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

En el caso **EPriv04**, encontramos también variedad en el profesorado. La profesora que desarrolla la asignatura TIC en la Polimodal se preocupa por algunas técnicas básicas de trabajo:

La profesora inicia la clase¹¹⁶ con saludo, me presenta al grupo, le explicamos por qué estoy allí.

Les explica la tarea del día de hoy, trabajarán en equipos por tareas iguales resolviendo una guía de trabajo que deben resolver leyendo materiales impresos que les acerca la profesora. Les reparte las guías con las consignas de trabajo y las fotocopias de materiales de lectura.

El objetivo expuesto es reflexionar sobre las paradojas de la globalización.

El tema a trabajar es “Las paradojas de la globalización, organizaciones internacionales de países como ONU, UE, Comunidad Europea”.

La Tarea solicitada tiene consignas referidas a temas internacionales y nacionales de organización y población, no muy relacionadas unas con otras. Desde organizaciones internacionales, cálculos de tasas de densidad de población que deben calcular, a paradojas de la globalización.

Estrategias empleadas:

- Trabajo grupal por tareas iguales (8 equipos de trabajos)
- Reporte de temas con consignas de trabajo
- Uso de materiales: mapa de la República Argentina en papel, fotocopias para leer y carpeta individual para registro.

Los alumnos resuelven la guía de trabajo, para ello deben leer unas fotocopias que les ha traído la profesora y ubicar en el planisferio algunos países. Deben responder en sus carpetas individuales para que quede registrada la información.

¹¹⁶ La clase observada, a la cual fuimos invitados para observar un trabajo con TIC, corresponde a Segundo año de la Polimodal, de la asignatura Lengua y cultura global, el tema que se desarrolla es Globalización y comunicación.

1. Adecuar los contenidos porque los déficit de aprendizajes de los chicos ha llevado a una modificación de los mismos y del método de trabajo.

Pero he tenido que bajar cualquier cantidad de contenidos para que pudieran trabajar. Bueno, he bajado contenidos que por lo menos vean cuatro contenidos de forma digna. No de memoria, porque odio que sepan de memoria. Sino que los puedan razonar y explicarlos con sus palabras. Por lo menos en Tecnologías de la Información y la Comunicación ¿te puedo comentar? PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Sí. Por ejemplo, mañana en la escuela en la que tengo tres horas. Trabajamos dos horas, y la tercera hora estudian conmigo, porque en la casa no estudian. Esto está de acuerdo - obviamente-- con un planteo institucional, yo lo planteé en dirección, está de acuerdo el director, me ha funcionado bien me ha dado muy buenos resultados. Porque a los chicos allá [se refiere a la otra escuela] yo los lograba arreglar con la biblioteca. "Vamos a la biblioteca". Acá, yo le pido a la Ayudante de Sala, que me baje el Encarta y todo, y ahí abrimos la carpeta, entonces vamos a leer y va a la carpeta, lo escribimos... Nada de "yo me lo llevo en un CD, lo bajo". No, no, no. Todo lo que hacemos va a la carpeta. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

2. La tarea con uso de TIC se basa en la búsqueda de información en Internet, selección y fichaje en la carpeta individual de los chicos, dándoles lineamientos a través de consignas de trabajo. Predomina el modelo inductivo, a partir de las consignas se agrupan y cierran los temas, pero suele fallar el cierre en sesiones de plenario (al realizar el cotejo con clases observadas).

Por ejemplo, yo tengo una materia que se llama "Lengua y cultura global" en donde que tenés que manejar el diario. Ellos te dicen, te dicen [enfatisa], porque a veces los chicos...[no dicen la verdad] siempre hago la salvación [salvedad], aclaro, que en la casa no compran el diario. Entonces bajo a sala a buscar los diarios, tomo pedacitos de diarios, diarios del país y de la provincia. Entramos en la página y vemos, en la OEA qué está pasando, sobre la ONU, qué está pasando en la Nación, qué está pasando en la provincia. Vemos cómo es la organización y vamos copiando a la carpeta. A mí, a mí me sirve de biblioteca. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

3. Prepara la utilización del recurso previamente. Aunque a veces las actividades sean contradictorias pues enseñan "teóricamente" las TIC y no contrastan con objetos de uso cotidiano que sirven de ejemplo para diferenciarlas.

Los llevo a la sala y los pongo en el buscador y preguntan "¿qué ponemos?". Es decir, hay que tener una charla antes, darles los lineamientos, a qué apuntamos, ver con qué lineamientos, con qué se relaciona [la información]. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Entonces, por ejemplo, vamos a bajar imágenes de la máquina a vapor porque vamos a ver el tema de Revolución Tecnológica. "Bajen imágenes, toc, toc, toc". "Y con la información que tenemos vamos a armar un informe". Para armar el informe no necesito ir a Sala, lo armamos con la información que tenemos, perfectamente, en el curso [aula]. Otro ejemplo, vamos a buscar [sobre] electrónica digital y electrónica analógica, "copien y después a eso lo trabajamos en el curso". Entonces, quedo con Daniel y voy a Sala el miércoles, pero el otro [miércoles] no. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

4. Los recursos nuevos de TIC para la enseñanza y el aprendizaje le interesan en la medida que hacen más "divertido" el aprendizaje.

Sí, imagínate una persona que, que ellos armen mapas conceptuales, enseñarles la herramienta para que ellos armen mapas conceptuales, me parece ¡bárbaro! Me encantaría. Me parece buenísimo. ¿Cuál es la ventaja de la herramienta? Que tiene sonido, colores. Vos le pedís afiche y la herramienta te abre [una ventana] para que puedas armar un esquema. Es lo que estamos haciendo pero con la máquina es mucho más divertido. PM-EPriv04-FnoU-57-E112.rtf

No obstante, hay un esfuerzo por incorporar los recursos pero observamos que cuando los profesores y profesoras deben ponerles contenidos muchas veces tienen errores conceptuales.

Si comparamos con la clase observada, nos damos cuenta de que hay un contraste y hasta una contradicción entre el discurso y la propuesta práctica. Los docentes también adolecen de exceso discursivo en los beneficios de las TIC pero las actividades en las que las incluyen son reduccionistas y paradójicamente clausuran las posibilidades comunicativas de las mismas.

El profesor que se encarga de Informática y las informáticas aplicadas.

5. El modelo de trabajo es deductivo, explicación teórica y aplicación.

Después, tengo una enciclopedia digital, bajé también programas gratuitos -obviamente-en los que mostraban cursos de Excel. A veces, como yo tengo pocas horas, a veces es preferible aprovechar un poquito la parte práctica, les doy un poco de teoría y la práctica. PH-EPriv04-FnoU-39-E113.rtf

El profesor más joven de este estudio, explica verborrágicamente todos los beneficios de las TIC pero en sus prácticas las mismas se reducen a su utilización como:

6. Recurso de buceo bibliográfico en Internet. Ajustado a la temática que suele desarrollar en micro emprendimientos. Deriva a los alumnos para buscar información extra clases.

Este profesor es del área contable, que hoy en día cuenta con mucho software de gestión que o bien no implementa en su asignatura, o bien desconoce. Tampoco incorpora a los alumnos a espacios comunicativos para compartir sus experiencias y proyectos en la red.

Encontramos en todos los casos un adelgazamiento de las TIC puesto que los criterios metodológicos dan pauta del poco uso como contenido procedimental y fortalecer con TIC prácticas conservadoras y tradicionales del profesorado.

4.2.5.3.3.-La contribución de las TIC al proceso de enseñanza

Aquí abordamos el PARA QUÉ considera el profesorado que deben enseñarse las TIC.

En la política educativa para inserción de las TIC se señala que la materia pretende incentivar el uso consciente de las herramientas TIC. Todo los casos de estudio reconocen la *demand social* como prioritaria por la utilidad para el mundo del trabajo, en este sentido el manejo básico es fundamental con la preparación para resolver situaciones problemáticas y hacer transferencia.

En caso **EPub01**, si bien el director no tiene muy claro la contribución de las TIC, la asesoría pedagógica y la profesora encargada forman parte del proyecto fuerte en la historia institucional de implantación de TIC.

A: Ahora bien, ¿qué opinión le merecen la TICs?

DIRECTOR: Yo poco las conozco ¡qué le puedo decir! Pero creo que van a tener buena aceptación por parte de los chicos que son los que las van manejar.

ASESORA PEDAGÓGICA: Sí, los chicos de la imagen.

GH-EPub01-FnoU-46-EG04.rtf / GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf

... porque ellos van más a la parte comercial, a trabajar en los súper[mercados] en comercios en el centro. Creo, que ellos tienen que saber manejar software sobre todo aplicaciones, software a medida, no, porque eso se les va a dar específicamente. Y también, sobre todo, el manejo de Internet. Porque muchos chicos en sus casas no tienen acceso, no disponen de computadora, y en el único lugar donde van a ver esto es aquí. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

La falta de Internet se convierte en una aspiración que si se lograra contribuiría a mejorar los procesos.

Podés armar grupos que trabajen en los equipos. Si nosotros tuviéramos Internet ¡sería fabuloso! ¡sería fabuloso! Podés armar un grupos trabajando en las computadoras, trabajando en Internet, otros armando cosas, grupos haciendo trabajos de investigación. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Aunque lo que se propone en realidad es el uso de Internet como biblioteca, se considera darle dimensión comunicativa a la herramienta para potenciar y favorecer la interacción de los chicos.

Lo que pasa es que... aún estando conectadas en red local, participarían sólo los chicos de acá dentro de la escuela, no tendrías apertura hacia fuera, contacto con los chicos de afuera. Es que si pudieras recibir opiniones con otras escuelas, con los de afuera para que opinen. O subirlo a Internet, o crear un club de chicos de otras instituciones. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

La preocupación porque las TIC pueden abrir espacios en la comunicación de estos

chicos y la escuela pueda contribuir a fortalecer la misma abriendo el espectro con las herramientas que propone el PROMSE como una posibilidad.

Otra profesora reconoce la relevancia pero su preocupación central es la defensa de la cultura escrita del libro.

Me parece que es importante, pero también me parece que no se debe dejar... Yo entiendo que es fundamental que los chicos manejen las TIC, que es importante que manejen Internet, que hagan una página, un blog, me parece que es importante pero no se puede descuidar la importancia que tiene el libro como una herramienta de estudio. Porque yo veo que los chicos tienen mucha dificultad [con el libro]. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Yo creo que el profesor es el que no tiene que perder de vista esto. El profesor es el que tiene bibliografía, tiene lecturas. ¿Sí? Bueno, está bien que los chicos bajen información, busquen información. Está bien. Pero también tienen que enseñarles a leer. Eso también pueden enseñarles con la máquina pero a veces los chicos bajan información, cortan y pegan y no sé si lo leen. A veces, el trabajo de lectura, de seleccionar, lo puede hacer mandándoles a una página, mandándoles a la búsqueda de información, enseñándoles a marcar ideas principales en la computadora. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Observamos que se valora su relevancia en lo que significa la salida de los chicos al mundo exterior a la escuela en el uso de herramientas, pero no hay una clara apreciación de cuál es su contribución interna, incluso se a veces se percibe que más obstruyen que ayudan, como en el caso de la última profesora.

En el caso **EPPriv02**, el profesorado considera que las TIC les brindan a los chicos nuevas oportunidades de conocer y cuando aprenden pueden gestionar solos estos recursos. El profesor a cargo de las asignaturas TIC confía en que los chicos pueden desarrollar habilidades si se les acerca el recurso.

Bueno, yo creo que les favorece mucho, con Internet se actualizan en cuanto a información, pero también en la parte didáctica, si uno les consigue el software los chicos hacen sus trabajos. Utilizan la parte de Internet, yo después de trabajar, cuando ha pasado una semana --hasta ahora no he visto nada raro-- trato de ver los resultados. En mi hija, que va a una escuela pública, está en Noveno año. Su madre la ayuda pero, por ejemplo, la observo que ella baja información, observa, está preocupada, hace los trabajos. Tenía que trabajar un cuento de treinta hojas y le cobraban mucho las fotocopias, como \$30, entonces ha ingresado, buscó el cuento, lo ha bajado y lo pudo imprimir. Todo, sola. PH-EPPriv02-FU-46-EI05.rtf

El profesor de Lengua y Literatura cree que los recursos optimizan la relación de los conocimientos específicos con otros formatos, hoy digitalizados y más accesibles, que pueden potenciar el conocimiento de los alumnos; pero fundamentalmente el manejo de herramientas para transferir su uso a otros contextos es lo que más considera.

La búsqueda de la información, el armado de su carpeta, el uso de material audiovisual. Cuando

trabajamos poesía o cuando trabajamos obras literarias, yo trato de hacerles una intertextualidad con la música llevándolos a través del tiempo, con música, con películas. Los colegios, generalmente, están teniendo material digital, que lo ponen al servicio. Así que la verdad es que uno [tiene con que trabajar], los prestan, yo me los llevo a casa, los miro, selecciono. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Son fundamentales. No son únicas, pero sí fundamentales. Ellos no pueden salir al mundo sin el manejo básico de las tecnologías y de los nuevos modos de comunicación. Hay un nuevo modo de aprender, la tecnología viene a simplificar un mundo que ya era una exorbitancia de conocimiento y viene a cambiar los modos de aprender. Hoy al chico hay que prepararlo, ya no hay que prepararlos para que memorice tanto, ni para que practique tanto. Creo, que la tecnología hoy nos lleva a un mundo en el cual al alumno hay que prepararlo para que tenga capacidad para resolver situaciones problemáticas y para hacer transferencia, para hacer transferencia. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

También este profesor observa que en otras instituciones donde trabaja, de un escalón socioeconómico más alto puede disponer para su práctica de enseñanza determinados recursos TIC, como proyectores que le permiten utilizar herramientas como Power Point, que le permiten desarrollar más contenidos y reforzarlos.

En el otro colegio, tengo la posibilidad de reforzarme y de acelerar las clases porque puedo trabajar con transparencias en una pantalla, donde no utilizo el pizarrón, no necesito escribir, utilizo el cañón, el retroproyector. Claro. Obviamente. Porque el chico se sienta y no tiene que estar esperando hasta que yo escriba, haga el cuadro. Yo pongo una transparencia, lo hablamos al tema, y la transparencia después está en la fotocopiadora para que ellos tengan su material. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

En el caso **EPub03**, encontramos que los dos profesores y una profesora, con formación universitaria y sin formación docente, reconocen el uso y transferencia de las TIC como una herramienta que los chicos necesitan pero siempre una herramienta más entre otras pues no pueden determinar el aporte educativo con precisión.

Yo creo que las herramientas TICs serían muy válidas así, si sirvieran para eso, para insertarse dentro del funcionamiento institucional, para revitalizar. Porque por sí mismas me parece que no... [presentan interés]. PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

No, no, las TICs son como cualquier herramienta. Una herramienta pedagógica bien usada va a mejorar (el proceso de aprendizaje) y mal usada, no va a hacer nada. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Bueno, las TIC son una herramienta más como puede ser la tiza y el pizarrón, como puede ser el mapa que teníamos colgado en la clase de Geografía en el pizarrón o en la pared, por supuesto que es una herramienta muy versátil, poderosa no se puede comparar al mapa colgado en la pared ni al pizarrón y la tiza, pienso que es una evolución de estos elementos pero no es que sea imprescindible la computadora para hacer determinadas cosas. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

En cambio, la profesora coordinadora de la Sala de Informática que ha sido agente de capacitación TIC, universitaria y con formación docente, reconoce la potencialidad de los materiales TIC, sobre todo el software educativo, para entender y desarrollar procesos muy difíciles de explicar antes de su existencia.

También creo que con la inclusión de Tecnologías de la Información y la Comunicación en el currículum

hay una apertura en términos culturales. Le estamos haciendo dar cuenta a los docentes, por ejemplo, al de Biología, que en lugar de enseñarles a dibujar los músculos podemos ver en la pantalla el movimiento, les estamos enseñando también que partiendo de los mismos procesos de investigación que hacen los chicos sobre distintos aspectos de la realidad podemos seguir usándolos desde otras ciencias nuevas, por ejemplo, la Biotecnología, pero es un campo que como que no se quieren meter. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Una profesora, de formación universitaria y sin formación docente, presenta unas interpretaciones particulares. El caso de esta profesora en temas anteriores lo hemos revisado pues tiene limitaciones en el conocimiento del sujeto de aprendizaje y de aspectos didácticos, lo que la lleva a situaciones de extravío como lo veremos a continuación.

*Sí, a veces, por ahí algo en algunos temas. El año pasado para ver el tema del "Liderazgo", llevé a los chicos a ver la película "El gladiador", luego la tenían que comentar. Intenté ver con ellos la película "El secreto" que es muy importante sobre todo porque yo algo que les veo a los chicos es como que están... perdidos..., sin inquietudes, sin ningún tipo de motivaciones [...]
Yo enseño TIC y enseño Organización y Gestión. Desde el espacio de TIC no puedo abordar la parte de formación personal, estoy limitada al uso, a incentivar que hagan un uso consciente de las herramientas de TIC. En cambio, en Organización y Gestión, siempre que estamos viendo algún contenido, algún concepto de las características de las organizaciones los llevo al plano personal para que ellos tengan un momento, un espacio para repensar qué quieren hacer con sus vidas. Porque a pesar de que tienen ya 16 años, los veo muy perdidos, no tienen valores,,no tienen modelos para seguir; les preguntas qué quieren hacer y no saben, como que falta tanto tiempo... que todavía no lo pueden pensar... pero ya tendrían que estar pensándolo. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf*

Esta docente es especialista en TIC por su formación pero a la hora de una propuesta didáctica de las mismas su opción es llevarlos al plano personal, moralizar sobre los jóvenes y redimirlos de su "extravío".

Unos docentes argumentan porque no saben y los que saben quieren enseñar otra cosa. En medio de esta paradoja: los alumnos. Continuando con esta profesora, observemos que entre sus metas está generar autonomía en los alumnos pero sus estrategias no son adecuadas y falta guía para que los chicos puedan realizar transferencias y cuando las realizan la profesora no puede reconocerlas como tales, el siguiente es un caso de estos. Ya realizamos anteriormente, algunas apreciaciones sobre esta docente porque mucho de la devaluación del alumno explicita posicionamientos de clase social pero también encubre deficiencias didácticas de la docente.

*Al principio no, porque este, yo quiero [enfatisa el verbo] que ellos..., les doy pautas generales. Por ejemplo, cuando a los chicos de EDI les dije que busquen lo de la misión y la visión de una organización específica; les decía "busquen la página oficial de la organización y allí busquen". No les puedo decir "típen triple doble ve..." [se refiere a la World Wide Web] porque entonces ya les estoy haciendo todo. Quiero que ellos puedan interpretar y allí guiarlos. Quiero que ellos lo sepan hacerlo solos. [...]
Ellos por ahí, lo que sí me ha ocurrido es que por ahí vuelven a clase y me dicen "Profesora se acuerda cuando hemos visto..." y es que han visto una propaganda, una película y lo relacionan con algo que hemos visto, me comentan. A veces, tiene que ver (con lo estudiado) y otras, no. No veo dónde está la relación [que los chicos hacen en sus observaciones] pero por lo menos lo reconocen. Por ejemplo,*

cuando hemos visto el concepto de las organizaciones y las clasificamos por el tamaño y vimos el concepto de una corporación, y uno de los chicos había visto una película que era de espionaje, no me acuerdo ni cuál era la película ni el momento pero sí me acuerdo que después que vimos el concepto él me lo pudo explicar con un ejemplo de esa película, me conformo con eso. Me conforma saber que ahora me pueden explicar el concepto de una corporación con ejemplos porque antes era como una palabra nueva.

PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

En este caso volvemos a observar que la falta de trabajo colaborativo entre los profesores adelgaza y empobrece el aprovechamiento de las TIC como herramientas de aprendizaje y de enseñanza.

En los casos de la escuela privada **EPriv04**, encontramos parte del profesorado, con formación docente no universitaria, ocupada en la utilización de la red Internet como el recurso que contribuye o sustituye a una biblioteca. Así, sirve para acercarse al conocimiento de la prensa, de las instituciones nacionales e internacionales a través de las páginas oficiales y también de la enciclopedia Encarta.

Porque a los chicos allá [se refiere a la otra escuela] yo los lograba arreglar con la biblioteca. “Vamos a la biblioteca”. Acá, yo le pido a la Ayudante de Sala, que me baje el Encarta y todo, y ahí abrimos la carpeta, entonces vamos a leer y va a la carpeta, lo escribimos... Nada de “yo me lo llevo en un CD, lo bajo”. No, no, no. Todo lo que hacemos va a la carpeta. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Esta profesora trabaja también en una escuela pública (“de chicos pobres”) y su dinámica allí es utilizar los libros; en esta otra privada urbana de clase media con acceso a Internet, utiliza la enciclopedia Encarta. En realidad, podría utilizar la Encarta también en la escuela urbano marginal porque la misma cuenta con computadoras y bastaría configurar la red e instalar el recurso.

Por ejemplo, yo tengo una materia que se llama “Lengua y cultura global” en donde que tenés que manejar el diario. Ellos te dicen, te dicen [enfatisa], porque a veces los chicos...[no dicen la verdad] siempre hago la salvación [salvedad], aclaro, que en la casa no compran el diario. Entonces bajo a sala a buscar los diarios, tomo pedacitos de diarios, diarios del país y de la provincia. Entramos en la página y vemos, en la OEA qué está pasando, sobre la ONU, qué está pasando en la Nación, qué está pasando en la provincia. Vemos cómo es la organización y vamos copiando a la carpeta. A mí, a mí me sirve de biblioteca. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Si observamos la utilización de Internet es como hemeroteca con más facilidad en el acceso. También los recursos sirven para generar mayor motivación.

Vos le tenés que jugar por ese lado. Los chicos lo ven como algo lúdico, no lo ven como que están estudiando, lo ven como algo lúdico. Entonces, yo ahora estoy en la etapa en que les llevo el libro a la sala, saco cosas del libro, saco cosas de la Encarta. No muero con que me saquen cosas sólo de la Encarta ¿me entendés? Porque puede estar, puede estar incompleto. Estoy en el proceso de integrar. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Del mismo modo, se proponen como actividades esclarecedoras y novedosas la

inserción de imágenes en los informes, que en realidad no es más que un mejor aprovechamiento de los recursos para mejorar los trabajos escritos.

Se van dando cuenta de que cuando vean algún tema pueden completar haciendo otras cosas con la computadora. Cuando les enseñás que pueden bajar una foto, arreglarla, agregarla a un trabajo. Les encanta, les hace ¡crack! la cabeza. Que le enseñés cómo tiene que presentar un informe, que la foto no puede ir en cualquier lado. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

El mencionado “crack” es un descubrimiento de recursos que se pueden utilizar en actividades educativas formales. Si recordamos esta actividad también se desarrolla en la EPub01, sin conectividad a Internet, y la profesora debe preparar previamente los materiales, crear un banco de datos de imágenes para que los chicos lo utilicen seleccionando e insertando.

El profesor más joven de este estudio, también con formación docente no universitario, sabe que las TIC son óptimas pero no puede precisar en qué contribuyen, salvo en la búsqueda de información en Internet.

Sí, sí, mejoran mucho, siempre y cuando -para mí-- el docente esté orientando. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

El profesor encargado de las asignaturas de Informática tiene un acercamiento a la contribución del desarrollo de competencias ligadas a un mundo más formal.

Las competencias que tiene que tener un joven, en realidad, ellos las adquieren por sí solos. Hoy por hoy, a partir de los 14 años para abajo ya se los conoce como los nativos digitales, son los chicos que han nacido y han crecido con las nuevas tecnologías, sobre todo Internet, los celulares. Entonces ellos no les cuesta adaptarse y aprender. El tema es cómo utilizan estas herramientas. Porque ellos van a un Ciber o van a otra parte y utilizan porque les gusta, creen que saben o las utilizan de una manera equivocada. Lo fundamental que tienen que tener ellos en cuanto al tema de las TICs es el buen uso de la herramienta poderosísima que es Internet. Sabemos cuando decimos Internet no está fuera del mundo real, hay tantas cosas buenas y cosas malas. De lo que hay, hay que enseñarles y mostrarles. Esto es lo bueno. Hay que mostrarles criterios, hay que enseñarles a evaluar, a ver cuál máquina, cuál sitio es bueno, para qué les va a servir el chateo. Hay cosas sociales que no podemos erradicar, como no podemos erradicar que ellos vayan a fiestas. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

Observamos, en todos los casos la dificultad en los profesores para reconocer y precisar el aporte de las TIC a su trabajo de enseñanza y al proceso de aprendizaje de los chicos. Son muy pocos los casos de profesores que pueden reconocer el aporte de las mismas en términos pedagógicos, aunque sí reconocen todos el valor social que tiene para los chicos. Es decir, son conscientes de la demanda social de las TIC y poco a poco van siendo rebasados por las mismas individualmente.

4.2.5.3.4.-Usos de TIC en la enseñanza

Respecto a los usos que realiza el profesorado en la enseñanza jerarquizamos los mismos respetando el orden de mayor a menor frecuencia de citas: *buscar en Internet, utilizar aplicaciones, crear productos, uso de blogs, correo electrónico, enciclopedias digitales, software y otros materiales digitales.*

4.2.5.3.4.1.-Búsqueda en Internet

La *búsqueda de información en Internet* es la estrella en casi todos los casos y todo el profesorado. Generalmente, el profesor o la profesora solicita a los alumnos que realicen búsquedas solos, otras veces les indican cómo utilizar los buscadores – fundamentalmente Google–, otras pocas les indican páginas específicas donde pueden encontrar información solicitada.

En los casos de los escenarios urbano-marginales –que no poseen acceso a Internet–la búsqueda de información en Internet también está presente y se realiza en los Ciber. La profesora encargada de las TIC en el caso **EPub01** no los envía a investigar pero observamos durante sus clases que los chicos se acercaban a ella para pedirle que les buscara información en Internet en su casa sobre algún tema de otra asignatura.

Yo no los mando a investigar [información] porque algunos chicos pueden y otros no. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

En el caso de otra profesora de otra asignatura con la que trabajan aspectos de economía los envía a sitios específicos por información específica.

Sí, algunas páginas relacionadas con nuestra área, que a veces se citan en revistas especializadas. [...] De las revistas. Nosotros manejamos mucho la revista del CONSUDED, que con respecto a los proyectos, a los proyectos e impulsión de micro emprendimientos, mucha información del área nuestra. Y el CONSUDED recomienda sitios, en estos momentos no los tengo en mi cabeza, pero tiene sitios para que los chicos busquen. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

En los profesores del caso **EPriv02**, los profesores también encargan a sus alumnos realizar búsquedas de información en la red. El profesor encargado de la sala TIC les pide a los chicos que realicen búsquedas fuera de la escuela.

Sí, vuelvo a repetir, lo que hace a la búsqueda de información, respecto a los datos, al desarrollo, es muy global. Como decíamos, hay páginas que tienen mucho, otras que no tienen tanto pero es concisa. PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

El profesor de Lengua y Literatura incorpora la búsqueda en Internet como un recurso que se suma a otros.

B: Con mis alumnos trato que ellos sí la manejen, si me presenten sus trabajos como corresponde. Les doy algunas páginas específicas.

A: ¿Les recomiendas páginas?

B: Sí, cuando hacen trabajos de acuerdo al tema, por decirte... [...] Claro [enfatisa] exactamente. Por ejemplo, cuando están viendo Propaganda y tocamos el tema de las campañas sociales. Cuando eligen algún tema como, por ejemplo uno de los casos eligieron Donación de Órganos, por supuesto, les doy la dirección del INCUCAI [Instituto Nacional de Trasplantes], les doy algunas páginas para que saquen información pero [enfatisa] sí les pido que ellos se dirijan al INCUCAI a buscar un material humano.

PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

En los escenarios educativos de población urbana cuentan con el acceso a Internet y la gestión pretende que se incorpore el uso de las TIC. El profesorado redonda en el uso de Internet como biblioteca –o hemeroteca para ser más precisos– porque buscan conceptualizaciones, publicidades, propagandas, etc. Este tipo de uso abierto genera un problema que al no estar encauzado ni dirigido, los chicos buscan y consiguen materiales en sitios ya clichés como “Monografías Punto Com”. El profesorado se da cuenta de esto y entiende que debe que controlarlo con análisis de la información, enseñándoles criterios de búsqueda, modos de evaluar la fiabilidad de la información. Esto último que pareciera una obviedad porque ya se daba con el libro, no es generalizado en el profesorado.

En el caso **EPub03**, encontramos que la escuela se encuentra involucrada en una experiencia de Aprendizaje del Francés *on line*, en realidad es un programa-convenio con la Alianza Francesa y lo que se realiza en la escuela es la búsqueda en Internet de páginas en francés para utilizarlas en la producción de otros textos.

Ahora, por ejemplo, antes el departamento de Francés no lo usaba. Ahora está implementando un sistema de enseñanza del francés [nuevo] para que los chicos primero busquen información por las páginas en Internet, en la sala de informática los chicos acceden y en función de esa información los chicos tienen que desarrollar producciones propias en francés. Cosas que los chicos antes no hacían...

PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

La profesora que imparte asignaturas TIC –estudios universitarios y sin formación docente– utiliza el recurso como una hemeroteca. En este caso la búsqueda es abierta, centrada en el tema de trabajo y genera al grupo muchos conflictos porque los chicos no pueden discriminar para clasificar. Probablemente, si la profesora en las primeras sesiones buscara previamente las páginas cuya información pueda permitir a los chicos

realizar un contraste, el aprovechamiento posterior podría ser más abierto en la búsqueda. El obstáculo es que la profesora no prepara este aspecto en la tarea que les propone a los chicos y se desconcierta cuando los chicos traen información que ella considera “disparatada”, lo que evidencia que la búsqueda debe realizarse con algunos criterios previos tanto en el uso de buscador como en la diferenciación de los sitios a donde ingresan.

A ver, yo lo usé, esperá que me acuerde (trata de recordar), Cuando estábamos viendo en las primeras unidades de TIC... los primeros temas vemos la diferencia entre dato e información, luego vemos los diferentes tipos de información. Entonces, primero hacemos que los chicos busquen la información respecto a un tema determinado, cuando tienen la información la clasifican.

También hacemos que busquen propagandas, todo tipo de información; que busquen pautas y que la puedan clasificar, que sean conscientes de qué tipo de información están generando. Es decir, buscan el destinatario; ahora saben que de acuerdo al tipo de destinatario se organiza la información. Ahora ya son conscientes de que de acuerdo al tipo de destinatario se ordena la información. Yo con términos domésticos, cuando vemos código, signo... voy definiendo. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Los profesores aunque son de disciplinas diferentes, uno del área TIC y otro de filosofía, ambos universitarios sin formación docente, suelen orientar la búsqueda de los chicos, mostrándoles sitios específicos enseñándoles criterios de análisis de la información que encuentran para un mejor control y uso.

Bueno, yo voy haciendo en realidad, las voy obteniendo de los links, busco información, y luego analizo qué páginas para recomendarlas. [...]

Sí, sí, sí. Me fijo antes yo para ver si las recomiendo.

PH-EPub03-FU-41-EI11.rtf

A: ¿Qué uso haces de TIC con tus alumnos?

B: Buscamos información en Internet para algunos temas, los analizamos e incluimos en algún trabajo.

PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

La profesora coordinadora del Laboratorio, universitaria con formación docente, advierte de los problemas de los profesores al utilizar la búsqueda de información en Internet.

A: ¿Cuál es el impacto de las TIC en la enseñanza de los profesores?

B: Es pobre. Buscan datos en la Internet, usan los procesadores de texto, Power Point para presentaciones.

GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

No lo pueden hacer... porque toda la información que trae el chico de Internet lo veían como una cosa extraordinaria... sin ir a lo fundamental... a lo que eso dice... De ese problema apenas se están dando cuenta cuando traen una información copiosa y es de Monografías punto com.

GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

En el caso **EPriv04**, la gestión pretende que haya un uso generalizado de las TIC por parte del profesorado. El uso generalizado es como biblioteca y hemeroteca para lectura de periódicos y se evidencia una preocupación por la selección y evaluación de la información. Recordemos que aquí los profesores tienen formación no universitaria y,

salvo un profesor, todos tienen formación docente. La profesora que trabaja asignaturas del área TIC en Polimodal trabaja el recurso como biblioteca.

Suponte, yo tengo que buscar un tema ---y no lo tengo en biblioteca, cualquier tema de tecnología, lo último en teléfonos, que no hay en ninguna parte porque no hay todavía ningún libro que pueda ayudarme. Entonces, bajamos, carpeta en mano y lo busco en Internet. Lo uso de biblioteca, le doy el uso de biblioteca. [...] Entonces bajo a sala a buscar los diarios, tomo pedacitos de diarios, diarios del país y de la provincia. Entramos en la página y vemos, en la OEA qué está pasando, sobre la ONU, qué está pasando en la Nación, qué está pasando en la provincia. Vemos cómo es la organización y vamos copiando a la carpeta. A mí, a mí me sirve de biblioteca. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Los profesores --más que las profesoras-- suelen orientar más en el uso de los buscadores y en seleccionar los sitios, y dar criterios para valorar la calidad de la información. Este elemento es una tendencia de género.

Yo lo que sí les enseño es criterios de búsqueda, a valorizar un sitio, las características que tiene que tener un buen sitio. Quién lo realiza, esto tiene que estar claramente identificado. Por ahí, hay sitios como el Rincón del Vago, Monografías Punto Com, esos propician que el chico no..., si bien hay cosas bien hechas yo las he visto, esos sitios propician que el chico no elabore, no produzca. Entonces, quién elabora el sitio, si la información está actualizada, si la información es suficiente, si la interfaz del sitio, como lo muestra, es clara y se puede navegar con facilidad. Les trato de inculcar eso, las veces que ingresamos a Internet. Y en cuanto a los buscadores, Google. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

El profesor con quien desarrollan los proyectos de Polimodal en micro emprendimientos utiliza la Internet para buscar materiales específicos que se encuentran publicados en la red y que son más accesibles de este modo.

Primero hay que fomentar el uso de Internet, el buen uso de Internet. ¿Sí? No tan solo el hecho de salir a navegar y bajar cosas, o el tránsito por sitios que no corresponde sino hacerles ver que el buen uso de Internet favorece mucho, porque nosotros podemos encontrar muchísima bibliografía en Internet. Por ejemplo, yo trabajo mucho la parte de leyes, y el alumno no va a comprar un libro ya que están en Internet. Podemos sacar las distintas leyes, analizar, comparar con los trabajos que ya están publicados en Internet. Muchas veces, el alumno dice, pregunta "Profesor, ¿es verdad este trabajo?" Y bueno, si está publicado, en esto de Internet uno puede o no creer. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

Sí, ellos trabajan, visitan. Trabajan mucho con páginas del Gobierno, qué es lo que pide actualmente el Gobierno, cuáles son los requisitos, porque hay algunos formularios que se pueden sacar de Internet. Bueno visitar algunos. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

En este profesor no universitario con formación docente, observamos que aunque en la institución tiene conectividad envía a los alumnos a buscar información en los Ciber fuera de los horarios de sus clases. Lo anterior nos sirve para realizar una generalización de todos los escenarios. En realidad, el uso que realizan los profesores, en las escuelas con conectividad, no difiere del de las escuelas sin conectividad. El aprovechamiento es muy escaso y las tareas son repetitivas, redundantes, y realizan en la escuela lo mismo que otros pueden realizar en el Ciber, la cuestión de la conectividad en la escuela es más una cuestión de estatus que de aprovechamiento del recurso.

4.2.5.3.4.2.-Aplicaciones

En todos los casos el uso de herramientas informáticas del tipo **aplicaciones** es el que predomina. Esto es obvio porque están consideradas en el currículum, las utilizadas son:

- Sistema Operativo Windows.
- Las aplicaciones de la suite ofimática de Office de Microsoft, editor de textos Word, hoja de cálculo Excel, presentaciones Power Point y base de datos Access.
- Aplicaciones de Windows: Internet Explorer, Movie Maker. Incluyen algunos como Nero o Roxio para edición de imágenes y vídeos.
- Motor de búsqueda, Google.

Trece de los dieciséis profesores y profesoras que constituyen los casos de estudio utilizan efectivamente todas estas aplicaciones informáticas con los chicos.

EPub01:

Y luego, seguimos con la parte específicamente de Excel y Power Point. Este año pienso incorporar Base de Datos porque ellos no venían viendo base de datos. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

EPriv02:

Sí, paquetería. Los chicos manejan bien, salen manejando Excel, Access, además de las otras cosas Word o Power Point. PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

EPub03:

Sí, el paquete Office. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

EPriv04:

Word, Internet... Por ahora con los chicos estoy haciendo eso. A fin de año ellos tienen que hacer una presentación en Power Point, los chicos de EDI tienen que hacer una estadística. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

4.2.5.3.4.3.-Creación de productos

El manejo de las aplicaciones se enseñan por su inclusión en el currículum o porque las definieron en los EDI. Ahora bien, es interesante indagar sobre la **creación de productos** generados con el uso de las aplicaciones, es decir, cuánto más allá del aprendizaje deductivo de las mismas pueden llegar el profesorado y los chicos en el contexto escolar como productores de contenidos.

En el caso **EPub01**, los alumnos de la profesora responsable de las TIC han elaborado

productos multimediales utilizando PowerPoint, insertando imágenes, textos, música, que pudimos rescatar en las observaciones de clases. Actualmente, está el proyecto de elaboración un multimedia para el aniversario de la escuela con un editor de imágenes del Nero. La profesora les elaboró el año pasado un vídeo para los chicos egresados y este año lo van a realizar los chicos. Con el proyector los chicos pueden compartir con el resto de la escuela sus productos.

En el caso **EPriv02**, se trabaja como producto una revista elaborada con Publisher. Los chicos realizan las investigaciones para la revista y van utilizando las herramientas aprendidas. La creación de este producto pretende una convergencia de los recursos aprendidos. También se está pensando en la realización de un vídeo con utilización de aplicaciones tipo Movie Maker, este proyecto está en gestación.

En el caso **EPub03**, los chicos van por delante del profesorado y el Centro de Estudiantes edita su revista con Publisher. En los casos de nuestro estudio no se registran productos puntuales con TIC, salvo el uso como auxiliares para las diferentes Ferias, Olimpíadas o presentación de los proyectos con Power Point.

En el caso **EPriv04**, un único profesor tiene el proyecto de trabajar con la creación de un blog por parte de los chicos. Todavía no está en marcha.

La utilización de las presentaciones en Power Point para los proyectos de los chicos en Polimodal suele ser frecuente en todos los escenarios.

Un recurso interesante que puede asociarse a la creación de productos es la incorporación de la **edición y producción de vídeos** a partir de imágenes fijas y en movimiento, textos y música. Aunque su frecuencia es baja la encontramos en las escuelas urbano-marginales tanto públicas como privadas como un producto que empieza a circular.

El año pasado les hice a fin de año un video para los egresados. [...] A eso no lo hice con el Movie Maker sino con el Nero, el Nero también tiene una opción para armar los videos. Después lo pusimos en un CD para cada uno en una versión para que ellos lo puedan ver en su casa. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Esta tendencia se va trasladando de una escuela a otra y probablemente se traslada a través de los profesores que observan la experiencia en una institución y luego la replican en otra.

Lo que tratamos de hacer es, por ejemplo, nosotros ahora este año, tenemos el festejo de los 20 años del colegio. Y estamos trabajando, armando un vídeo de una historia, la historia de los 20 años del colegio. GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

La idea va de una escuela a otra, la encontramos también en la escuela de “Las Salinas” donde observamos sesiones de capacitación del PROMSE.

Y este año, en una de las escuelas, la escuela de Las Salinas, surgió de ellos hacer un video de la escuela. Como cumplía 20 años la escuela. El que se presentó la semana pasada, porque era el cumpleaños de la escuela, de los 20 años. Como también habíamos visto el tema de video, yo me senté las ayudé, pero había surgido todo de ellas, las ayudé un poco. Un poco en la parte técnica. ¡Les ha gustado mucho! Estaban muy contentos. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

4.2.5.3.4.4.-Correo electrónico

En cuanto a la utilización del **correo electrónico** es una tendencia que se está iniciando para el envío de bibliografía por parte de los profesores, para compartir información entre los chicos y para envío de tareas al profesor. Tres de los casos utilizan correo electrónico incluso sin tener conectividad en la escuela, la excepción es el caso **EPriv02**.

Sí, por ejemplo, cuando han hecho el curriculum vitae en Sistema de Pasantías, han hecho su curriculum vitae y me lo envían por correo electrónico. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Después lo sintetizan en el Word y se lo mandan a su casilla de correo electrónico para que lo puedan leer, imprimir, lo que quieran y distribuir entre sus compañeros. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

...si lo tengo digitalizado, como tengo el correo electrónico, les voy mandando. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Yo tengo abierto un mail abierto para los alumnos y me llegan artículos, novedades, y en mi casa, leo y corrijo rápido. Como práctico es rápido. Ellos al correo lo usan muchísimo. Entonces, eso me da muchas ventajas. Al correo lo usan muchísimo los chicos. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

En los escenarios urbanos de clase media –público y privado–, **EPub03** y **EPriv04**, encontramos que dos profesores organizan el uso para que los chicos conozcan más potencialidades el recurso.

Sí, incluso al correo electrónico lo utilizo con los chicos. Ellos tienen una carpeta virtual y les digo que a ciertos trabajos me los envíen adjuntos por correo, para que de paso vayan aprendiendo. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

No. Lo que hago es que tienen una carpeta virtual y envían los trabajos por correo electrónico. Tengo una dirección y la envían allí. Incluso, algunos años he abierto un portafolios en algún sitio en la red y hago que envíen materiales allí. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

Recordemos que todas las escuelas utilizan el correo electrónico para envíos de

información a la administración escolar, es decir que el uso institucional está vigente.

Nosotros todo lo que es la información, todo lo que es la documentación que tenemos que presentar en Secretaría de Educación, lo hacemos por Internet, por correo electrónico. ¿Sí? GH-EPriv02-FU-38-EI07.rtf

Hay un uso permanente, es decir, no se interrumpe. Todo lo que llega al Instituto ya sea por correo electrónico o por correo común, todo es volcado a las distintas áreas que así lo requieren. Como así también, algo para nosotros novedoso fue trabajar, por ejemplo, los partes estadísticos. El área de Secretaría, desde el año pasado, está informatizada la parte estadística de la institución. Que antes se lo hacía, si bien en forma informática, pero no directamente con ese objetivo... GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

4.2.5.3.4.5.-Blogs

En lo que se refiere al **Blog**, se presenta como una novedad que en la mayoría de los casos no terminan de encontrarle sentido en la enseñanza. La temática de los blogs relacionados con la educación llega a través del PROMSE que la trae como una de sus herramientas y de EDUCAR que desarrolla a través de sus cursos de Web.2.0.

Tres de los casos de estudio, capacitados en el curso de EDUCAR son los que van a implementar la construcción de un blog por parte de los alumnos. Dos de estos profesores (de pública y privada) son del área técnica, uno universitario, el otro no universitario y ambos sin formación docente.

Este año voy a enseñarles a armar un Blog, con la Web dos punto cero. Estoy revisando esto para enseñarlo. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

Y luego combinar las diferentes tecnologías, que ellos lo hacen naturalmente. Que es combinar fotos, videos, ahora el tema... yo ahora les estoy enseñando a los chicos y estamos armando, les estoy mostrando, enseñando lo que se conoce como la Web 2 punto cero. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

El tercer caso es una de las agentes de capacitación, RTIC del PROMSE que trabaja además en un instituto privado y ha iniciado la construcción de un blog con sus alumnos y es efecto de su capacitación en un curso de la plataforma EDUCAR.

El resto de los casos se acercan al conocimiento de los blog por el PROMSE, pero no tienen todavía un convencimiento de sus potencialidades educativas. En todos los escenarios públicos y privados, salvo el privado urbano marginal EPriv02, su conceptualización circula en el discurso con poca claridad y grandes limitaciones.

Ellos, en realidad, lo que planteaban era realizar Weblogs, pero como no estamos conectados a Internet

y como no están en red las máquinas entonces yo no le veía todavía. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Con los mismos alumnos, con los que estoy en el curso, que cuando ellos tengan que hacer una tarea que ellos sepan que en ese blog ellos pueden encontrar información, material o mandarme alguna cosa que ellos hayan hecho a mi correo. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Muy bien la gente. Nos ha gustado la sugerencia de armar un blog para que los chicos trabajen, pongan sus fotos, lo del cumpleaños. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Los chicos utilizan mucho el blog para postear fotografías, un blog de moda es Foto Log donde los jóvenes interactúan comunicativamente; los profesores conocen esta moda – muchos más como padres de adolescentes que como profesores– pero pocos relacionan este formato con el blog. Lo que evidencia un desconocimiento y desinterés por apropiarse de esta herramienta.

4.2.5.3.4.6.-Enciclopedias digitales

Las **enciclopedias digitales** están incorporadas al uso educativo de modo generalizado en casos de todos los escenarios. La más utilizada es Encarta.

Muchas veces, vienen a preguntarme de otras materias, lo que podemos sacar de la Encarta, lo sacamos de la Encarta y hago que ellos mismos impriman. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Encarta, muy completo. Pero claro, muy completo abarca muchos temas y algunas veces no presenta tanta información, tiene muchas imágenes. Hay otros software sobre alguna materia, con algo de Historia son más completos. PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

Las enciclopedias están muy ligadas a la cultura escrita y no son productos totalmente nuevos –en este sentido—; con el tiempo aumentan, cada vez más, su potencial visual en los contenidos, haciendo más ágil el sistema de consulta y más dinámica la presentación y explicación de algunos procesos. Probablemente por la relación con la cultura escrita, se ajustaron con más facilidad a la incorporación del profesorado.

Y cada uno de los chicos usa el Encarta o el Cómo Funcionan las Cosas, que entre paréntesis no sé si todavía está en la escuela, o bien lo buscaremos... Lo que tenemos que hacer es comprender cómo funcionan, cómo han funcionado los distintos sistemas de comunicación. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Sí, sí. Ahora, por ejemplo, están fascinados con entrar a la Encarta. Ahora he visto, después, de lo que han aprendido conmigo, ya buscan cosas de Historia, de Geografía, etc. Entonces se va potenciando. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Algunos profesores y profesoras enseñan a los chicos más pequeños a trabajar con las enciclopedias, cómo deben buscar la información, qué criterios utilizar para seleccionarla, etc. Esto es posible porque su formato es en términos comunicacionales más cercana al libro.

4.2.5.3.4.7.-Software y otros materiales digitales

Respecto a la utilización de *software y materiales digitales* el acceso en educación Secundaria de materiales digitales como películas, vídeos, etc., se encuentra ampliamente difundido y utilizado. Estos recursos son de fácil acceso y bajo costo.

En lo que se refiere al software los profesores suelen obtener algunos CD que vienen con los materiales impresos por las editoriales y que ofrecen algunas actividades, también compran productos de venta masiva en quioscos, o bien consiguen algunos gratuitos en Internet. Muchos son materiales de apoyo que no implican necesariamente transferencia a la enseñanza.

No salgo a buscarlos mucho porque vienen a mí. ¡Gracias a Dios! Más o menos saben lo que uno quiere y a medida que va saliendo te los van trayendo. Los libros de texto vienen hoy con materiales, para el docente y otro para mostrárselo a los chicos. Los materiales hoy en día son buenos. Stella, editorial Santillana sacó algo, también. [piensa] Por ahí hay otra editorial, no me acuerdo. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

En el caso **EPriv02**, la búsqueda queda reducida al profesor¹¹⁷ encargado de la Sala y de la provisión de recursos.

La escuela pública **EPub03** es la única que posee un acervo de recursos o Mediateca.

Textos, Internet; de multimedia... utilizo, sí, pero no a principios de año...hum... Utilizo, no principios de año, lo utilizo, lo estoy utilizando más o menos en agosto o septiembre, cuando en EDI estamos viendo, eh, la parte de motivación, percepción, eso en TIC, lo estamos viendo, (cuando vemos) cómo funcionan específicamente los distintos procesos, los distintos sistemas de comunicación. Y cada uno de los chicos usa el Encarta o el Cómo Funcionan las Cosas, que entre paréntesis no sé si todavía está en la escuela, o bien lo buscaremos... Lo que tenemos que hacer es comprender cómo funcionan, cómo han funcionado los distintos sistemas de comunicación... PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Es poco frecuente que los profesores utilicen recursos o materiales provistos o creados por los chicos.

También cuestiones fotográficas, los chicos también utilizan sus propias tecnologías como cualquiera, tienen los celulares. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

4.2.5.4.-La brecha digital

La *brecha digital* del profesorado se asocia y justifica muchas veces la *resistencia docente* a la incorporación de las TIC, asociadas con la falta de *tiempo*.

¹¹⁷ Los materiales son gratuitos obtenidos en Internet y destinados al uso en Educación Primaria, recordemos que esta escuela no invierte en materiales y recursos educativos.

En sus inicios el planteo de la brecha digital se liga a las diferencias entre quienes tienen acceso a las competencias TIC y quienes no las tienen marcados por diferencias culturales, sociales y económicas. En teoría, la educación en el contexto de Sociedad de la Información es uno de los encargados de cerrar esta brecha y –en consecuencia– el profesorado el agente capaz de promover el cambio. Como es obvio, estos planteos de inicios de los años noventa han ido modificándose y el profesorado presenta obstáculos. Al mismo tiempo, esta brecha se desplaza y en su movimiento va modificando quiénes quedan en una u otra ribera. Evidentemente, incluye a determinados sectores del profesorado en ella.

Cuando hablamos de **brecha digital** nos referimos a una diferencia en conocimientos y competencias respecto a las TIC producido y favorecido por las diferencias generacionales. En la brecha digital hay una diferencia generacional relacionada con los posicionamientos y adhesiones culturales de los sujetos que –la mayoría de las veces– coincide con las edades.

En nuestros casos de estudio tenemos dos sujetos que rompen la regla, un profesor de 37 años se confiesa un tanto ajeno a las TIC y su uso en la enseñanza en el caso **EPub01**:

Busco información pero poco. Yo soy muy del libro todavía. [se ríe] PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Y una profesora de 60 años es uno de los motores de promoción y uso de las mismas en la educación en el caso **EPub03**.

Y nosotros, los docentes, tenemos una discapacidad terrible para procesar la información, lo que no entendemos los docentes es que justamente ahí donde se inicia la discapacidad nuestra la podemos poner a la computadora para que nos ayude a procesar la información. Creo yo que si entendiéramos eso podríamos mejorar nuestra relación con la computadora. También creo que con la inclusión de Tecnologías de la Información y la Comunicación en el currículum hay una apertura en términos culturales. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Debemos destacar que las brechas generacionales no son exclusivas de este tiempo. En realidad, podemos decir que las grandes transformaciones del siglo XX marcaron importantes diferencias generacionales. Las personas nacidas antes de 1925 tenían poco que ver con los que llegaron al mundo después de 1950. La juventud como hoy la conocemos es una *invención* de la posguerra. Es que a partir de la segunda mitad del siglo XX se reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes como sujetos de derechos y,

especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo. Es también en la posguerra cuando emerge una poderosa industria cultural que definió a los jóvenes como destinatarios de su oferta (Batista, Celso, y Usubiaga, 2007).

El crecimiento de la industria musical fue el más espectacular, aunque no el único, y ofrecía por primera vez bienes *exclusivos* para los jóvenes, quienes comenzaban a tener mayor autonomía de decisión y protagonismo histórico. La juventud fue mucho más que un grupo etario que se diferenciaba de sus mayores. Según Hobsbawm (1999:31), la cultura juvenil se convirtió en la matriz de la revolución cultural del siglo XX, visible en los comportamientos y costumbres –pero sobre todo en el modo de disponer del ocio–, que pasó a configurar cada vez más el ambiente que respiraban los hombres y mujeres urbanos.

Objetivamente, en nuestros casos de estudios no podemos considerar que se encuentren precipitados en la brecha digital porque la mayoría tienen conocimientos más que básicos porque han tenido exigencias profesionales que los han llevado a incorporar estos recursos TIC; o bien porque son especialistas en ellos.

Desde los puntos de vista subjetivos, el profesorado de Nivel Medio se percibe todavía rezagado e inseguro en sus pasos por la cultura digital. Encontramos varias **contraposiciones** en este sentido. La primera y más evidente es la de “*profesores versus alumnos*” en ella está el punto de partida y se trata de un reconocimiento de la brecha generacional.

Ellos han nacido... mientras nosotros, aprendíamos el otro día en el curso del PROMSE, somos inmigrantes, nosotros somos inmigrantes de las tecnologías, ellos son nativos, han nacido dentro de las tecnologías, las saben manejar muy bien. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Sí. Cada vez se van incorporando más los docentes a estas propuestas, cada vez tenemos mayor participación. Yo siempre les digo a los profesores que si bien nosotros nos paramos frente a un curso dominando la ciencia, el que está sentado, el que es alumno, domina otra que es la informática y que muchas veces nosotros no la manejamos. GH-EPriv04-FnoU-47-EI15.rtf

Aunque las profesoras y los profesores sean consumidores no se sienten culturalmente identificados, representados o contenidos en estas manifestaciones.

Una segunda contraposición se refiere a “*el que sabe utilizar TIC versus el que no sabe utilizarlas*”. En esta contraposición vemos enfrentarse una apertura a saberes potenciales y el encuadre delimitado por los libros, por la cultura libresco.

Pero como hasta el momento no hay Internet conectado, una vez a la semana, el viernes, los llevo a un Ciber de la localidad, de la ciudad para trabajar, para entrar a alguna página educativa. Pero es como que recién se está abriendo el juego y haciendo que la gente, el docente, se entere y vea cómo le facilita la tarea. Porque el que sabe aprovecharlo es como que tiene acceso a muchas otras cosas, sale de ese límite del aula, de seguir trabajando con las estrategias de antes pero lo material que tiene el libro nada más. Es que va mucho más allá de lo que tiene un libro nada más. GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf

Una tercera contraposición delimita a los “profesores jóvenes-modernos versus profesores viejos-tradicionales” respecto a su formación.

Yo creo que sí, bueno yo decía los docentes porque me parece que la formación de ellos [en las TIC] tendría que comenzar en la universidad. Los profesores que llegan a la Escuela que vienen recién egresados no saben utilizar todos los recursos que dan las TIC. Están haciendo cursos ahora, los más jovencitos que han entrado este año ya se han incorporado diez o doce, habrá que ver luego si le dan uso pedagógico. Yo no me explico si los profesores en la universidad --por lo menos en el campo de las Ciencias Sociales-- trabajan tanto con la computadora porque los alumnos todavía no se han apropiado de ese instrumento y todas sus potencialidades. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Esta contraposición se relaciona y pone en un punto crítico la formación del profesorado en TIC. La formación inicial del profesorado no contempla la incorporación de las TIC en las didácticas de las diferentes disciplinas. Este es un inconveniente porque la brecha no se cierra y se mantiene; esto torna el proceso de incorporación demasiado lento.

De modo que es una situación pedagógica tan larga porque la computadora no estuvo en sus planes de estudio, los profesores la usaron como procesador de texto para sus programas, sus notas, hacen envíos por correo electrónico, etc. Podríamos solucionar el problema que tenemos en la educación media si Filosofía y Letras [que tiene los profesorados universitarios] incorporara estos recursos en sus didácticas. Yo creo que a eso lo tienen que hacer desde la misma universidad porque siempre las cosas vienen de afuera para adentro. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Considerar que se está en la brecha digital no implica para el profesorado la necesidad de subsanarla, la persistencia de la cultura de la formación sin experiencias didácticas con TIC, la inercia de las instituciones en las que trabajan y el modelo laboral va generando situaciones más de *status quo* que de innovación.

Una cuarta contraposición es “cultura del libro versus cultura tecnológica”, en la cual algunos profesores y profesoras se consideran más ligados a la cultura del libro. Suele estar presente en muchos profesores y profesoras. Dos casos de nuestro estudio se sienten muy ligados a la cultura del libro de modo casi exclusivo. Ambos pertenecen al caso *EPub01* y manifiestan todavía cierta extrañeza con los usos de TIC, son el caso de un profesor de filosofía de 37 años de edad y de una profesora de ciencias económicas de 51 años, quien ha vivido varios procesos de capacitación TIC de tipo masivo y va realizando incorporaciones de uso individual muy lentos y más guiada por sus hijos adolescentes que por las experiencias de capacitación. Ambos docentes tienen

formación docente no-universitaria.

Yo lo agarro mucho al libro todavía. Sí, soy todavía... PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Primero, yo las uso como herramientas y con grandes limitaciones, con grandes limitaciones. Voy aprendiendo sobre la marcha, sobre las cosas que quiero hacer. Entonces, no soy la profesora que los lleva a la Sala de Computación a hacer trabajos. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Yo creo que si uno encima, como que si uno le da más importancia a estas tecnologías que al libro. No sé si sería bueno. Yo creo que no es esa la idea, la idea es incorporarlas como necesidad de estudio del chico, pero el libro tiene que estar. Se tiene que hacer volver al chico al libro. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Esta tendencia a sentirse más ligados a la cultura del libro como contrapuesta a la digital, y no considerar a esta última como complementaria de la primera suele ser frecuente y puede llegar a incluir a especialistas TIC en ella. Lo anterior, nos lleva a pensar que el modelo de formación docente –tal como está planteada– genera una pertenencia a la cultura del libro como marca de identidad.

Continuando con la brecha digital, algunos profesores y profesoras de asignaturas no especializados en TIC consideran que sus niveles de conocimientos no son suficientes para enseñar con ellas.

Yo, creo que hay de todo un poco. En qué sentido [te lo digo]. Hay docentes que no la manejan, no saben manejar la computadora, se sienten inhibidos porque creen que tienen que saber más que el alumno para poderlo traer. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Porque yo lo que veo en las instituciones que les falta un poquito de capacitación. Ellos ven al chico y los chicos el manejo que tienen. Creo que tienen, no sé si estoy equivocado o estoy exagerando, el miedo de pasar vergüenza de no poder sacarles de una duda. PH-EPriv04-FnoU-39-EI13.rtf

También podemos interpretar esta escasez de usos con temores y miedo a lo nuevo.

Yo digo que miedo. Creo que para los docentes de mi edad y un poco más jóvenes también y también de tu edad y más jóvenes, este es un objeto absolutamente desconocido y al que le tengo miedo por eso, porque no lo conozco y que se acerquen a conocerlo necesita un tiempo. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Es un ambiente totalmente distinto los chicos es como si estuvieran jugando, los adultos vienen con mucho miedo, muchas veces vienen obligados porque el propio sistema los obliga a capacitarse les están diciendo esa frase que “el analfabeto digital no sabe informática”, y es el miedo que están viendo que en todos lados están poniendo computadoras, celulares, desde el cajero automático en el Banco, los servicios y todas son opciones que ellos tienen que elegir manejando una pantalla de una computadora. Muchos de ellos son padres y los hijos de ellos tienen una computadora en la casa pero el adulto se acerca con miedo creé que va a fracasar de entrada que no van a poder entender. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

No. Vos sabes que hay un gran miedo, como siempre que el docente ignora algo. En un curso que ha organizado el Gobierno de capacitación [es el programa PROMSE] seremos ocho nada más, y en realidad en la escuela somos más de treinta. Entonces, nos decían que nos organizemos para que ellos [profesores] también aprendan. En fin, hasta ahí. Es cierto que nos van a enseñar a manejar una Bitácora [se refiere a los contenidos que van a ver en el curso del PROMSE] pero qué pasa con el docente que no sabe usar la computadora. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

El gran temor desde el punto de vista de las agentes de capacitación del PROMSE es al horizontalizar el conocimiento de las TIC, en la percepción del profesorado sea quedar en desventaja con los alumnos.

En otras escuelas, lo que pasa es que los docentes tienen temor de no conocer demasiado y pararse frente a los chicos. Entonces, trabajamos mucho en que el cambio de paradigma, en el que el docente no lo sabe todo. Siempre les cuento experiencias personales, que son reales, cuando estoy dando clases y después digo “era más fácil hacerlo de otro modo”, porque los chicos a veces saben más. [...] Claro, que no pasa nada. Se trabaja mucho sobre esto, tratar de que ellos se coloquen en otra postura. Entonces, uno va viendo por donde agarrarlos. CM-Promse-FU-36-E117.rtf

En realidad, se trata de temor por perder autoridad frente a los alumnos si evidencian desconocimiento y poca apertura para permitir que el alumno pueda realizar aportes en la enseñanza.

Los profesores y profesoras pese a que tienen conocimientos básicos de TIC, no las incorporan por considerar –en muchos casos– que saben poco, pero incluso quienes saben más se rezagan en el uso y generan una resistencia que es alimentada por sus condiciones individuales de trabajo, por la inercia de las instituciones en las que trabajan que no promueven modelos de trabajo colegiado que permitan un aprovechamiento de la capacitación individual del profesorado y su transferencia a las aulas. La brecha digital del profesorado se ve fortalecida más por la cultura institucional que por los conocimientos individuales en TIC, al no generarse estrategias institucionales que permitan dinamizar otras lógicas comunicacionales internas necesarias para un aprovechamiento de los recursos disponibles en cada institución.

Realizamos esta reflexión porque recordemos: los 22 casos de estudio manejan las herramientas básicas de TIC y las utilizan en su vida personal y profesional, pero la incorporación a las prácticas de enseñanza del profesorado es escasa y es evidente una resistencia a su incorporación.

Si bien la brecha digital es un inconveniente para los que no tienen formación técnica en TIC, los que tienen esta última tampoco la utilizan demasiado y las propuestas de uso no varían.

En las clases observadas en la **EPriv04** (EPriv04-FnoU-57-OC-maruja.rtf) a las que fuimos invitados por la profesora especialista en TIC –no universitaria con formación docente– nos encontramos en una clase tradicional en el aula donde se “hablaba de las TIC sin

utilizarlas”; en la **EPub03** (PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf) nos encontramos con una profesora especialista en TIC –universitaria sin formación docente– que en su materia TIC pretende “redimir” a los chicos de su “extravío” adolescente con posturas moralizadoras en el plano personal. En ambos casos la utilización se reduce a la búsqueda de información en Internet.

Esta última paradoja nos lleva a observar un aspecto ligado a la brecha digital que es la **resistencia docente** a incrementar sus conocimientos en TIC y a incorporarlos a la enseñanza de sus asignaturas.

La falta de **tiempo**, generada por el modelo laboral que ya revisamos anteriormente, es un elemento determinante para incorporar, asimilar y reflexionar sobre las prácticas. Tiempo que los casos de estudio –en general–no disponen por su condición general de “profesor taxi”.

DIRECTOR: ... Como para eso tienen, como que dejar de enseñar, no dejar de enseñar sino dejar de estar en el curso, dejar de enseñar, de estar en el curso, como enseñan siempre y venir para acá [a la sala de informática]. Yo creo que eso les cuesta. GH-EPub01-FnoU-46-EG04.rtf

Exacto lo que estuvimos hablando hace un ratito, y el miedo, el temor al cambio al compromiso con una cosa nueva o ¡quien sabe! como te dije también un poco después asumir más trabajo del que ya tiene, por un lado está el miedo a la computadora y por el otro la sobresaturación referida al trabajo, la exigencia más actividad, más tiempo y con la vida actual. Fueron cambios en tiempos duros. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

Estas condiciones son desfavorables a la iniciativa de cualquier proceso de innovación en la enseñanza porque implican sobrecarga de trabajo que la institución no recompensa de ningún modo.

Como observamos en los casos de escuelas públicas la presión por la incorporación de las TIC es mayor que en las privadas –provisión de recursos y capacitación– pero sin generar condiciones o estrategias dirigidas a las prácticas. De este modo, librada la innovación al espacio del “milagro” se pasan por alto determinados modos de funcionamiento que son obstaculizadores y que fomentan la persistencia de estructuras que no dinamizan el trabajo docente.

4.2.5.5.-Para reflexionar: en el estanque sonrío el remolino...

Más allá de las malas condiciones laborales –que no se deben dejar sin consideración pero que no son determinantes porque en el caso del escenario escuela pública **EPub03**

están superadas pero la problemática TIC persiste– en los escenarios tanto públicos como privados, de sector urbano marginal y urbano clase media, los profesores y profesoras son reacios a incorporar las TIC en sus enseñanzas. Si no tienen recursos se quejan por ello –la falta de Internet en los casos urbano marginales–, si los tienen, los utilizan poco.

Eso es lo que yo he observado en los docentes en el colegio privado, sobre todo en el colegio donde yo trabajo que la tecnología está allí no hay que buscarla, que está todo accesible, lo noto -no en todos- que ven como que la tecnología ha venido a perforarles el cerebro a los chicos. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

La resistencia puede provocarse por una fuerte defensa del *modelo* en el que han sido formados y en el que pretenden mantener su autoridad sin horizontalizar el conocimiento como ya observamos en la brecha digital, un amparo en cierto poder que da el conocimiento del objeto de trabajo, poca transferencia de la capacitación y una fuerte desmotivación.

En esta Escuela hay una situación de omnipotencia enorme, todos los profesores de la Escuela tienen una omnipotencia y una creencia de que son los mejores profesores, cosa que no dudo que pueda ser así, pero para hacer esto hay que bajarse y ponerse frente a la computadora sabiendo menos que los alumnos y no lo soportan. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Los docentes, y es lo que les digo siempre a mis alumnos ya en estos últimos años “ya no hay excusa para que alguien que esté en la formación docente, en la carrera docente o trabajando en docencia no tenga contacto con las computadoras, utilizar Internet, y aprovechar la cámara digital y todo lo que signifique nueva tecnología. Hasta la cámara del teléfono celular. El docente es reacio, el docente no tiene ningún interés en utilizarlo como herramienta didáctica. Nos están dando mucho trabajo. GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf

Es decir que, el modelo de formación inicial del profesorado, la matriz de la formación como lo denomina la asesora pedagógica de la **EPub01**, influye en cómo se concebirán estos elementos de la cultura juvenil como lo expresa el agente de capacitación del PROMSE.

ASESORA PEDAGÓGICA: Yo creo que todo tiene que ver con la matriz de la formación, en el momento en que hizo la carrera y esta cosas no estaban en aplicación en las escuelas. Y te cuesta desprogramarlo después, y decirle, familiarizarlo con nuevas herramientas de trabajo. También parte del poco interés que tiene el docente de progresar, de actualizarse. Pasa no sólo con la tecnología nueva sino con la actualización disciplinar, concurren a capacitación, van, se hacen el certificado, pero volvés a las aulas y ves que siguen trabajando igual. GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf

Pero entonces, ¿qué hago? Si la tecnología va por ahí, la desconozco. Entonces como que la escuela va por acá y la realidad va por allá. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Si profundizamos en la expresión de la asesora pedagógica nos damos cuenta de que en la capacitación los profesores van en busca de un “certificado”. Este comentario nos lleva a pensar sobre la poca transferencia de la capacitación que realiza el profesorado

porque no debemos dejar de considerar que en el marco de una cultura burocrática y acreditativa con certificación de los méritos en la carrera, los docentes toman cursos para acreditarlos con certificaciones. Estas son las reglas del juego y operan con fuerte raigambre en la tradición educativa más allá de los discursos que pretenden darle otra lógica en la superficie.

Los *modelos de capacitación* en TIC han sido de tipo masivo (circuito E, Plan Nacional de Alfabetización y las capacitaciones de las universidades) y basados en el manejo técnico sin llegar al pedagógico porque los capacitadores han sido técnicos sin formación didáctica.

Sí. Eso les cuesta muchísimo, por lo menos a los profesores que tenemos. [Ellos] permanentemente hacen cursos, pero permanentemente tienen dudas. Y como no hay ese cambio pedagógico en la situación de enseñanza-aprendizaje, tampoco se puede incorporar esto, porque entonces ¿cómo la voy a usar a la computadora? la tengo que usar para procesar la información, resolver algunos problemas. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Las escasas capacitaciones TIC centradas en la reflexión sobre la práctica –sólo la encontramos como antecedente en el escenario **EPub03** de tradición innovadora– no han sido mantenidas en el tiempo y por lo tanto no han profundizado lo suficiente porque requieren mayor esfuerzo en la inversión del Estado y compromiso de los docentes en la acreditación de las mismas.

Porque esa omnipotencia de la que te hablé, esa omnipotencia está basada en otros modelos porque justamente no habría omnipotencia si lo que yo quiero es lograr un aprendizaje significativo, eso desaparecería. Es decir, que parece que la capacitación de los profesores en [la teoría] de aprender que innovó formas de enseñar y aprender, poder reflexionar sobre la práctica no se hizo bien, la reflexión sobre la práctica --según observo-- [en los profesores que dicen] “mis alumnos aprobaron todos”, “no llevo alumnos a marzo” ésa es la reflexión sobre la práctica. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Debemos destacar que este modelo de capacitación no se ha mantenido y en realidad requiere más tiempo pues está centrado en los “procesos” y al haberse planteado como eventuales¹¹⁸ es difícil generar una tradición institucional¹¹⁹ del cambio.

Según la coordinadora del Laboratorio de TIC de la **EPub03**, los modos de enseñanza favorecen poco la transferencia.

Entonces como todavía ese proceso no ha cambiado, el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue siendo descriptivo de la realidad y de las teorías, entonces como no ha cambiado todavía es que no tengo la suficiente flexibilidad para ponerme a trabajar de una manera diferente. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

¹¹⁸ Vemos que la propuesta de capacitación de la línea TIC del PROMSE tiene estas características pero su vigencia está reducida a un año lectivo, mal diseñado en su cronograma a contramano del período lectivo del hemisferio sur y amenazado por las coyunturas políticas.

¹¹⁹ Recordemos que analizamos el problema de la sedimentación de las burocracias en los primeros capítulos de este trabajo. Las instituciones educativas también reflejan esta problemática.

No obstante, en las observaciones de clases no podríamos afirmar que todas las enseñanzas sean descriptivas porque el profesorado ha incorporado técnicas de aula taller con los chicos que permiten una mayor participación, espacios de discusión y reflexión a partir de las actividades. Estas técnicas han dinamizado el trabajo en las aulas aunque el aprovechamiento de sus potencialidades dependa de los profesores y profesoras. Estas técnicas han ingresado al trabajo docente por la formación inicial y por la capacitación didáctica específica de las asignaturas, y forman parte del trabajo cotidiano en el aula. Si la dificultad se centrara sólo en la enseñanza descriptiva no tendríamos la siguiente reflexión:

La idea que tampoco la podemos conversar en profundidad con las autoridades porque estamos en una etapa de cambios en la escuela, es que la usen aunque sea en el marco tradicional pero que la usen y que después usándola así tal vez la puedan llegar a incorporar dentro del marco innovador para poder facilitar todo lo que se viene o que ya está en cuanto a la Sociedad de la Información. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Evidentemente, el problema tiene más aristas. Innovar siempre implica haber superado el temor al cambio y a lo nuevo, y probablemente el marco de la cultura institucional no es propicio para este desafío. Innovar requiere de un trabajo “extra” del profesorado.

No te sabría decir estamos hablando del cambio de mentalidad en los docentes, ir, bajar con los cursos, con los chicos a la sala requiere de un trabajo previo de una elaboración previa, de una preparación previa y el docente como que está a los apurones a los saltos medio que no quiere comprometerse con el trabajo adicional. Pienso que por ahí viene la cosa, pienso que tendría que ser como una materia, el aula en el laboratorio de informática trasladar y que funcione ahí porque de otra manera es muy difícil que el docente llegue a utilizarlas. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

El trabajo “extra” debe tener conocimientos, condiciones y motivaciones para su desarrollo:

*A: Respecto a las tecnologías ¿notas diferencias entre los colegios privados y los públicos?
B: No, no noto diferencias. Es más, en el colegio en el que estoy entramos los profesores de informática a la sala cuando entran los otros docentes. Es como, yo no sé, a mí también me ha hecho cambiar de postura ¿será que nosotros nos creemos también los dueños de las salas? ¿será que es así? O ¿por qué será esto? En cambio, me ha tocado en las escuelas en las que no queremos que sea el profesor de informática el único que entre, como que lo veo como más movilizado en las escuelas PROMSE que en otros lados. Porque tenemos tales y tales horarios y pueden entrar a la sala pero no entran. Por eso, con Josefina, hemos hablado con la rectora para dar una capacitación, ya que lo hacemos en las otras escuelas.*

CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Además, un marco claro determinado por un proyecto específico pero esta condición no es aceptada con facilidad.

La oposición es a hacer un proyecto, a trabajar con un proyecto, a trabajar interdisciplinariamente, a trabajar en grupo, ésa es la posición. Pero esto no está dicho por mí o que yo lo haya percibido [está dicho] expresamente en reunión de Consejo Consultivo con la Asesora Pedagógica. GM-EPub03-FU-60-

EI08.rtf

Aquí, nosotros teníamos un obstáculo para el uso de los docentes: que podían llevar sus alumnos al Laboratorio de Informática si llevaban un proyecto. Tuvimos que modificar esto porque se convirtió en una traba. En general, van a buscar cosas en Internet en las Enciclopedias. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Observemos que es clara la resistencia a ofrecer tiempo “extra” y hacerlo voluntariamente. Recordemos que esto aqueja a la capacitación del PROMSE. El profesorado tiene una escasa motivación para participar en estos proyectos que siente no tienen que ver con ellos, una resistencia a lo nuevo.

Todavía no la veo, no le he... No, todavía no la veo. Yo creo que mi incapacidad para verla es porque la desconozco, no la he aprendido bien. Creo que cuando uno maneja una máquina bien es capaz de bancarse. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Incluso, en el caso de la pública EPub03, hubo instancias de capacitación con horas pagas¹²⁰ y los resultados no fueron óptimos a la hora de la transferencia.

Si me pongo en una posición de crítica hacia lo que dicen mucho menos van a querer ingresar al Laboratorio de Informática. Entonces en esa capacitación hemos hecho ese catálogo que vos conoces, donde les mostramos esos 500 programas que se han organizado en forma perfecta, eso me da la impresión a mí, por lo menos yo lo encuentro bien hecho. Los docentes cuando lo ven quedan fascinados pero después no pasa nada, hacen instalar el programa pero no vuelven más [a utilizarlo]. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

El liderazgo positivo de los directivos puede contribuir a la incorporación de las TIC en el profesorado, los liderazgos que la favorecen suelen estar ligados a la implicancia en proyectos de corte innovador, un afán por modernizar la escuela y la oferta educativa. En este sentido está encaminada la experiencia de la escuela en la que observamos sesiones de capacitación TIC del PROMSE.

Sin embargo, no es frecuente encontrar estímulos y reconocimientos al profesorado por su labor; solamente en los casos de privados hay una valoración positiva explícita por parte de la dirección y en el caso **EPriv04** de sector urbano el directivo realizaba una valoración positiva pública en reuniones del profesorado y que es recibida por el mismo como motivadora para el trabajo. Probablemente, esto responda a la ideología de la motivación presente en algunos espacios empresariales. En cambio, en las escuelas públicas no hay una valoración del esfuerzo del profesorado ni siquiera en el logro de la contención social y suelen estar presentes las valoraciones negativas. Sin lugar a dudas, esto no contribuye a elevar la motivación y la autoestima profesional.

¹²⁰ Recordemos que los estudios teóricos nos advierten de que los incentivos económicos no generan dinamismo en este profesorado y que los mismos debieran ser de otro tipo.

Yo creo que cuando todos comprendamos, y tiremos para el mismo lado y tenemos que lograr lo que siempre quisimos lograr con la educación: aquellos instrumentos necesarios para poder críticamente seleccionar o no esta información; preferentemente lo hacen con el libro. Por otro lado creo que lo que a los docentes más nos asusta es la posibilidad de interactuar, el libro no te contesta... GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

La falta de prácticas de trabajo colaborativo, de formas de interacción comunicativa horizontalizadas, confrontadas en una interlocución en los contextos educativos produce una vuelta a los procesos “cristalizados” que son los del trabajo individual en la asignatura sin contaminación y la cultura del libro y el fortalecimiento de prácticas tradicionales con TIC. Además, aquí también la teoría nos advierte –desde hace ya un tiempo– que el colaboracionismo no es una característica frecuente en este profesorado (Hargreaves, 1996).

En estos contextos, el profesorado presenta como tendencia *la incorporación de las TIC en los usos que ellos suelen darles y los usos que podríamos considerar formales*. Es decir, que van incorporando lentamente aquellos usos que culturalmente se les van imponiendo en su uso profesional.

El profesorado no puede ir en vanguardia porque sus contextos no favorecen la innovación que suele basarse en trabajo colaborativo y éste no es frecuente en las escuelas de ámbito público¹²¹ y privado estudiadas por carencia de espacios mínimos de reflexión que estén contenidos por una valoración positiva y motivadora del trabajo profesional.

Estas carencias van generando interpretaciones ligadas a creencias y a cambios utópicos que se lograrán solamente con el recambio generacional.

Aparte que el docente joven todavía va aprendiendo, todavía tiene la motivación de aprender cosas, de ir mejorando, en cambio el docente que ya está en la última etapa de su carrera, que ya se está por jubilar es como una obligación. Aparte que el docente joven está relacionado con los chicos conoce el lenguaje, los códigos de los chicos saben qué es lo que les gusta, están con los videos, con las maquinitas, con el chat. Vos los ves a los chicos en la calle que van caminando con los MP3 o MP4 conectados a las orejas y están con los celulares y pienso que un profesor joven está consciente de todo eso que le está pasando al chico. Hay un acercamiento generacional importante. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

Cuestión ilusoria que ya hemos revisado: la brecha generacional presenta matices que no pueden comprenderse si no se indaga en la resistencia del profesorado que liga lo

¹²¹ El escenario escuela pública *EPub03* que tenía tradición nacional ligada a la innovación está sufriendo fuertes impactos en la descentralización pues al transferirse a la provincia va siendo fagocitada por la lógica del sistema educativo provincial. Aunque este proceso es largo e implicará resistencias, empieza a percibirse.

generacional a fuertes componentes de la cultura escolar que prevalecen.

También creo que hay una franja de edades en la que hay muchos temores porque son docentes que se sienten más próximos en edades a los alumnos del nivel medio y no manejan las herramientas. Hay como un bloqueo. Eso produce un bloqueo. CM-Promse-FU-39-EG16.rtf

Nos sirve para complemento aquellos dos casos que en el inicio de este tema indicamos como “casi” excepcionales, un profesor joven que rechaza las TIC y una profesora a punto de jubilarse con posturas innovadoras de inserción TIC. Entre un extremo y otro se encuentran los otros casos con las características que analizamos.

4.2.5.6.-Síntesis

En el apartado analizamos los temas de la organización institucional para el uso de TIC, la historia institucional, los componentes didácticos en la enseñanza de TIC, el tiempo y la brecha digital asociado a la resistencia docente.

La *organización institucional* determina la oferta de las TIC dentro de la escuela y la accesibilidad al profesorado; la figura de **un/una** docente encargado/a de la sala y de las asignaturas obstaculiza el acercamiento de los otros profesores, este modo de funcionamiento es propio de las escuelas de sector urbano-marginal; este modelo fortalece el obstructor de la *sacralización*.

La *historia institucional* vincula la oferta escolar en TIC como previa a la reforma es un componente altamente positivo de los casos estudiados; en el caso de las escuelas públicas se fortalece con liderazgos de gestión eficiente.

En cuanto a lo *didáctico*, los contenidos TIC están presentes como conceptuales/procedimentales y actitudinales, y los criterios y estrategias son varias y encajan con todos los modelos didácticos (inductivos y deductivos). En todos los casos hay usos de recursos TIC dentro y fuera de la escuela, la amplitud y variedad de usos, más que de los recursos disponibles, se diferencia por estratos urbano-marginal –menor amplitud–y urbano –mayor amplitud–.

Si este estudio fuese “complaciente” diríamos que se manifiestan “buenas prácticas con TIC” en los casos estudiados, pero nuestro trabajo pretende ser menos laudatorio y un poco más riguroso. Las TIC están presentes en las escuelas secundarias, los recursos y

herramientas son las que la doctrina internacional sugiere y fomenta. El profesorado de secundaria las incorpora lentamente a sus prácticas, con poca espontaneidad, adecuándolas a sus “modelos didácticos” y reduciéndolas a veces a la teoría. Los usos básicos o nociones básicas, según la consideración de estándares de competencias en TIC para docentes de la UNESCO (2008) se realiza en las asignaturas curriculares; incluso podríamos decir que se incursiona en la segunda fase de profundización de conocimiento.

Nobleza obliga y debemos reconocer que el profesorado argentino estudiado ha gestado cambios importantes: en la transformación estructural y curricular –con altos y bajos– incluyendo las TIC; se recicló porque así lo exigía la adecuación profesional –lógicamente la energía estuvo situada en el proyecto individual de alcanzar las exigencias para seguir en el mercado laboral–; realiza la inclusión social porque tratan de retener a los alumnos, etc. Mientras, sus condiciones laborales y salariales¹²² no son las mejores.

La capacitación trabaja ilusoriamente con la idea de encontrar prácticas mejoradas –sin claridad de cuál es el criterio de diferenciación– con TIC, cuando las estrategias indican un desconocimiento de las operaciones de la cultura escolar y de las características del profesorado de enseñanza media.

La cultura escolar tiene otra dinámica y una lógica diferente, hay cambios y sedimentos de prácticas cristalizadas por algunos obstrutores, la *brecha digital*, por ejemplo, es un condicionante de la incorporación asociado a la *resistencia* docente, y se trata de una manifestación de la brecha generacional pero ligada a modelos de formación del profesorado. Todo el profesorado y gestión denuncian la falta de *tiempo* como un elemento condicionante del proceso de incorporación.

Si analizamos los *estándares de competencias en TIC para docentes* propuestos recientemente por la UNESCO (2008) –una nueva versión de la pedagogía por objetivos adecuada a las TIC– diríamos que el proceso se encuentra en la fase media de profundización del conocimiento (UNESCO, 2008:12).

Consideramos que la fase de generación de conocimiento propuesta por la UNESCO es un exceso para el ámbito escolar, tal y como está planteada, puesto que la producción

¹²² Por ejemplo, el tema salarios no figura en la agenda de Debate de la nueva secundaria en Argentina.

de conocimiento corresponde al ámbito de ciencia, tecnología, el I+D, y no a la escala del aula, incluso donde los estándares de competencia docente TIC se sitúan en modelos de productividad (2008:9). Es otra vez lo que hemos analizado en este trabajo, una fuerte presión sobre la agenda educativa promovida por las agencias internacionales y condicionante de las reformas educativas en curso, puesto que dirige – en el diseño de las políticas educativas– un llamado a las vías del desarrollo para “configurar la reforma educativa con base en las TIC y en la formación profesional de docente...” (UNESCO, 2008:9). La escuela es importante para la producción de conocimiento pero no es determinante.

4.2.6.-USOS TIC DE LOS ALUMNOS

Bueno, mirá... Yo estoy tratando de plagiar tu entrevista para un trabajo escolar, pero usas palabras muy que no son de mí... Por lo tanto, pido a la página que baje el nivel intelectual de los entrevistados para que yo pueda seguir haciendo esto y que parezca mía...

Desde ya muchas yuxtaposiciones gracias.

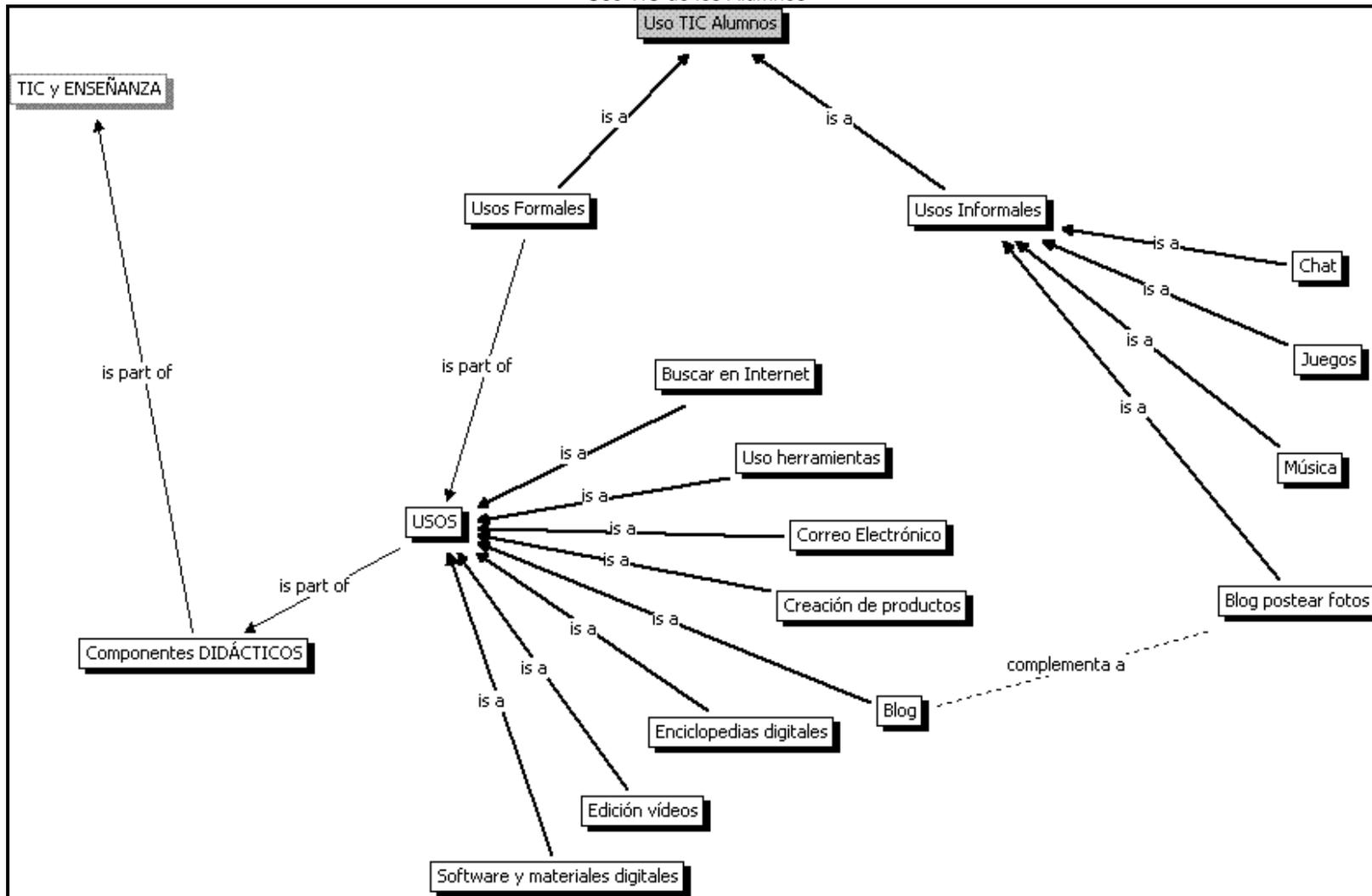
Ah, estoy de acuerdo con la opinión de Link.

Nicolás.

[Comentario de un joven en un blog de opinión a la entrevista a Beatriz Sarlo realizada en EDUCAR] URL, <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/beatriz-sarlo-los-problemas-de.php> Consultada el 02-03-2009

Ahora bien, ¿qué usos realizan los chicos desde el punto de vista del profesorado? En este sentido encontramos que el profesorado encasilla los usos de TIC por parte de los alumnos dividiéndolos en formales e informales (Cuadro 46).

Cuadro 46
Uso TIC de los Alumnos



Los **usos formales** son aquellos que pueden incluirse en las tareas escolares y que generalmente corresponde a los que la escuela enseña.

Los **usos informales** son aquellos propios de la cultura juvenil, que no se incluyen en la escuela y en cierto modo son subestimados por el profesorado y corresponden a espacios vivos de comunicación.

4.2.6.1.-Usos formales

En los *usos formales*, la utilización de las herramientas del paquete Office en particular el editor de textos Word es lo más habitual, la hoja de cálculo Excel, a lo que se suma la incorporación de imágenes fijas para ilustrar las tareas escritas, con cierta independencia en el manejo de los dispositivos. Esto es común a todos los escenarios y se dan por adquiridos.

Yo lo que pretendo es que se puedan manejar solos sin problemas. Que ellos necesitan tener [para] trabajo puedan sacar una copia, puedan imprimir, puedan hacer una nota, puedan hacer un cálculo en Excel, que si les piden puedan armar una planilla. Eso es lo que a mí, en este momento, me interesa, que ellos puedan hacer uso de una computadora, que puedan grabar un CD. Yo les explico una vez y luego los dejo que ellos entren aquí en el recreo y graben. Tenemos grabadora de CD, grabadora de DVD, que ellos vean con qué programas. ¿me entendés? Eso es lo que me interesa a mí. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Sí, paquetería. Los chicos manejan bien, salen manejando Excel, Access, además de las otras cosas Word o Power Point. PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

[se ríe] Sí, es para lo que los chicos usan. Cuando uno los motiva y les pide algo, ellos lo usan. Hay chicos que tienen filmadoras, máquinas digitales y complementan sus tareas. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Otro uso es el del envío y recepción de algunos trabajos por correo electrónico más potenciado en los casos público y privado de grupos urbanos **EPub03** y **EPriv04** por la conectividad en la escuela pero presente en todos los escenarios.

B: No, no. Lo que sí, cuando ellos me mandan a mí, los trabajos -por ejemplo-monográficos, ellos me mandan a mí.

A: Ah, le mandan trabajos por correo electrónico.

B: Sí, por ejemplo, cuando han hecho el curriculum vitae en Sistema de Pasantías, han hecho su curriculum vitae y me lo envían por correo electrónico.

PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Por ejemplo, suponte que yo les digo a los chicos que investiguemos sobre cualquier cosa y los chicos me dicen "Profesora, ¿se lo mandemos a su mail?", "Se lo mandamos a su mail". Los chicos leen y me envían comentarios, artículos, me dicen "estaba navegando en Internet, he visto esto y se lo he mandado" y me lo envían. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

La búsqueda de información en Internet en páginas sugeridas y no sugeridas por los profesores suele complementar a los envíos. También la tendencia es más fuerte en los casos **EPub03** y **EPub04** de sector urbano pero también está presente en la **EPub01** de sector urbano marginal.

Como ellos tienen una materia, Informática, en la escuela, entonces ellos aprenden informática. Por lo tanto cuando yo les pido un trabajo monográfico, ellos tienen que hacerlo en la computadora; cuando yo les pido la búsqueda de información, ellos entran en Internet -yo les doy algunas páginas para que busquen--. PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Cosas que tienen que bajar, monografías, entran a Monografías y ven qué tienen escrito por allí y lo copian, lo que me parece una falta de ética porque si vos le das una tarea de monografía y van y copian. Por eso les pido siempre que me dan algo escrito que me pongan la fuente, luego les hago preguntas exactamente acerca de porqué lo escribieron así. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Entonces los profesores dicen “trabajan hasta con la computadora”, el profesor de Biología o el de Literatura “han sacado información a través de Internet”, pero no lo hicieron con él, lo hicieron solos, bueno si no lo pueden hacer con el profesor que lo hagan solos. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Se suma a estos usos el manejo de las enciclopedias digitales y otros aportes a sus tareas por parte de los chicos.

Cierto es que después que ellos hacen un trabajo que se lo ha dado la profesora cuyas consignas están claras pero no usando un recurso informático ellos vienen y traen todo eso imprimen, sacan de los Atlas o Enciclopedias Digitales, yo me fijo en las carpetas de los chicos y eso está. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Nuestros alumnos calificaron en las Olimpiadas de Informática sin nuestra ayuda. ¡Imagínate! Esto nos ayudó a negociar con la provincia para volver a tener Talleres de Informática, que se habían perdido por la Ley Federal. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Escribir trabajos en Word e ilustrarlos con imágenes, utilizar planilla de cálculos, utilizar con independencia los periféricos. Enviar y recibir materiales por correo electrónico, buscar y bajar información en Internet son usos aceptados por el profesorado. Estos usos se incluyen en las tareas escolares, realizadas por los chicos extra clase la mayor parte de las veces, más potenciadas en los casos público **EPub03** y privado **EPriv04** y sumamente adelgazada –en lo comunicacional– en el caso privado **EPriv02**.

Observemos que los usos formales son los asociados con los usos que la escuela ofrece y son los aceptados por el profesorado.

4.2.6.2.-Usos informales

Algunos profesores y profesoras critican el *mal* uso que debe entenderse como una falta de experticia o como una inadecuación en la utilización del recurso o como ausencia de definiciones del mismo. Y muchas veces los profesores son el ejemplo del *buen* uso lindando en la banalidad.

Ya. Entonces, cuando vos les explicás lo que es, la cantidad de servicios que tiene. Porque cuando les preguntás “¿Qué es una videoconferencia?” y te dicen “¿Una qué?”. Ahí te das cuenta del analfabetismo que hay, de la importancia de potenciar las herramientas. Si te dicen “Yo sé escribir”, de Word conocen una o dos funciones. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Ese es el mal uso. En los colegios, algunos prohíben a los chicos llevar el celular. [...] Si me gusta sacar fotos, tengo una cámara digital, saco con la cámara. ¿Me entendés? [...] Nunca me vieron a mí sacar fotos con un celular. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Muchas veces el mal uso de entiende como no poder dar definiciones o no descubrir la potencialidad de las herramientas. A esta potencialidad tampoco la desarrollan los profesores.

Con los chicos, ¡no tienen idea de lo que están haciendo! entran a la computadora, buscan el Chat, van al Metroflog, pero cuando vos le preguntás lo que están haciendo. Nada. Cuando les preguntás ¿qué es Internet? Te dicen “red de redes”, y ¿qué es una red?. Nada. Y bien ¿qué se puede hacer en Internet? Sólo saben del chat. Entonces, podemos navegar, transferir archivos, etc. Es decir, no es navegar por navegar. Vemos una página, ¿qué les gusta de una página? ¿qué no les gusta de una página? Entonces, analizamos, vemos. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

Esta consideración del mal uso nos conduce a los usos *informales* que realizan los adolescentes con las TIC. El profesorado de todos los escenarios considera que los chicos **no** saben sobre TIC, entendido esto como que “no pueden dar definiciones ni conceptos”; sobre el uso real que hacen los chicos conocen poco y lo subestiman cuando no responde a los usos formales que señalamos anteriormente –es decir como saberes escolares–.

Es decir que –mayoritariamente– hay una deslegitimación de los usos de los chicos, con alta dosis de desconocimiento o indiferencia.

Porque si bien ahora ya los chicos manejan porque van a Ciber, [no obstante] hay muchos no conocen nada de la máquina PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

El tema es que los chicos no tienen la cultura del buen uso de la computadora. Son chicos a los que se les entregó, estas generaciones ya las manejan desde muy niños, son realmente rápidos, pero están metidos en un círculo en el cual el trabajo en la computadora es sinónimo de juegos, de chateo. PH-EPriv02-FnoU-38-EI06.rtf

Bueno, de pronto una herramienta tan potente como es Internet. El 85% de los chicos se forma solo, no va ni con la mamá, ni con la abuela al Ciber, va solo. Lo que chapucea en el Ciber, lo que alguien le dicta o le muestra, es lo único que sabe entre comillas. Cuando venís al colegio y preguntás “¿Quién sabe lo que es Internet?”. Todos levantan la mano. Entonces le decís “Por escrito, escriban qué es Internet, para qué sirve”. Nadie te explica qué es Internet, ni para qué sirve. PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

El Ciber es el sitio social visualizado por excelencia para estas prácticas comunicativas reales de la cultura juvenil, las actividades que los profesores observan que los chicos realizan allí son:

a) *Chateo:*

Yo lo que veo es que utilizan mucho más el Chat que el correo electrónico. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

Ellos chatean, se mensajan con el celular, [son] telegráficos los conceptos que elaboran, ¡telegráficos! PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

A: Los chicos aquí ¿dónde acceden a Internet?

B: En los Ciber.

A: ¿Y qué hacen allí?

B: Lo que observo es que van a chatear.

PH-EPriv02-FU-46-EI05.rtf

Sí, a mí me parece que los chicos porque tienen en sus casas o porque van al Ciber o porque está en el mundo que uno vive, ellos consultan, chatean, bajan cosas, suben cosas a la red, fotos, video tomados con los celulares. Muchos piratean cosas permanentemente, juegan con los recursos. GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf

Bueno, eso me comentan que los chat están a la orden del día, todos los días están comunicados. ¡Y eso que se ven acá! [se ríe] PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

Y una versión recortada del correo electrónico y cercana al chat que todos utilizamos pero pocos reconocemos TIC, el mensaje de texto, a medida que los recursos de la red van dando mayor accesibilidad en la telefonía móvil.

Sí, es así. Incluso, hoy en una escuela agrotécnica los vi cuando salen al recreo y están[hace los gestos de escribir mensaje de texto en un móvil] ... y están perdidos en medio del campo. CM-Promse-FU-36-EI17.rtf

b) *Juegos:* con larga tradición en la cultura infantil, los adolescentes la continúan manteniendo como modalidad de expansión, divertimento.

Primero, por lo menos con el tema de TIC, los chicos ya vienen desde la calle con una especie de conocimiento rudimentario de lo que puede ser la computación y más que en la actualidad los chicos manejan lo de los juegos en el Ciber. Para ellos es mucho más fácil que para un adulto es como si ellos vinieran con cierto saberes ya adquiridos a pesar que ellos no se dan cuenta es mucho más fácil, para ellos es un juego usar la computadora es como si estuvieran jugando. PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf

Una interesante paradoja observamos en un profesor de filosofía que trabaja un EDI (Espacio de Diseño Institucional) de “Juegos” no considera en lo más mínimo que los juegos con TIC puedan aportar algo a su asignatura.

Sí, juegan con el celular [teléfono móvil], en los ciber. Justamente, los juegos que les propongo yo son juegos de razonamiento, de pensamiento, del encuentro con otro a través del juego. PH-EPub01-FnoU-37-EI02.rtf

c) *Blog para postear fotos:* un sitio de moda en Tucumán se denomina Metroflog y es altamente frecuentado por los jóvenes de todos los grupos sociales, siendo

más alta la frecuencia de los grupos de clase media y media alta. Es un espacio de vida social con otros chicos.

Sí. En otras situaciones lo que yo he visto del uso de los blogs, es que los usan para postear las fotos y nada más. Una cosa social, la foto de la fiesta, la foto del sábado, la foto del parque, todos los días, y comentame la foto. No les da mucha información, ni poder hacer más. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

B: [...] Y tienen, mi hija de 15 años, tiene lo que se llama Blogflog, este flog, flog ¿Cómo se llama?

A: ¿Hum?

B: Metroflog, se llama Metroflog, tienen ahí las fotos.

A: ¿Usted observa lo que hace?

B: Sí, controlo la gente que está, las fotos que pone. Sí, siempre estoy espiándola. No sé si está bien, pero.

PM-EPub01-FnoU-51-EI03.rtf

Sí, sí. Lo que utilizan es en la Internet, el Metroflog y bajan muchas canciones, informativos, noticias... eso muy poco. PM-EPub03-FU-41-EI10.rtf

Bueno, el Metroflog acá [enfatisa]es... No es cuestionable pero viven inmersos en eso, van a sus fotografías, dejan sus comentarios. Al Messenger lo dejan de lado, no lo utilizan tanto pero dicen que el Metroflog es distinto. O sea, bueno, viven en eso. Yo pienso que realmente, si se pudiera utilizar Internet de otra forma, sería otra cosa. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

d) *Escuchar y bajar música y otros:* una práctica cultural no reducida a los adolescentes pero que los profesores y profesoras asocian con ellos.

Sí, la fascinación son los MP3. Cuando hacés la fiesta para el Día del Estudiante, acá no les tiene que faltar la música. No les des de comer no importa, pero no les tiene que faltar la música. Ellos quieren música. PM-EPub01-FnoU-41-EI01.rtf

Además, ellos, por ejemplo, la imagen que tienen del Ciber es como lugar de juego, y donde aturdirse con música... PM-EPriv04-FnoU-57-EI12.rtf

Bueno, las chicas bajan mucho fotos de actores, cantantes... PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

El profesor más joven del estudio, es el único que reconoce chatear y expone un poco más de conocimiento de los rubros por los cuales transitan los chicos y las chicas, y les abre otros espacios comerciales afines a su asignatura como foros y subastas.

Bueno, en Google entramos mucho con los chicos para buscar información. Además en Punto Com que entré varias veces, allí hay subastas. En algunos foros también entré para que ellos se puedan orientar. Y después... PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

Es el único que hace referencia a la incursión de los adolescentes en los sitios dedicados al sexo.

Yo también he observado que algunos chicos bajan información no en sí digamos del tema de la pornografía sino que ellos tratan de investigar, revisar. Después, yo vi y ellos, los chicos me comentaron que son fanáticos del fútbol, están constantemente conectados con los clubes, los fans, a quiénes venden a quién compran. Creo que cada uno entra en Internet y busca el hobby que le gusta. PH-EPriv04-FnoU-29-EI14.rtf

Es aquí evidente la mayor cercanía generacional de este profesor con la cultura juvenil pero el estereotipo de profesor lo cohibe y lo hace colocarse en una postura de “el buen uso”.

Los agentes de capacitación del PROMSE presentan puntos de vista menos prejuiciosos sobre la cultura juvenil.

A mí también me ha pasado en colegios privados, donde combinan el Messenger, porque por ejemplo, las chicas que son amigas, si una noche hace frío prefieren quedarse chateando si esta noche está lloviendo. Lo que no significa que si mañana hay sol vayan a salir. Y eso en el centro. Una cosa no elimina la otra. Es como un espacio de interacción juvenil. CM-Promse-FU-41-EG16.rtf

Y este punto de vista permite comprender un poco más sobre el sujeto de aprendizaje y de cuestiones que no pasan por el “aturdimiento” sino por dificultades comunicativas y emocionales de los chicos, falta de reflexión que los lleva a “exponerse” demasiado. Esta zona límite que a veces el profesorado “vigila” en su rol de padre o madre de adolescentes no se activa en su rol de profesor o profesora.

C: También porque escribir es muy distinto a hablar.

D: Eso es lo que expresan los adolescentes cuando uno habla de con ellos de esto, te dicen “A mí, Profe, me cuesta mucho menos escribirlo y no estar viéndolo a la cara. Sin estar viéndolo de frente porque para mí es importantísimo hablar, puedo decir muchas cosas cuando se dicen de frente. Para mí es importantísimo”.

C: También me ha pasado siendo docente, que se cuentan cosas de la familia, de los padres, como no se ven las caras. Se dan consejos.

CM-Promse-FU-41-39-EG16.rtf

A mí, lo que me tiene impactada es cómo se exponen en el Metroflog, sobre todo las chicas. A veces, entran a ver las fotos y se muestran también. Y son fotos realmente de revistas, como están las modelos TOP, agarradas de las columnas. Están necesitando exponerse así ¿por qué? El docente tiene que trabajarlo mucho. CM-Promse-FU-39-EG16.rtf

Estos usos considerados informales están proscritos o ignorados por el profesorado cuando por ellos transita la cultura juvenil con espacios numerosos para trabajar de modo reflexivo en las clases sin necesidad impugnarlos sino de recuperarlos en un espacio comunicativo que puede enriquecerse.

Sí, las fotitos del celular irán a parar al blog. Por ahí, ¡los padres ni saben qué es lo que los chicos bajan!, ¡no están ni enterados! PM-EPriv04-FnoU-57-El12.rtf

Y no negarlos permanentemente.

4.2.6.3.-Síntesis

En esta apartado observamos dos manifestaciones de los usos de los chicos con las TIC según los profesores y profesoras. Uno de ellos, los *usos formales*, legitimado por los

docentes y que se corresponden con los que la escuela les oferta. Otro, no legitimado o legitimado a medias, el de los *usos informales* propios de la cultura juvenil que nos dan pauta de la riqueza de interacción de los chicos con los nuevos formatos.

Es evidente, si relacionamos con los aspectos de los temas revisados anteriormente, que algunos usos informales van filtrándose y reconfigurándose en la cultura escolar y enriqueciéndola.

En este proceso muchos usos no ingresan ni ingresarán a la escuela porque son propiedad legítima de la cultura juvenil. Lo que sí es necesario es su reconocimiento y la reflexión sobre las prácticas comunicacionales en la escuela, sobre todo para enriquecer los puntos de vista.

4.2.7.-SINTESIS GENERAL

En este capítulo dedicado a la presentación del análisis e interpretación de los datos hemos trabajado dos grandes apartados.

En el primer apartado, una descripción minuciosa del campo de estudio, la construcción de los casos o escenarios, sus datos caracterizadores. De este modo situamos los casos en sus contextos específicos y los perfiles de los sujetos de estudios.

En el segundo apartado, nos dedicamos en correspondientes sub-apartados a la descripción e interpretación de las seis líneas temáticas propuestas:

1. Contexto institucional
2. Contexto social y comunitario
3. Implicaciones de las reformas
4. La capacitación docente en TIC
5. Las TIC y la enseñanza
6. Usos TIC de los alumnos

Concluimos cada subapartado con síntesis al final del tratamiento de cada línea temática para facilitar la lectura.

Todas las líneas nos permitieron acceder a un universo “denso” y vital que se construye y reconstruye en una compleja trama de relaciones graficadas en las redes. En las temáticas pudimos observar espacios de homogeneidad y recurrencias que han dado origen a nuestras categorizaciones.

Finalmente, nos quedan nudos problemáticos plenamente definidos y otros en los que es necesario ahondar un poco más y que constituyen temáticas futuras de investigación.

La capacitación del profesorado en TIC y su relación con la práctica docente evidencia una serie de aspectos que exigen seria reflexión. Se hace necesaria una política que diseñe y aborde la capacitación teniendo en cuenta los aspectos culturales, con modelos más abiertos que vayan más allá de los discursos y que ubique a los sujetos en el centro de la problemática.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Un proceso de larga duración iniciado en la República Argentina y todavía no concluido es el de la extensión de los tramos de obligatoriedad educativa, desde la EGB a la Educación Secundaria.¹²³ El proceso está en marcha, se ha cubierto su primer tramo y se inicia el segundo; dos reformas educativas –la Ley Federal de Educación y la actual Ley de Educación Nacional—son sus gestoras.

Los ritmos de los cambios generados por las reformas son lentos y sólo se aprecian a largo plazo y con modulaciones, con cambios de ritmo o periodos de intensificación o estancamiento, cuando no de retroceso. Al mismo tiempo, desde las elites reformistas suele negarse el carácter socio-histórico de las escuelas, su condición de construcción social configurada en cada momento de un modo determinado entre una serie ilimitada por condiciones externas e internas, más amplia de lo que suele suponerse (Viñao, 1997:14).

En general, quienes proponen o emprenden reformas e innovaciones educativas estructurales y curriculares parten de la creencia mesiánica de que es posible una ruptura más o menos completa con la tradición del pasado, de que las prácticas existentes serán desechadas sin más y sustituidas por las que se proponen (Viñao, 1997; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001).

Los cambios pueden proclamarse en la política oficial y publicarse con fuerza de ley, exponerse en discursos políticos de gran colorido y buenos deseos. Del mismo modo, los cambios en los edificios, los libros de texto y los ordenadores, la forma de agrupación de los alumnos, no indican mucho a menos que prestemos atención a los procesos de

¹²³ Recordemos que con la EGB3 la obligatoriedad fue hasta los 16 años; con la nueva Secundaria de la Ley de Educación Nacional, la educación obligatoria es hasta los 17-18 años de edad en la República Argentina.

desarrollo del profesorado que acompañan estas innovaciones. La participación del profesorado en el cambio educativo es vital para que tenga éxito, sobre todo si el cambio es complejo y afecta a muchos establecimientos durante largos períodos de tiempo (Hargreaves, 1996:39). Y para que esta participación tenga sentido y sea productiva, no basta con que el profesorado adquiera nuevos conocimientos sobre los contenidos curriculares o técnicas de enseñanza. Los profesores no son simples aprendices técnicos, son también aprendices sociales y su ámbito es más complejo de lo que suponemos.

Las reformas educativas indican procesos de cambio y el profesorado es un agente fundamental del mismo. Ahora bien, entre los objetivos de este trabajo es descubrir cómo responden los profesores a estos cambios. Reconocer que los profesores son aprendices sociales hace que prestemos atención a su *capacidad* para cambiar y también a sus *deseos* de hacerlo (y de gozar de estabilidad también). Si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión. Acercarse de este modo al profesorado no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas (Hargreaves, 1996).

No obstante, las instituciones escolares cambian pues son una combinación de tradición y cambio, consecuencia de decisiones relativamente limitadas por factores externos, condicionantes tecnológicos y un conjunto de prácticas sedimentadas en el tiempo que suelen agruparse bajo la denominación de *cultura escolar*.

La *cultura escolar* comprende creencias y valores, criterios y normas, hábitos y prácticas; modos de pensar y hacer compartidos que se transmiten a los nuevos miembros de la comunidad escolar (profesores, padres, alumnos) y que proporcionan estrategias para integrarse en la misma, interactuar y llevar a cabo las tareas cotidianas que de cada uno se esperan. Esta cultura indica, al mismo tiempo, su capacidad para hacer frente a las exigencias y las limitaciones que conlleva (Viñao, 1997:19).

En realidad, es preferible hablar de *culturas escolares* ya que éstas van desde los cuadros escolares administrativos a la escuela específica, pasando por los rasgos culturales y formas de hacer de los niveles de la oferta educativa (primaria, secundaria,

superior no-universitaria, universitaria). En nuestro estudio dos culturas nos permiten explicar la combinación de tradición y cambio que constituyen las instituciones docentes:

- a) la *cultura escolar gubernamental o administrativa*; y
- b) la *cultura académica profesoral o cultura de trabajo de la enseñanza*.

a) *La cultura escolar gubernamental o administrativa*: impone y configura una determinada política y un marco administrativo y legal que condiciona la cultura de cada una de las escuelas. Por esta razón es que cuando nos referimos a las políticas educativas observamos que promovieron colaboración fingida, colegialidad artificial, autonomía engañosa, formalista o estéril, o evaluación tecnocrática o impuesta. Nos vale como ejemplo el proceso de consulta realizado durante las reformas en los casos estudiados y que en realidad actuaron como legitimación y así es percibida por el profesorado.

Esta cultura corresponde a un nivel de la *gestión* previa a la escolar específica en las escuelas. En este nivel, encontramos dos ámbitos diferenciados en nuestro estudio.

El primer ámbito es el del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, competencia del estado nacional cuya tradición vertical (de arriba hacia abajo) ha resultado difícil de modificar. Su tradición educativa es más innovadora, y desde este ámbito es que se concibe el PROMSE y baja a las administraciones educativas provinciales.

El segundo ámbito es el de la actual Secretaría de Estado de Educación¹²⁴ de Tucumán, perteneciente al estado provincial. Pese a los niveles de autarquía propuestos por la descentralización educativa, este ámbito no es dinámico sino que se caracteriza más por la inercia y suele ir a la zaga de las propuestas nacionales pues no anticipa ni propone iniciativas. Su tradición burocrática de administración lenta genera poco provecho de las líneas propuestas por la nación; cuando debe horizontalizar el funcionamiento no sabe qué hacer con los recursos, el ejemplo de los CAIE sirve para ilustrar ya que no se les otorgó a los mismos una función clara en la provincia.

¹²⁴ La administración educativa provincial ha sufrido numerosos cambios. Los últimos son: *Año 1995*, se crea el Ministerio de Educación y Cultura, quien ejerce el gobierno educativo junto con la Secretaría de Educación; *año 2000*, se suprime la Secretaría de Educación. El órgano de gobierno del sistema educativo es el Ministerio de Educación y Cultura; *año 2003*, la Secretaría de Estado de Educación es el nuevo órgano de gobierno del sistema educativo y se suprime el Ministerio de Educación y Cultura. Desde 1985, el Gabinete Pedagógico Interdisciplinario presta servicio de apoyo a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación educativa; hoy depende de la Dirección General de Educación, dentro de la estructura de la Secretaría de Estado de Educación.

Las *lógicas paralelas* son recurrentes en los dos ámbitos en sus formalidades, modos de acción y génesis de efecto desconfianza en el profesorado.

Los dos ámbitos de este nivel cultural han incluido en este proceso de expansión del sistema un alto asistencialismo social. Este asistencialismo, probablemente necesario e inevitable, viene impregnando la educación argentina; por venir de la mano de un gobierno peronista suele *incomodar* demasiado a las capas medias de la sociedad argentina.

b) *La cultura académica profesoral o la cultura de trabajo de la enseñanza*: La República Argentina tiene hoy una educación secundaria en expansión con la incorporación de grupos antes excluidos y ahora incorporados a la educación.

La enseñanza y el trabajo docente se ven afectados en la medida en que se modifiquen las condiciones y los valores sociales. La cultura del trabajo o académico profesoral es el conjunto de supuestos básicos –una suerte de combinación de creencias, actitudes, valores, mentalidades, hábito y prácticas– que son compartidos por los docentes –sea en general o en un grupo concreto–, así como a las pautas de relación e interacción entre ellos y a las condiciones contextuales de su trabajo (Hargreaves, 1996; Viñao, 1997). Dos son los rasgos más significativos de esta cultura del profesorado de Secundaria:

- a) *Individualismo*: en cuanto tendencia al aislamiento y al secretismo.
- b) *Balkanización*: en cuanto forma organizativa que divide y separa a los profesores incluyéndolos en subgrupos aislados (departamentos, áreas) y enfrentados, a veces, entre sí dentro del mismo centro docente.

Ambos rasgos son un producto socio-histórico, no sólo una forma de hacer frente a las presiones y exigencias que los profesores experimentan en el aula, en la escuela o en su vida social, sino también consecuencia de aquellas formas organizativas en que se configura su trabajo y de los rasgos que presenta el grado y modo de profesionalización de la tarea docente.

La *profesionalización* de la tarea docente es otro de los procesos de larga duración – como la feminización y escolarización—que según los niveles de enseñanza y los países, ofrece unas u otras características (Viñao, 1997; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001; MECyT, 2006b).

En el caso de la reforma argentina fue un proceso de reciclado, una reconversión del profesorado de nivel superior no universitario, realizado con las universidades y retomando la reforma curricular vigente, es decir, en mucho ligada a las asignaturas; proceso optativo pero en definitiva obligatorio para quienes realicen una dedicación exclusiva a la enseñanza –con las limitaciones que ello tiene en la enseñanza secundaria del país–.

En este proceso –llamémosle de profesionalización– el Estado tuvo y tiene un papel importante y encontramos dos elementos claves: por un lado, el reciclado –muchas veces con una fuerte actualización disciplinar– se realiza con las universidades idóneas para los campos y áreas disciplinares; pero por otro lado, esto porta una dificultad, el sesgo academicista ya que son justamente las que menos pueden aportar para desbalcanizar por ser este su modo por excelencia de funcionamiento y por ser –en gran medida– gestoras del academicismo de la enseñanza secundaria (Fernández Enguita, 1987:21). Si bien la mayor parte del profesorado es egresada de los Institutos de Educación Superior no universitaria, los planes de estudio son herederos de la formación disciplinar universitaria.

No queremos aquí decir que la universidad debió dejarse de lado, pero es importante para la comprensión del proceso ver su modo de intervención como inercial y legitimadora del reciclado más que como un agente dinamizador o potenciador de la fuerza innovadora. La universidad fortaleció *más de lo mismo*.

La historia del currículo y la de la cultura del profesorado se dan la mano, una no puede entenderse sin la otra. La nueva estructura del sistema educativo por la Ley federal de Educación y una nueva organización curricular generó nuevas asignaturas, nuevo profesorado y nuevos departamentos. Hoy la reestructuración emprendida por la Ley de Educación Nacional lleva a un ajuste curricular pero con los lineamientos de la ley anterior. El reciclaje del profesorado para adecuarse a las nuevas funciones y exigencias

se ha realizado creando nuevo profesorado pero con el modelo tradicional de formación docente.

Los nuevos profesores se agrupan en nuevos departamentos. Al aislamiento del profesor en el aula se superpone al aislamiento y la no colaboración entre los diferentes departamentos y áreas. En el tema de las TIC, lo observamos de modo excesivo en la “soledad” de los profesores encargados de las asignaturas TIC, al mismo tiempo encargados de las salas en los casos *Epub01* y *Epriv02*, fortalecida por la falta de tiempo del *profesor taxi*. “Soledad” que se desenmascara como “individualismo” en una cultura de escasa participación en *Epub03* y *Epriv04*; en el primero de los casos, incluso con una estructura departamental en relación a los recursos –el departamento de Tecnología Educativa– los profesores encargados de las asignaturas *van a su aire*, en el segundo caso se intentan colaboraciones dentro del departamento, pero claro es un área técnica y lo que pueden ofrecer es colaboración técnica. En el aula, todos, permanecen aislados.

Las escasas agrupaciones y la diferenciación constituyen, una vez configuradas –una de ellas suele ser profesorado antiguo en la institución versus recién llegados–, la fuente donde se gestarán buena parte de los intereses, conflictos y alianzas que caracterizan la cultura del profesorado y la de las escuelas. Una cultura que no es más que el producto socio-histórico de unas formas determinadas de organizar la enseñanza (Viñao, 1997:23).

Este discurso que pretende dejar el cambio en manos del profesorado acaba recurriendo a las demandas de profesionalidad y compromiso moral. Nobleza obliga y por ello debemos considerar que el profesorado ha estado a la altura de las circunstancias en las grandes metas de la reforma, pues el sistema educativo argentino –junto al chileno y a diferencia de los otros países latinoamericanos– ha logrado niveles de cobertura importantes, ha continuado logrando las metas educativas pese a las circunstancias de crisis económica, y en esto algo tiene que ver su profesorado. También recordemos las inyecciones de asistencialismo del Estado argentino.

Cuando proyectamos este trabajo nos propusimos revisar las condiciones laborales y realizar una descripción del contexto institucional y sociocomunitario porque consideramos que una reforma sin considerar al profesorado es inútil. Al mismo tiempo,

habíamos observado con frecuencia en los estudios sobre la formación del profesorado aspectos descriptivos, disquisiciones y debates que dignificaban a esta práctica como arte, profesión o carrera. Sin embargo, la *enseñanza* es también y fundamentalmente *un tipo de trabajo*. Este fue nuestro punto de partida.

5.1.-REFORMA EDUCATIVA: contextos, sujetos y sujeciones

Una característica del espacio latinoamericano suele ser la convivencia de aspectos premodernos –llámense caudillismo, clientelismo, populismo, burocracias sedimentadas– (Amaral y Stokes, 2005; Bachiller, 2006), modernos (un sistema educativo público expandido y en expansión permanente en todo el territorio nacional con fuerte impronta de formación ciudadana, solidaridad y contención social) y posmodernos (flujos de intercambios, expansión de los servicios, sociedad informacional). Las escuelas, en cierto modo, no escapan a estas particularidades y como es de suponer portan sus contradicciones.

En las escuelas secundarias argentinas hay cambios porque chicos que antes no estaban, están hoy en ella y aunque el profesorado solamente vea problemas y dificultades que interpreta de un modo reduccionista, gran parte de ese mérito de la inclusión es suyo. Las TIC también están en las escuelas, tal vez no como nos gustaría que estuvieran, pero están.

5.1.1.-Rivalidades artificiales, rivalidades reales

En nuestro estudio de casos, respecto a la temática TIC las condiciones no difieren en aspectos generales, aunque sí lo hagan en cuestiones particulares y en matices.

En el discurso docente hay una tendencia a realizar una dicotomía, escuelas públicas y escuela privadas. En realidad, esta dicotomía discursiva “encubre” u opaca otra diferencia más trascendente que es la distribución diferenciada de conocimientos por grupos sociales. Esto nos recuerda a las diferencias ya planteadas por Pierre Bourdieu entre capital económico y capital cultural (y de toda la bibliografía, sobre todo anglosajona, que relaciona educación y movilidad social¹²⁵).

¹²⁵ En los países latinoamericanos todavía no existen estudios que nos permitan estudiar la relación entre estas variables.

Cuando analizamos comparativamente las escuelas *públicas* y *privadas*, hay un enorme cúmulo de **semejanzas**:

- a) *Infraestructura y equipamiento TIC*: Todas las instituciones estudiadas presentan Salas o Laboratorios de Informática con recursos y en óptimas condiciones de funcionamiento; sin diferencias entre grupos socioeconómico.
- b) *Cobertura comunicacional*: Encontramos escuelas públicas con y sin acceso a Internet y escuelas privadas con y sin acceso a Internet. La diferencia no es entre públicas/privadas sino entre urbanas (con cobertura) y urbano-marginales (sin cobertura).
- c) *Problemática en el uso de TIC*: se presentan las siguientes características generales, siendo las mismas más fuertes en las escuelas urbano-marginales:
 - a. Sacralización de la sala de los recursos;
 - b. salas cerradas por falta de gestión adecuada del recurso o bien por celo excesivo de los coordinadores de las mismas o de la institución;
 - c. desinterés docente.
- d) *Gestión*: todas las escuelas presentan adecuaciones curriculares y extracurriculares que incluyen a las TIC. Si bien son mayores las adecuaciones en las privadas que en las públicas. Todas, pese a las quejas, implementan estrategias provenientes de la administración para arreglar los déficits (reprobaciones, recuperaciones, etc.).
- e) *El profesorado*: presenta dificultades en la coordinación del trabajo con otros profesores y baja cultura de trabajo colaborativo.
- f) *Los padres*: están ausentes en todas las instituciones, su participación es escasa o nula en el proceso educativo escolar de los jóvenes.
- g) *Oferta TIC*: está presente de forma curricular (asignaturas) y extracurricular (EDI, talleres), y en cierto modo obedece a la presión de la demanda social.
- h) *Colegialidad artificial*: reducida a los departamentos para control de la planeación anual, uniformar criterios de evaluación para evitar contradicciones, con una supervisión técnico-pedagógica.
- i) *Oportunidades*: **todas** las instituciones tienen experiencias recientes y exitosas que indican coordinación **interna** y **externa** con otras instituciones con uso de TIC, lo que indica presencia de una cultura de colaboración espontánea y voluntaria (Hargreaves, 1996:218) que no se potencia:

- a. *Epub01*: Lengua inglesa.
- b. *EPriv02*: Feria de Ciencias, tema “Agua”, obtención del segundo premio provincial.
- c. *Epub03*: Feria de Ciencias y Olimpiada Informática.
- d. *EPriv04*: Feria de Ciencias.

En realidad, como indicamos más arriba, cuando hablamos de **diferencias** las mismas se sitúan más por grupos sociales urbano y urbano-marginal; y en la dicotomía pública/privada hay matices porque a veces las aguas van para el molino de las públicas y otras para el de las privadas:

- a) *Cobertura pedagógica y capacitación en TIC*:
 - 1. Las escuelas *públicas* presentan una cobertura pedagógica en TIC (aunque reducida a 45 escuelas¹²⁶ de grupos urbano-marginal y rural) ofrecida por el PROMSE;
 - 2. Las *privadas* trabajan **sin** una línea pedagógica en TIC.
- b) *Gestión*: En las *públicas* el estímulo a los profesores innovadores o que participan en experiencias TIC es nulo. En las *privadas* se dan estímulos positivos a los docentes tal como el reconocimiento público frente a los otros colegas.
- c) *Oferta*: hay más horas dedicadas a las TIC en las *privadas* y menos horas en las *públicas*. Al mismo tiempo, la oferta de las modalidades de Polimodal es más diversificada en los grupos urbanos que en los urbano-marginales.
- d) *Organización institucional*: la diferencia es por grupos socioeconómicos.
 - 1. Los grupos *urbano-marginales* tienen un/a solo/ profesor/a encargado de la sala y de ofrecer la asignatura a todos los alumnos del establecimiento. Los dos profesores son *cooperadores*, con la salvedad de que *hay que llegar a ellos*, y esto nos da pauta del modo de funcionar de las instituciones y de una dinámica inercial que favorece el aislamiento.
 - 2. Los grupos *urbanos* tienen más profesores encargados de las asignaturas TIC, pero los usos transversales están librados a la iniciativa docente particular.

¹²⁶ La cantidad de escuelas públicas es de alrededor de 1.400 establecimientos.

En el discurso docente, se construye un espacio de tipo *arcádico*, donde las cosas funcionan bien, y es el de las *escuelas rurales* que se presentan como espacios “ideales” de trabajo, donde los chicos son “pobres pero buenos” –hasta rememora la identificación católica de la pobreza con la bondad–, y también como superación dialéctica de la dicotomía público/privado. Por supuesto, no sin grandes contradicciones y opacamientos de visión borrosa porque las escuelas rurales son *escuelas públicas*. Es evidente, la asociación de lo rural con lo bucólico.

La explicación más cercana a esta resolución en el discurso del profesorado es que los efectos más dramáticos de la crisis económica producida por el modelo neoliberal se vivieron en el espacio urbano y sobre todo el urbano-marginal; característica por demás recurrente en las crisis capitalistas. Esto hace que se construya ese espacio bucólico, esa Arcadia, en el espacio rural.

5.1.2.-Más allá del principio de la rivalidad

Podemos observar que las dicotomías expuestas en el discurso de los profesores tienen poco correlato real y encubre otras diferencias de tipo más clasistas, y también más típicas del espacio latinoamericano. Ahora bien, las escuelas públicas en la provincia de Tucumán, y en Argentina, tuvieron y tienen un compromiso sostenido con los sectores sociales golpeados por la crisis económica del 2001. La escuela ha sido la contenedora social de los jóvenes.

En el proceso de plena marcha de la reforma iniciada por la Ley Federal de Educación (1993-2006), una crisis política y económica de grandes dimensiones (renuncia y cambio de presidentes, corralito bancario, desocupación, etc.) produjo una precipitación social y desgajamiento de la clase media, que por tradición nacional es la gran clientela y defensora de la escuela pública.

Lo rotundo del fracaso del modelo neoliberal subyacente a la Ley Federal de Educación y el cambio de gestión política nacional determinó un cambio de rumbo. La necesidad de atención de los sectores desfavorecidos y de la juventud en particular convirtió a las escuelas en espacios de contención social de los sectores vulnerables.

Los que no tuvieron vulnerabilidad siguieron siendo clientes de las escuelas privadas, que en Argentina no son concertadas sino de paga, aunque muchas de ellas “confesionales” mantienen porcentajes de subvención por parte del estado como privilegio.

Aquí podemos agregar el matiz de cierta lealtad de clase por parte del profesorado de secundaria en el “prurito” que genera el asistencialismo¹²⁷ estatal, visiblemente, centrado en la escuela pública.

La contención social de la escuela se corresponde con logros en las metas de cobertura determinada por la misma Ley Federal que hizo obligatoria la Educación Básica hasta la EGB3 (noveno año de EGB). Esta contención social estuvo soportada por medidas de inclusión social en la educación a través de: por un lado, programas de becas para los alumnos, que contemplaban las dificultades económicas del grupo familiar; y por otro lado, de planes sociales y subsidios para los padres, con la obligatoriedad de escolarizar a los hijos y acreditar su asistencia a la escuela.

Al mismo tiempo, la acción de los CAJ (Centros de Actividades Juveniles) propuestos como espacios de Educación No Formal para los jóvenes en zonas desfavorecidas social y económicamente, donde se proponían actividades diversas para los jóvenes que no quisieran acudir a las escuelas formales. El efecto de estos CAJ es que recuperaron a muchos jóvenes para la educación formal. Estos espacios educativos actuaron como frontera e icono de la modernidad (Duschatzky, 2005).

Lo anterior tuvo –por lo menos–tres efectos importantes:

- El primero, que incluyó a los jóvenes en espacios educativos tanto de EGB3 como de la Polimodal y recuperó a los chicos, sobre todo de los sectores urbano marginales, para la escuela.
- El segundo, es que se hizo generando sobrecarga en las escuelas sin prepararlas para este desafío lo que generó un malestar, que deja librado a la sensibilidad social de los docentes ciertos aspectos que deben encararse como institucionales.

¹²⁷ El peronismo y en particular el kichnerismo recupera, en su veta populista, estrategias de asistencia social que lo acercan imaginariamente a mantener su masa electoral en las capas populares, pero históricamente esto enfada a las capas medias y a los sectores de elite intelectual. En realidad, el proceso del asistencialismo viene desde antes pero se hace visible con la mística simbólica desplegada por la pareja Kichner-Fernández.

- El tercero, que no han dejado de construirse escuelas nuevas para el nivel, lo que ha ampliado las oportunidades laborales del profesorado. La masificación de los jóvenes se corresponde con una masificación del profesorado del nivel medio.

El logro de la inclusión de los jóvenes es de las escuelas públicas –el Estado en definitiva– pero la falta de reconocimiento hacia sus agentes docentes, las condiciones laborales de los mismos y dificultades para construir opinión pública (Veira, 2008), incrementan la sensación de malestar y desconfianza.

Las escuelas públicas no publicitan sus servicios para atraer a sus clientes y sus logros parecen quedar olvidados en méritos individuales cuando también son producto del funcionamiento y de la configuración institucional.

Una fuerte secuela del vocabulario del neoliberalismo es la incursión de terminología empresarial y asociación de la eficiencia con lo privado (Laval, 2005).

Los profesores que presentan una configuración e identificación como profesores de escuelas públicas tienen la característica de trabajar sólo en escuelas públicas y tener más de 25 años de antigüedad docente. En ellos la experiencia y permanencia en instituciones públicas –que vivieron procesos de transformación de escuelas nacionales transferidas (profesor de la Epub03 PH-EPub03-FU-52-EI09.rtf y GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf)– o bien, la actuación en cuadros profesionales de mando intermedio con alta participación en espacios educativos (la asesora pedagógica de la Epub01 GM-EPub01-FU-52-EG04.rtf y la directora del Departamento de Tecnología de Epub03 GM-EPub03-FU-60-EI08.rtf) los configura más centrados y ocupados por las TIC y su incorporación a las prácticas de enseñanza. En el caso de la escuela Epub03 más centrada en procesos puntuales que en la Epub01 porque sus condiciones laborales son mejores.

Los otros profesores están más preocupados por la heterogeneidad de los alumnos. Esta heterogeneidad a veces “denunciada” como un inconveniente por el profesorado forma parte del proceso de obligatoriedad y que ha generado también en otros países inconvenientes todavía no resueltos. La enseñanza secundaria se ha transformado ya que ha pasado de ser una opción para las elites a ser un derecho para todos. El profesorado no “digiere” muy bien este cambio de paisaje y variedad de sujetos incluidos

hoy en las aulas, tampoco se observan alternativas que generen prácticas docentes diferentes para “incluir” realmente a los chicos en la distribución de conocimientos. Las prácticas siguen siendo las mismas pero el auditorio ha variado de modo extraordinario, queda mucho por hacer pero *lanzar balones fuera* sigue funcionando como estrategia del profesorado: la hipótesis del déficit es la que permanece.

La ampliación de la cobertura educativa a EGB3 y la Polimodal es un proceso que continúa porque la nueva reforma educativa (Ley de Educación Nacional 2006) amplía la obligatoriedad al nivel secundario. Los profesores y profesoras lamentan en este proceso la pérdida de algunos componentes que indican baja calidad, devaluación de la cultura del esfuerzo, falta de normas y perciben a la educación como demasiado concesiva en sus exigencias. Al mismo tiempo ven un enmascaramiento por parte del sistema educativo de estas carencias lo que asocian con los dobles discursos. Evidentemente, el lugar social y desprestigio docente también se ha modificado.

En realidad, lo que está sucediendo es un descenso de calidad, típico de las reformas comprensivas, bajada del nivel por la inclusión de grupos antes excluidos (Fernández Enguita, 1987:15; 2006:95).

5.1.3.-La participación de las familias: crónica de un desencuentro

Los padres ¿están ausentes de la educación de sus hijos? ¿actúan con indiferencia perversa e irresponsable?, según los profesores mayoritariamente, sí.

Hemos sido testigos de esta ausencia pues fue difícil encontrarlos en las escuelas, realizar entrevistas con ellos. Los padres que logramos entrevistar responden solamente a un nivel social y debemos reconocer que nuestras apreciaciones tienen un sesgo en este sentido. De todos modos, lo que observamos en sus respuestas es una “absoluta confianza” en la escuela que se contrapone con la “desconfianza” del profesorado.

Evidentemente, la propuesta de participación de la comunidad en la educación – también proveniente de la doctrina neoliberal (Coraggio y Torres, 1997; Gimeno Sacristán, 1998) si existe es como *artificialidad participativa*, y quizás la cuestión requiera un poco más de análisis. Esta escuela en expansión, en realidad ha pasado de un lugar discreto en la vida de las personas (siete años de primaria) a EGB obligatoria

(nueve años más un año de preescolar) y actualmente Secundaria obligatoria (seis o siete de primaria, más cinco o seis de secundaria, más un año de preescolar). Es decir, los chicos están mucho más tiempo en la escuela y esto es menos tiempo con la familia, con la comunidad, con el trabajo¹²⁸. Esto nos da idea del mayor papel de la escuela en la formación de los chicos (Fernández Enguita, 2006).

La escuela desde una perspectiva ha contenido, pero desde otra perspectiva ha barrido a todas las instituciones extrafamiliares antes encargadas de la socialización de la infancia, la adolescencia y la juventud y ha ido arrinconando a la propia familia. El profesorado de enseñanza secundaria es un gran beneficiario ya que con la expansión del sistema educativo formal e informal se le presenta una fuente de oportunidades profesionales. Al mismo tiempo, el profesorado choca con una mala percepción, considerar que las demandas de los nuevos grupos sociales incorporados a la escuela se satisfacen con más de lo mismo (más tiempo de escolaridad y para más gente) y que lo que el profesorado ofrece es la mejor solución para todos; la traducción de este malestar o malentendido es la reclama de falta de recursos, cuando hemos podido comprobar que en el caso de TIC no es ése el problema (Fernández Enguita, 2006).

La escuela es el lugar de una segunda socialización, es el lugar de aprendizaje de formas de convivencia que no cabe aprender en la familia. En la educación secundaria es evidente el centramiento en las asignaturas en contradicción con el concepto de educación integral, aproximación a la diversidad, construcción del concepto de autoridad y responsabilidad pública.

El papel creciente de la escuela frente a la familia y a la comunidad y la urgencia de las demandas dirigidas a aquella es un aspecto de la socialización de la vida en el marco posmoderno. Así dependemos de los hospitales para la salud, y del Estado para el escollo económico. En este contexto es legítimo que los padres dejen los chicos en la escuela para que termine el “proyecto” y falto de legitimidad el reproche de que las familias se desentienden de la educación –como afirmación generalizada–no tiene sentido. Los padres confían en “exceso” en la escuela y por ello les delegan sus hijos. La educación es un servicio más (Fernández Enguita, 2006).

¹²⁸ En nuestro campo de estudio es relativo porque los chicos de la *EPubo1* son, algunos de ellos también son trabajadores, padres y madres de familia producto de la tendencia embarazos precoces.

5.2.-EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Más arriba nos referimos a algunas características teóricas contrastadas con el profesorado estudiado. A continuación, observamos cuatro aspectos particulares de los casos: sus condiciones laborales, la formación permanente continua y la capacitación, las actitudes, creencias y valoraciones del profesorado, y su posicionamiento frente a las TIC en la enseñanza.

5.2.1.-Condiciones Laborales

Las condiciones de trabajo del profesorado no son óptimas, su característica general es el pluriempleo en la categoría *profesor taxi* que afecta al *tiempo* como categoría intrínseca al trabajo y a las reformas.

El modelo laboral del profesor no permite un anclaje del profesorado en las instituciones y poder identificarse con los grupos departamentales, la pertenencia a departamentos es artificial. Este afianzamiento se va dando con los años de ejercicio profesional, en el caso de las TIC este proceso de construcción de la balcanización es tardío porque estos docentes pertenecen a departamentos muy nuevos o han ido pasando de uno a otro por la reciente creación de las asignaturas. De este modo los profesores TIC transitan por los departamentos de Tecnología Educativa, los de Comunicación y Tecnología, y demás etcéteras dependiendo de la institución.

Esta dificultad de pertenecer a un grupo incrementa el *individualismo* y afecta las posibilidades de mayor compromiso y confianza. La desconfianza, el malestar, la inseguridad y una visión maniqueísta de la realidad educativa son características de una parte del profesorado.

Sin lugar a dudas, el modelo laboral –que con los procesos de reforma ha derivado en más carga de trabajo y poco reconocimiento por el desempeño–no es el más idóneo, pero es tarea de los sindicatos y organizaciones representativas del profesorado plantear un mejoramiento de las condiciones pues participan en las mesas de negociación y consensúan las políticas de reforma.

Además, se observa malestar y desconcierto frente a nuevos grupos sociales que perciben a veces como “deficitarios” y que constituyen la apertura de muchas

posibilidades laborales y un debate dentro de la misma profesionalización que hoy se retoma en el Plan Nacional de Formación Docente, pero reducido a enseñanza preescolar y primaria (INFD, 2008).

5.2.2.-Formación permanente continua y capacitación

Todo el profesorado de nivel superior no universitario que ejerce en el nivel medio se “recicla”, salvo un profesor tardío. Todos lo hacen por claro interés individual, de continuar trabajando en el nivel.

Los profesores y profesoras realizan estudios que les dan puntajes para el reciclado o reconversión pero –debemos poner punto en esto–no para mejorar sus prácticas de enseñanza. Las opciones de reconversión tienen la forma de acreditaciones, postítulos, posgrados, maestrías. Hoy el Plan Nacional de Formación Docente reconoce esta realidad como uno de los problemas a resolver en Educación Primaria (INFD, 2008). Y para Secundaria, el Documento Preliminar para la discusión de la Educación Secundaria en Argentina (MECyT, 2008) –recientemente presentado– reconoce también esta limitación.

En Argentina, la mayor parte del profesorado de nivel medio proviene del nivel terciario – formación superior no universitario con la Ley Federal de Educación– y considerado por los de formación universitaria algo así como “hijos de un dios menor”. Algo de estas diferencias pudimos observar en una profesora del caso EPub03 de este estudio en el enfrentamiento universitarios versus no universitarios –la rivalidad es planteada por los profesores y las profesoras universitarios–.

Además, recordemos que el proceso de acreditación se realiza con y en las universidades, con un incremento de los créditos en contenidos disciplinares afines con un plus de grado. El reciclado eleva el nivel de conocimientos en áreas disciplinares. En fin, preparación para un currículo academicista es el rasgo de este tramo de profesionalización.

La capacitación TIC es errática, dispersa, y es difícil esclarecer un criterio de calidad. Las opciones más novedosas, ya presentes en la red con el modelo *on line* o *E-Learning* es desconocido por los profesores –ya sea por desconocer su existencia o por extrañeza de

su existir-. Se soportan todavía más los modelos semipresenciales que los en línea y no se observan difusiones públicas en el medio escolar –ministerios, administraciones locales– que potencien los modelos en la red. El resultado es una estrecha visión del recurso TIC y sus potencialidades para el uso, capacitación e implementación pedagógica para alumnos y profesorado.

La asignatura TIC –y el área tecnológica en sí– en la reforma de la Ley Federal también pueden verse como la creación de espacios curriculares prácticos, un intento de romper con el academicismo curricular. Lo que pudimos observar en alguno de los casos es la conversión académica de las TIC: clases de TIC sin TIC. Es decir, la vieja retórica o con mejor suerte una actividad grupal de lectura acerca de las TIC.

5.2.3.-Actitudes, creencias y valores: ésas que andan por allí...

En este rubro nos referimos a cuáles son las percepciones, ideas y deseos del profesorado. Las construcciones del profesorado son maniqueas –una suerte de denominación de origen o marca idiosincrásica argentina-. Así, como ya analizamos anteriormente, la dicotomía público versus privado está presente en el imaginario docente encubriendo otras diferencias.

Hay profesores que se identifican más con uno que con otro tipo de gestión y esto los configura de modo particular dependiendo del cristal con que miran. Estas dicotomías atraviesan el discurso docente y también podemos interpretarlas como un rechazo –en el fondo– a la función *asistencialista* de la educación argentina en los últimos años.

5.2.3.1.-Público versus Privado

Los profesores y profesoras presentan una mayor afinidad o identificación con algún tipo de gestión y dependiendo de esta afinidad ven:

a) *Públicas*: si bien se percibe una asociación con la queja, con un clima de desconfianza o menos control, quienes se identifican con las escuelas públicas presentan ideas más ligadas al cambio:

- El cambio es posible
- Optimismo en el cambio

- Visiones más dinámicas y positivas de los jóvenes

b) *Privadas*: el clima que se percibe es de más control, más confianza, no obstante las visiones son más clasistas (no es contradictorio con “aquí vienen los que pueden pagar”):

- Escépticos con el cambio, reduccionistas
- Visiones apocalípticas de los jóvenes
- Determinismo social

En ambos casos, encontramos fuertes percepciones de la escuela pública¹²⁹, que evidentemente se construye como un *referente* de la educación argentina. Incluso – como ya analizamos– cuando los docentes construyen una representación de las escuelas rurales como *topos arcádico*; pues las escuelas rurales son públicas.

5.2.3.2.-Una visión recortada: prejuicios antes que juicios

Los profesores de este estudio –generalmente– tienen entre doce años y treinta y cinco años de ejercicio de la docencia –salvo uno de siete años y dos de ocho– y la mayoría presenta una *alta* valoración de su trabajo con los alumnos. Podríamos considerar que la mayoría son profesores expertos y pocos son profesores noveles.

En el sustrato de las percepciones encontramos elementos contradictorios, quizás producto de que la escuela pública exige mayores requisitos ligados a la profesionalización (titulación, cursos de perfeccionamiento, control en el ingreso, convocatorias públicas anuales para interinatos y suplencias, plazos, impugnaciones, es decir, un marco normativo) pero la contraprestación implica derechos adquiridos (están económicamente mejor retribuidas en salarios y prestaciones sociales). Esto frente al numeroso trabajo “en negro” de las instituciones privadas; si recordamos una profesora explicita que a ella le pagan lo que es debido, lo que figura en el recibo, la salvedad se realiza porque muchos profesores trabajan con falta de régimen.

Un poco de lo anterior y otro poco de convicción ideológica, llevan al profesorado identificado con la gestión privada a construir prejuicios:

129 En la Argentina en las evaluaciones de calidad, la escuela pública aventaja a la privada.

- a) *Actitud negativa*: y desacreditadora de la escuela pública, infravalorando lo que ofrece el Estado, pero deseando tenerlo porque la institución privada no invierte en estos procesos. Por ejemplo, la capacitación en TIC; incluso cuando la proponen los propios profesores, la institución privada no invierte en especialistas sino que lo deja librado a la inquietud individual.
- b) *Los déficits*: se presentan como propios de las escuelas públicas, pero los mismos profesores “se despistan” y luego encuentran los mismos déficits de aprendizajes en las privadas.

Estos dos aspectos nos dan pauta de la visión de una temática que les incumbe (a la gestión pública y privada), por un lado, el derecho a la capacitación contemplado por las leyes vigentes; por otro lado, la problemática de un atisbo de los efectos de las reformas educativas emprendidas –y en las que participan asumiendo funciones asistencialistas que rechazan– y del nuevo colectivo juvenil a atender y que no es otra cosa que una manifestación del fracaso escolar y del descenso de nivel o calidad educativa en definitiva.

5.2.4.-Las TIC: entre lo bueno y lo malo o entre lo que sé y lo que no quiero saber

El profesorado presenta en general –siguiendo la tendencia maniqueísta– una fuerte valoración dicotómica *bueno/malo* de las TIC. Así se refieren permanentemente a los buenos y malos usos; como pudimos observar los *malos usos* son los *usos informales* –generalmente– propios de la cultura juvenil.

En esto no difiere la opinión especialista del profesorado con la de los padres y opinión general. Lo que nos hace pensar es que no hay diferencias profesionales sobre el uso de TIC sino una opinión más acorde a la *brecha generacional*. Este asunto nos va dando una pauta del problema de la formación docente y del problema de capital cultural del profesorado, ligado a la comprensión con estructuras maniqueístas más cercanas a las interpretaciones fáciles y sensacionalistas de la televisión argentina de oferta masiva.

Es decir, no se asocia claramente la relación de las TIC con los modelos productivos, con la sociedad informacional, con el mundo del trabajo. Paradójico porque esta necesidad

de articulación con la realidad laboral se da en el momento de decidir la oferta de modalidad de Polimodal. Es decir que, por un lado se percibe la demanda social, pero en la articulación de la respuesta el profesorado –en general–funciona con la idea de “poco tiene que ver conmigo” y queda ajustada la respuesta técnica individual de los profesores de las asignaturas TIC, quienes responden con la idea de “formar usuarios independientes” –una versión afín a las TIC de la metáfora “enseñar a pensar” pero con estructuras dicotómicas maniqueas-.

Si bien la implantación se realiza en las reformas con el modelo “asignatura” aunque de tipo práctica, lo que observamos es que el modelo curricular *academicista* tiñe mucho el desarrollo de las prácticas. De este modo, llegamos a encontrarnos con una gran parte de TIC en las aulas y sin pisar la sala de informática, en un abuso del modelo didáctico de procedimientos deductivos. Prevalece eufemísticamente *volcar el vino nuevo en viejas odres*, es decir, las TIC para reforzar viejas prácticas.

Los aspectos importantes para revisar acerca de las TIC en la enseñanza:

- a) *Las piezas clave*: los profesores y profesoras, piezas clave en TIC tienen formación técnica en TIC (ingenieros, analistas de sistemas) con *plus* de formación pedagógica, pero generalmente sin ella. Esto indica –inevitablemente–una limitación didáctica en la enseñanza.
- b) *Componente didáctico TIC*: la formación didáctica es importante para potenciar las TIC con propuestas novedosas. Al mismo tiempo, es necesario que el profesorado sienta “confianza” para interactuar. En esto es determinante el clima institucional y el “incentivo positivo” de quienes arriesgan por la innovación y esto toca al apoyo de la dirección.
- c) *La gestión*: En lo que se refiere a la gestión escolar en las instituciones educativas, en nuestro estudio encontramos evocadas dos estilos de gestión que afectan la implementación TIC:
 - a) *Positiva*: indica orden en el funcionamiento institucional, cada participante conoce su rol con claridad y se goza de los beneficios de la autoridad. Observamos un mayor compromiso de la institución que

se traduce en preocupación pedagógico social. El clima es de confianza y de sentimiento de seguridad en el profesorado y favorece los intercambios.

- b) *Negativa*: se traduce en desorden, ausencia del profesorado con riesgo para los alumnos y problemas de autoridad. Con este tipo de gestión la infraestructura y los recursos se desaprovechan, los ordenadores están guardados, las salas cerradas y permanecen las lógicas paralelas. Por problemas de coordinación se desaprovecha la capacitación.

5.3.-LA FORMACIÓN DOCENTE y la capacitación TIC

Uno de los grandes logros explícitos –aunque no siempre efectivos–en la Ley Federal de Educación fue la consecución de la formación permanente y continua reconocida como un derecho del profesorado. Este derecho no fue para las organizaciones sindicales docentes un punto de partida para generar espacios potentes de discusión y reformulación de la profesión, salvo como instancias aisladas de cursos sobre alguna temática específica o convenios con otras entidades.

No obstante, sí constituyó un punto de partida para que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación construyera –dentro del marco de la Ley Federal de Educación–la Red Federal de Formación Docente y Continua (RFFDyC) (Diker y Terigi, 1997). Esta red representa la metáfora del ingreso a la Sociedad de la Información para el profesorado y, en realidad, articuló diversas instancias para la formación pero también para la comunicación horizontal –abriendo la metáfora de la *telaraña*–permitiendo el intercambio individual e institucional del profesorado.

Otra cuestión es en qué condiciones se encontraban los gestores de la red y los profesores para acceder a las posibilidades que ofrecía esta estrategia y potenciar su funcionamiento. Nos referimos a que la transferencia brusca a las provincias que no contaban con un aparato que les permitiera administrar el sistema de formación docente cuando ni siquiera existía ese sistema. El resultado es que la formación docente (y dentro de ella la capacitación) se ha desarrollado prevaleciendo el ámbito retórico

sobre la importancia de la formación antes que una planificación de su desarrollo (INFD, 2008).

Evidentemente, nuestro estudio nos acerca a características del profesorado de nivel medio de enseñanza y nos muestra sus limitaciones en este sentido. La RFFDyC que pretende funcionar como una red no se configura en el imaginario docente como tal, es sólo una oficina en la Secretaría de Educación, un equipo de trabajo que organizaba o vehiculizaba cursos de actualización docente provenientes de otras instancias nacionales.

Una instancia provincial es el Instituto Provincial de Perfeccionamiento Docente, no se reformula con la Ley Federal y es ejemplo de superposiciones –propias de burocracias sedimentarias– pues permanece como un sustrato inmutable a los cambios. Presenta inconvenientes de comunicación con los destinatarios de sus servicios, no llega a todos los docentes, pero está allí, ofrece cursos a los niveles de enseñanza básica y superior.

Hoy la estrategia es el Instituto Nacional de Formación Docente, pero apenas se ha elaborado hasta el cierre de este trabajo un documento previo de discusión para abrir un debate acerca de la educación secundaria (MECyT, 2008).

5.3.1.-El nivel superior no-universitario: los hijos de un dios menor

La necesidad de la reconversión de docentes del nivel superior no universitario para el nuevo sistema educativo (1993-2006) abre un nuevo juego de relaciones institucionales. El proceso de reciclado se realiza con las universidades –fundamentalmente–para lograr los procesos de acreditación docente.

Esta etapa revitaliza el espacio universitario y genera un florecimiento de estas instituciones. Participan en este proceso la Universidad Nacional de Tucumán -pública-, la Universidad del Norte “Santo Tomás de Aquino” –privada confesional–como piezas activas del reciclado docente; y surge una nueva universidad privada empresarial, la Universidad “San Pablo-T” como expansión de la oferta por incremento de la demanda.

En lo que se refiere a las TIC, en el nivel medio¹³⁰, son clave las dos universidades públicas, la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Tecnológica Nacional, pues incluyen espacios de capacitación específicas para el profesorado en esta área, como talleres permanentes o bien como talleres anexos a otros cursos. Todas funcionan con la estrategia capacitación masiva en la década de 1990.

En este ámbito son los ingenieros o personal de las áreas técnicas quienes capacitan al profesorado en usos de TIC. Muchos de los conocimientos TIC del profesorado de asignaturas proviene de esta etapa y de esta instancia de capacitación, aunque se retroalimente con algún curso sobre aplicación didáctica de las mismas, esporádica y casual.

5.3.2.-La Sociedad de la Información: *bitácora de una navegación sin brújula*

Los discursos sobre la Sociedad de la Información abundan, en el territorio y tiempo ministerial de Filmus a Tedesco, en compromisos retórico-verbales, y también en la provisión de recursos materiales; pues los mismos se mantienen en coherencia con los lineamientos explícitos en la macro política educativa. Lo que nos va marcando una falta de planeación en las políticas de implantación pedagógica de las TIC que las vincule a las prácticas de enseñanza.

Un inconveniente a nivel nacional y provincial, es la afección que generan los cambios de administración de gobierno –aunque el partido político sea el mismo– en las políticas con el consiguiente desaprovechamiento de recursos, experiencias y capacitación. Cada nueva administración escenifica y representa *el mito fundacional* de la Sociedad de la Información. El problema es que si lo analizamos desde las visiones maniqueas que encontramos en el campo de estudio se produciría la disquisición siguiente ¿cuál fue la fundación verdadera? O en todo caso, el periplo de *Sísifo*, la vuelta al *eterno inicio de las cosas*, *siempre estamos empezando*, etc.

In situ, las estrategias para el desarrollo de las políticas son desconcertantes. Las experiencias *piloto* o *experimentales* tienen mala fortuna en el sistema educativo argentino pues se inician, se evalúan para satisfacer los requisitos del financiamiento y,

¹³⁰ En el nivel de EGB1 y EGB2, la estrategia fue la Campaña Nacional de Alfabetización Digital.

en general, se clausuran como experiencia errática que puede en unas décadas resucitar como una novedad en la dinámica anteriormente señalada: *el eterno inicio de las cosas*.

Los cursos se generan desde el Ministerio de la Nación (capacitación genérica INTEL, PROMSE), de modo permanente pero con inconvenientes muy serios en la comunicación y difusión (EDUC.ar) que neutralizan el recurso.

La falta de aprovechamiento de los recursos humanos –sobre todo–formados en estas experiencias genera alta *frustración* profesional, y dirigimos esta reflexión para los demagogos de la profesionalización docente, porque estos agentes dinamizadores cuando retornan a sus escuelas, ya sea por falta de apoyo y continuidad del proceso, sufren la *cristalización* de la neutralización o la *soledad* por la fuerza inercial de la *cultura de trabajo de la enseñanza*.

Esto último nos hace asociar –inevitablemente–el componente de la cultura escolar y el papel de la gestión en las escuelas. El tipo de gestión es determinante para el éxito de las líneas TIC, por ejemplo la del PROMSE. Ya que sabemos a estas alturas que la infraestructura y los recursos técnicos y tecnológicos no condicionan totalmente ni el proceso de capacitación y, a veces, ni el de implementación –siendo prudente en los límites–.

Las *lógicas paralelas* (doble discurso, políticas volátiles, problemas de planeación) no generan confianza en el colectivo del profesorado porque conduce *mutatis mutandis* al que todo cambie para que nada cambie y nos hunde en la simulación o ficción educativa.

5.3.3.-El sentido común, el menos común de los sentidos

Observamos además una desestimación o mal aprovechamiento de la investigación sobre formación del profesorado, hace mucho tiempo que sabemos que los docentes hacen los cursos para obtener certificados.

La estrategia que determinó el Ministerio de la Nación, EDUC.ar y el PROMSE es no dar certificados que acrediten; el efecto es en la crónica de un destino anunciado: los profesores no tienen interés en realizar los cursos.

La estrategia de resolución del problema es ingenua, poco conocedora de los procesos de la *cultura escolar* y de los impactos que tiene una *profesionalización* tal y como está planteada en el nivel de enseñanza secundaria: la *meritocracia*. Esta estrategia no es la adecuada para resolver el inconveniente de la participación y evidencia un desconocimiento del profesorado y falta de creatividad en las propuestas de acreditación.

5.4.-LAS TIC: una realidad que ha entrado por la ventana

En lo que se refiere a los usos, las Tecnologías de la Información y la Comunicación están presentes en las escuelas y en todos los sujetos, tal vez no tanto como nos gustaría, ni en las tareas que nos interesarían, pero su presencia es innegable aunque con limitaciones. Podemos ubicar dos niveles de uso, uno administrativo-escolar y otro pedagógico-educativo (en el que incluimos el uso profesional).

5.4.1.-Administrativo escolar

En todas las escuelas de enseñanza media las TIC son una exigencia para las tareas administrativas escolares pues todas las escuelas deben volcar los datos para su procesamiento estadístico en el sistema educativo provincial.

En las *escuelas públicas* se diferencian por grupos socioeconómicos:

- a) *Escuela urbana: registra un uso básico de herramientas, utilización de presentaciones tipo Power Point.*
- b) *Escuela urbano-marginal: uso básico de herramientas, editor y planilla de cálculo, de Office.*

En las *escuelas privadas* también presentan diferencias por grupos socioeconómicos.

- a) *Escuela urbana: registra un uso básico de herramientas de Office, utiliza un programa de gestión de datos de alumnos que maneja en red, utilización de*

presentaciones en reuniones con el profesorado. Todos los recursos informáticos se utilizan para agilizar la gestión, lo que le dan un mayor control de los datos, más racionalidad y un aprovechamiento de la inversión en recursos.

- b) *Escuela urbano-marginal*: no se utiliza de modo cotidiano en las oficinas de administración. Utilizan las TIC (los ordenadores de la Sala) para el volcado de datos estadísticos que deben entregar al sistema educativo. No hay inversión en recursos para este fin.

De todos modos, ambas instituciones hacen uso de los datos que procesan para el sistema educativo provincial y tratan de revertir los problemas en estrategias de superación coordinadas por la gestión.

5.4.2.-Ámbito pedagógico

En todas las instituciones, acorde a los lineamientos de la reforma destinados a la construcción de la Sociedad de la Información, encontramos a las TIC en el currículo como asignaturas (Informática, sus variedades y TIC). Además, se las incluye extra currículo como EDI (Espacio de Diseño Institucional) o talleres. Tanto en las escuelas públicas como privadas de los dos niveles socioeconómicos se las ve como una necesidad educativa, social y cultural para los jóvenes.

Dentro de estos usos podemos discriminar los del Profesorado y el de los Alumnos.

5.4.2.1.-Un punto álgido: el profesorado

Todos los profesores y profesoras son usuarios personales y profesionales de herramientas básicas y de la red Internet, desde la búsqueda de información, uso del correo electrónico y algunos el chat.

Todos presentan actitudes positivas respecto al uso de las TIC con un sesgo prejuicioso de discriminar *buen* y *mal* uso. Con el agravante de que si el docente se encuentra en una fuerte brecha digital no ve la utilidad educativa de las mismas.

La *brecha digital* docente es un aspecto de la brecha generacional, que como pudimos observar es y *no* es una cuestión de edad, más bien es una cuestión de acercamiento o

diferencia con un bagaje simbólico propio de la cultura juvenil. Además, esta brecha digital tiene anclaje en la formación inicial del profesorado en el marco de la *cultura escrita* –hoy sometida a un proceso de cambio profundo con las TIC–. Esta cultura escrita en su faceta de *cultura libro en papel o libresco* es el sello de identidad del profesorado, quienes llevan esta marca tienen más dificultad para entender la incorporación de las TIC a la enseñanza. Va más allá de la relación *real* con la escritura, pues un profesor de Letras puede no tenerla (caso EPriv02) y sí estar presente en una profesora de Ciencias Contables (caso EPriv04); es entender la cultura escrita como omnipresente en los libros impresos.

Es lógica esta asociación porque la configuración del docente sigue siendo en el marco de la “modernidad” y en esta el *libro* fue el objeto más accesible, más cercano, la unidad de consumo popular de la cultura moderna, por eso su dimensión atávica y simbólica para el profesorado. En realidad, las TIC nos reformulan este objeto y nos lo devuelven con matices y diferencias, y ése ha sido siempre el proceso de las tecnologías sobre los dispositivos significacionales actuar con un alto poder de distribución. El medio Internet, hasta hoy, tiene mucho más afinidad con la cultura escrita que con la audiovisual, cualquier lector competente puede interactuar con el medio sin dificultad. Este proceso es difícil de comprender y no sólo para el profesorado porque brechas hubo siempre (Batista y otros, 2007).

También encontramos elementos residuales mínimos de temor a la *despersonalización*, relacionados con los ordenadores y las máquinas.

El conocimiento teórico y práctico educativos específicos de TIC son desarrollados por profesores, generalmente técnicos o especialistas TIC, y se incluyen en el currículo o extra currículo, como ya mencionamos. El tipo de contenido suele ser conceptual y procedimental y se refieren a:

- Uso básico de herramientas de Office (Word, Excel, Access, Publisher)
- Uso básico de PC y conocimiento del sistema
- Editores de vídeo
- Búsqueda de información en Internet y uso de buscadores
- Correo electrónico
- Mapas Conceptuales (PROMSE)

Existen experiencias en todas las instituciones estudiadas de usos transversales, entre un técnico y un profesor de asignatura, aunque no es frecuente y son producto de un llamado externo a la institución o bien de colaboración voluntaria interna entre docentes por alguna afinidad.

Los profesores van incorporando a sus prácticas lo que van incorporando a su vida profesional individual, lo que va acorde a su modelo de enseñanza (Herrera, 2003). La red sirve para buscar información, imágenes que ilustren los trabajos escritos. En fin, se incluyen a las prácticas habituales ya sedimentadas.

5.4.2.2.-Más allá del principio del deber: los alumnos

Los chicos son los que presentan los usos más dinámicos y variados. El criterio de los profesores para clasificarlos es considerar legítimos los *usos formales*, que son aquellos que responden a los usos de los docentes (paquete Office y uso de Internet para buscar información, correo electrónico).

Los usos más potentes son desestimados por los docentes como *usos informales* y son aquellos usos más comunicacionales, los que portan intercambios tales como bajar o pasarse música en MP3 y MP4, más fotografías, el chat, el blog (Metroflog y Fotoblog) y los juegos.

5.4.2.3.-Se imponen las prácticas sociales: producción audiovisual

Pese a los intentos del PROMSE en la línea de capacitación TIC, observamos que lo que se va imponiendo es la realización de productos de tipo audiovisual que luego se promueve en YouTube. En la escuela EPub01 durante el año 2008 se colgaron en la red los productos en la siguiente dirección electrónica:
<http://www.dvbs.eu.org/video/k8QTnsaigak/Prevención-Soeme.html>

En realidad, las herramientas propuestas por el PROMSE no tenían específicamente este objetivo, pero encauzaron en su propio curso una tendencia que ya habían iniciado algunos profesores para sus alumnos: utilizar fotografías, textos, música, integrarlas en presentaciones de PowerPoint, posteriormente, utilizar editores de vídeo para

compaginarlas y elaborar cápsulas audiovisuales, pequeños vídeos con temáticas de interés juvenil. Por supuesto, de ningún modo subestimables.

Esta tendencia antecede al PROMSE y tiene efecto contagio, o moda, y es presencia de una cultura audiovisual global de tipo comunicacional cuya plaza de festejo es YouTube.

Las herramientas SIMAP, la BITÁCORA o BLOG al parecer requieren mayor tiempo y la tendencia es que se van enquistando en contenidos de las asignaturas. No tenemos en este estudio más datos que nos permitan ver sus efectos.

5.5.-OTRO GIRO DE TUERCA

Cuando iniciamos este trabajo y lo fuimos diseñando queríamos abrir cuestionamientos en torno a una temática TIC; en su desarrollo y con la metodología que elegimos fuimos abriendo y cerrando el espectro de cuestionamientos, hipótesis interpretativas, porque las categorizaciones son eso, respondiendo los mismos y buscando respuestas a una realidad compleja como son las reformas educativas y las TIC en la enseñanza.

Hemos llegado a algunas respuestas, pero hemos abierto otros interrogantes que dan líneas para nuevos trabajos. También chocamos con algunos aspectos que debimos dejar de lado porque no teníamos suficientes datos para construir hipótesis interpretativas con ellos.

En este punto encontramos que la capacitación del profesorado de enseñanza secundaria propuesta por las políticas de la reforma educativa argentina es errática y dispersa. No se evidencia una línea política TIC para educación clara, con seguimiento y aprovechamiento de los recursos, la línea vigente sigue confundiendo la implementación pedagógica TIC con la provisión de equipos a las escuelas; mientras espera como resultado la inserción escolar de las TIC con la modificación de las prácticas que responde a las tendencias y visiones globales del discurso único.

Por su fragilidad y dispersión la capacitación tiene un escaso impacto en las aulas, pero esta no es su única razón aunque puede ser determinante.

El profesorado es un agente fundamental cuando se persiguen cambios educativos pero el desconocimiento o la negación de la cultura de trabajo, del modo en que se configuran las prácticas en los contextos es un inconveniente a la hora de realizar propuestas de capacitación. Las características particulares del *profesor taxi*, la evidente pauperización económica y la pauperización simbólica no se tienen en cuenta al ingresar las propuestas de capacitación. En relación con lo anterior, las dificultades en las escuelas por la falta de profesionalización de la gestión escolar, el escaso reconocimiento de los méritos en la tarea docente, porque quienes ejercen la docencia tienen otro nivel de satisfacción que no es comparable con el económico, van generando desengaño, malestar, un acostumbrarse a esa pobreza simbólica.

La crisis económica, el asistencialismo del estado a través de las escuelas con el modelo de una educación secundaria que realiza contención social, ha trasladado también sobre el profesorado y sobre el nivel medio una sobrecarga que ya venía siendo cuestionable en la educación primaria, el asistencialismo como un paliativo al fracaso escolar. Esta coyuntura, que debiera ser sólo tal, suele evolucionar en el contexto latinoamericano en una patología estructural de los sistemas educativos, que el profesorado intuye –con cierta certeza– como ligado a estrategias clientelares. Evidentemente, constituye un elemento altamente nocivo en el ámbito educativo pues suele producir más pauperización simbólica en las escuelas. En el profesorado ha desplegado comprensiones imaginarias ligadas a interpretaciones maniqueas y peligrosas para el crecimiento y consenso democrático.

La capacitación en TIC llega a las escuelas, que tienen ya recursos para desencadenar procesos de implantación propios, pero el profesorado es un agente que “no acusa recibo” de su demanda de participación. Esta capacitación es recortada a un pequeño número de escuelas provinciales, sostenida por un plan de incremento de calidad educativa, el PROMSE. Los inconvenientes con los que choca el programa han sido analizados y expuestos debidamente.

Las instituciones educativas están huérfanas de líneas de trabajo específicas en TIC, las mismas dejan librado a la motivación individual del profesorado su implementación, quizás confiando en que las asignaturas ya definidas curricularmente son el modo de estar de las TIC en la escuela. No obstante, en su distribución observamos que chocan con una *maraña* de concepciones del profesorado que además de *alienadas* determinan

su práctica cotidiana con matices colaboracionistas ligados al cambio o con matices clasistas ligados a la reproducción social. Esta *melange*, que merece más estudio sin lugar a dudas, encubre un proceso en marcha de movimiento de la *brecha digital* con anclajes y naufragios del profesorado. En este movimiento, la distribución de capital cultural TIC por parte del profesorado es por grupo social más que por tipo de gestión escolar, quebrando un mito muy aceitado de mayor eficiencia en las escuelas privadas que en las públicas.

Las escuelas públicas presentan mayor presencia y afianzamiento de las TIC en las prácticas y en los efectos, además de resultados. En el proceso de implantación por la evidente limitación del profesorado y su tendencia a *estigmatizar* el uso de las TIC, se van imponiendo las prácticas sociales, los discursos propios de la cultura juvenil audiovisual con concesiones al discurso escolar. Incluso llega a imponerse a la capacitación del PROMSE porque los resultados que observamos expuestos corresponden a una vertiente que no es exactamente la que el programa viene a incluir sino a una vertiente que recupera y encauza en su línea.

Para determinar estrategias que fortalezcan la innovación del profesorado en TIC deben tenerse en cuenta las características de la cultura del profesorado. Salvo excepciones aisladas, lo que observamos es una frustración del optimismo tecnológico, en general la tendencia de implantación es la incorporación de las TIC adecuándolas a las prácticas ya vigentes, esto es un efecto lógico de los mecanismos y estrategias de capacitación masiva porque es una evidencia, a estas alturas, que una práctica no se cambia a “golpe de Mouse”.-

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Ruiz, M. (2004): *Las TIC en las políticas de cooperación al desarrollo: hacia una nueva cooperación en la Sociedad Red*. En **Ciencia, Tecnología y Sociedad + Innovación (CTS+I)**, Sociedad del Conocimiento, OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. URL, <http://www.campus-oei.org/salactsi/conodoc.htm> [Consultada 23-10-2005].
- Adell, J. (1997): *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información* [artículo en línea], **EDUTEC**, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm.7, Noviembre 1997, URL, <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec7/revelec7.html> [consultada 08-11-2006].
- Adell, J. (2004): *Internet en el aula: las WebQuest* [artículo en línea]. **EDUTEC**, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 17, Marzo 2004, URL, http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm [consultada 10-11-2006]
- Aderman, N. E. y Walking-Eagle, K. P. (2003): *Los docentes, el tiempo y la reforma escolar*. En Hargreaves, A. (comp.) (2003): **Replantear el cambio educativo**, Bs.As.: Amorrortu, pp.138-162.
- Aguerrondo, I. (2006): *Notas sobre formación y profesionalización docente*. En Tenti Fanfani, E. (comp.) (2006): **El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**, Argentina: Siglo XXI, pp. 239-246.
- Aibar Puentes, E. (2001): *Fatalismo y tecnología: ¿es autónomo el desarrollo tecnológico?* Universitat Oberta de Catalunya, URL, <http://www.uoc.es> [consultada el 20-10-2005].
- Almarcha, Ma. A. et al. (1969) **La documentación y organización de datos en la investigación sociológica**, Madrid: Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación Española de Cajas de Ahorro.
- Amaral, S. y Stokes, S. (comp.) (2005): **Democracia local. Clientelismo, capital social e innovación política en la Argentina**. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Andréu Abela, J.; García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A. Ma. (2007): **Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo**, Madrid: CIS.

- Araya Dujisin, R.; Porrúa Vigón, M. A., eds. (2004): **América Latina Puntogob. Casos y tendencias en Gobierno electrónico**, Chile: FLACSO/ AICD-OEA.
- Area Moreira, M. (comp.) (2001): **Educación en la sociedad de la información**, Bilbao: Desclède de Browner.
- Area Moreira, M. (2002): *Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la educación*. URL, <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/tema6.pdf> [consultada 06-12-2006],
- Area Moreira, M. (2004): **Los medios y las tecnologías en la educación**, Madrid: Pirámide.
- Area Moreira, M. (2006): *Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al sistema escolar*. En: Sancho Gil, J. M. (coord.) (2006): **Tecnologías para transformar la educación**, Madrid: Akal-Universidad Internacional de Andalucía, pp.199-232.
- Bachiller, S. (2006): **Redes clientelares y reconfiguración del populismo en Argentina**, Madrid: Entinema-UCM.
- Balardini, S. (2005): *De los jóvenes viejos a la juvenalización del mundo. Jóvenes, juvenalismo cultural y adultismo político*. **ACTAS** Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba. MECyT: Córdoba.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007): **Investigación cualitativa**, Pozuela de Alarcón: ESIC, DL.
- Bajtín, M. (1989): **Estética de la creación verbal**, México: Siglo XXI Editores.
- Banco Mundial, OCDE, ONU, FMI (2000): **Un mundo mejor para todos. Objetivos 2000**, USA: Communications Development.
- Barberá, E. et Al. (2008): **Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en TIC: pautas e instrumentos de análisis**, Madrid: Grao.
- Barchini, G.; Fernández, N. y Lescano, M. (2007): *Modelo curricular de la Informática*. En Revista Iberoamericana de Educación N° 42/3, 27 marzo de 2007, OEI, pp.1-15.
- Bates, T. (2005): *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. En: OEI (2005): **CTS+I**, URL, <http://www.campus-oei.org/salactsi/conodoc.htm> <http://www.uoc.es> [Consultada 22-10-2007].
- Batista, Ma. A.; Celso, V. E. y Usubiaga, G. G. (2007): **Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela**, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Bautista-Vera, A. (2004): **Las NT en la enseñanza: temas para el usuario**, Madrid: Akal.

- Bell, D. (1993): *La telecomunicación y el cambio social*. En Moragas, Miquel (1993): **Sociología de la comunicación de masas. Nuevos problemas y transformación tecnológica**. Tomo IV, Barcelona: G. Gili, pp.34-55.
- Benavides, F. y Pedró, F. (2007): *Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos*. En **Revista Iberoamericana de Educación**, Número 45, septiembre-diciembre 2007, pp.19-69.
- Berumen, S. y Arriaza Ibarra, K. (coords.) (2008): **Evolución y desarrollo de las TIC en la economía del conocimiento**, Madrid: Ecobook.
- BID (1997): **América Latina tras una década de reformas**, New York: BID.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2004): **Metodología de la investigación educativa**, Madrid: La Muralla.
- Bohórquez, E. (2008): *El blog como recurso educativo*, [artículo en línea] **EDUTEC**, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm. 26/Julio 2008. URL, http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec26/edutec26_el_blog_como_recurso_educativo.html [Fecha de consulta 12/02/07].
- Borrego, E. (2008): *EDUTEC en Latinoamérica* [artículo en línea]. **EDUTEC**, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm. 25/Marzo 2008. URL, http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec25/Edutec25_Edutec_en_Latinoamerica.html [Fecha de consulta 12/02/08].
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977): **La reproducción**, Barcelona: Laia.
- Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990): **Conducción educativa y calidad de enseñanza**, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Brown, G. y Yule, G. (1993): **Análisis del discurso**, Madrid: Visor.
- Bucarelli, F. y Grassi, P. (2001): *El e-government para el desarrollo del territorio*. Ponencia. En **Actas** del VI Congreso de la CLAD. Buenos Aires: CLAD, pp. 233-245.
- Caballero García, A. (2004): *La brecha educativa es la decisiva en la sociedad de la información. Entrevista a Manuel Castells*. **Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano**, Barcelona: UOC.
- Cabero Almenara, J. (1996): *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. [Artículo en línea], **EDUTEC**, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm.1, Febrero 1996, URL, <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec1/revelec1.html> [consultada 10-01-2007].
- Cabero Almenara, J. (2006a): **Nuevas tecnologías aplicadas a la educación**, Madrid: McGraw Hill.

- Cabero Almenara, J. (2006b): **E-Actividades: un referente básico para la formación en Internet**, Sevilla: MAD.
- Cabero Almenara, J. y otros (2007): **Tecnología educativa**, Madrid: McGraw Hill-Interamericana de España.
- Cabero, J.; Barroso, J.; Llorente, M. C. (2008): *EDUTEC. Plataforma de desarrollo de la tecnología educativa en Latinoamérica: un estudio a través de las aportaciones a sus congresos*, [artículo en línea] **EDUTEC**, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm. 25/Marzo 2008. URL, http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec25/Edutec25_Edutec_plataforma%20de%20desarrollo_tecnologia_educativa.html [Fecha de consulta 12/02/08].
- Cámpoli, O. et Al. (2004): **La formación docente en la República Argentina**, Buenos Aires: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina UNESCO-IESALC.
- Carllinni, J. M. Y Rotsztein, R. A. (2002): *Foro Permanente de Responsables Informáticos. Una experiencia PPGA dentro de la Administración Pública Nacional de la República Argentina*. Ponencia presentada en “Metodologías de participación, redes y movimientos sociales” en el Seminario “Gestao Democrática das Cidades” (Porto Alegre, Brasil). Noviembre.
- Carnoy, M. y de Moura, C. (1997): *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*, en Seminario sobre reforma educativa, Washington: BID.
- Carnoy, M. (2004): *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos*. Lección inaugural del curso académico 2004-2005, Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, URL, <http://www.ouc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf> [artículo en línea, consultado el 11-02-2005].
- Casanovas, M.; Jové, M.C. y Tolmos, A. (eds.) (2005): **Las TIC en la formación del profesorado: las perspectivas de las didácticas específicas**, Lleida: Universitat de Lleida, Departament de Didàctiques Específiques.
- Castells, M. (1999): **Information Technology, Globalization and Social Development**; UN Research Institute for Social Development, Geneva; UNRISD Discussion Papers, Washington: UN.
- Castells, M. (2001): **La era de la información. Vol.1, La sociedad red**. Madrid: Alianza.
- Cebrián, J. L. (1998): **La red**, Madrid: Taurus.
- Celso, V. (2008): *Web 2.0: producción de blogs y mapas conceptuales*, **Revista Novedades Educativas**, año 20, Núm. 207, Argentina, pp.86-90.

- CEPAL/UNESCO (1992): **Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CFCyE (1996): *Bases para la organización de la formación docente*, Serie A, Número 11, Bs.As.: MEC.
- CFCyE (1997): *Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua*, Serie A, Número 14, Bs.As.: MEC.
- Coffey, A. (2005): **Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación**, Medellín: Universidad de los Andes-DLL.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990): **Métodos de investigación educativa**, Madrid: La Muralla.
- Coll, César (2005): *Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información*. Revista sobre la sociedad del conocimiento, Nº 1, septiembre 2005, Barcelona: UOC.
- Coller, X. (2005): **Estudio de casos**, Madrid: CIS.
- CONEAU (2006): **Ley de Educación Superior**, Nº 24.521, Bs.As.: CONEAU.
- CONEAU (2007): **Anuario Estadístico Universitario 2006**, Bs.As.: CONEAU.
- Coppola, E. (2004): **Powering Up. Learning to Teach Well with Technology**, Nueva York: Teacher College Press.
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1997): **La educación según el Banco Mundial**, Bs.As.: Miño y Dávila editores.
- Cortázar Rodríguez, F. J. (1997): *Nuevas Tecnologías, interacción y sociabilidad*. En Inestrosa, Sergio (compilador) (1997): **Conferencia de las Américas: Diversidad, tecnología y comunicación, una mirada a nuestra América**, México: Universidad Iberoamericana, FELAFACS, pp.165-186.
- Chomsky, N. y Dietrich, H. (1999): **La sociedad global. Educación, mercado y democracia**, México: Contrapunto.
- Del Moral Pérez, Ma. E. y Rodríguez González, R. (coord.) (2008): **Experiencias docentes y TIC**, Barcelona: Octaedro.
- Díaz Barriga, A. y Inclán Espinosa, C. (2001): *El docente en las reformas educativas: sujeto ejecutor de proyectos ajenos*. En **Revista Iberoamericana de Educación**, Número 25, Enero-Abril 2001, OEI, pp.17-41.
- Díez Rodríguez, A. (comp.) (2003): **NT, educación y sociedad: perspectivas críticas**, Bilbao: Hegoa.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997): **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**, Buenos Aires: Paidós.
- DiNIECE (2006a): **Anuario Estadístico Educativo 2005**, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Buenos Aires: DiNIECE- MECyT.

- DiNIECE (2006b): *Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo argentino*, **Boletín DiNIECE**, Año 1, Núm.1, Buenos Aires: DiNIECE-MECyT.
- DiNIECE (2008): **Anuario Estadístico Educativo 2007**, Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa- MECyT.
- Dirié, C. (2002): **Mapa de la oferta de Educación Superior en la Argentina del 2000**, Buenos Aires: MCyE.
- D'lorio, G. (2008): *Sentidos y problemas en torno de lo precario. Apuntes para una crítica de sus formas contemporáneas*. **ACTAS** Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba. MECyT: Córdoba.
- Duschatzky, S. (2005): **La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares**. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2005): *La escuela, la igualdad y la diversidad: Aportes para repensar hacia dónde va la escuela media*. **ACTAS** Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba. Córdoba: MECyT.
- Dussel, I. (2006): *Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente*. **El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**, Argentina: Siglo XXI, pp.143-174.
- ECOSOC (2000): *Report of the meeting of the high-level panel of experts on information and communication technology*; ECOSOC E/2000/55, A/55/75 (draft); New York: United Nations, 17-20 April 2000.
- Echeverría, J. (2001): *Indicadores educativos y sociedad de la Información*. Lisboa: CSIC - OEI.
- Evans, P. (1996): *El estado como problema y como solución en Desarrollo Económico*. **Revista de Ciencias Sociales** (IDES. Argentina) N° 140, vol.35 enero-marzo, pp.529-562.
- Feito, R. (2008): *Buenos profesores. Un análisis sociológico de práctica educativa excelente*. En Fernández Enguita, M. y Terrén, E. (coords.) (2008): **Repensando la organización escolar**, Madrid: Akal-Universidad Internacional de Andalucía, pp.137-170.
- Fernández Enguita, M. (1987): **Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional**, Barcelona: Laia.

- Fernández Enguita, M. (coord.) (1997): **Sociología de las instituciones de Educación Secundaria**, Barcelona: Horsori.
- Fernández Enguita, M. y Levin, H. (1997): *Las reformas comprehensivas y las nuevas formas de desigualdad educativa*. En Fernández Enguita, M. (coord.) (1997): **Sociología de las instituciones de educación secundaria**, Barcelona: Horsori, pp.75-88.
- Fernández Enguita, M. (2001): **Educación en tiempos inciertos**, Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2006): *La escuela y la comunidad: una relación cambiante*. En MEC (2006): **Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias**. Madrid: MEC, pp.87-96.
- Filmus, D. (2003a): *Breves reflexiones sobre la escuela del futuro y presentación de la experiencia "Aulas en red" de la Ciudad de Buenos Aires* en **Educación y nuevas tecnologías**, UNESCO, Buenos Aires.
- Filmus, D. (2003b): *Discurso del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología*, EDUCar, El portal educativo argentino, URL, <http://www.educ.ar/SociedadInformacion/DanielFilmus.htm> [Consultada: 11 de diciembre del 2003].
- Filmus, D. (2006): *Hacia una política nacional de la jerarquización docente*. En Tenti Fanfani, E. (comp.) (2006): **El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**, Buenos Aires: Siglo XXI editores, pp.13-18.
- Filmus, D. (2007): *Argentina superó la peor parte de su crisis educativa*. Diario **Clarín**, edición 4 de febrero del 2007, Opinión, pág. 23.
- Finkelievich, S. (2004): *Mercosur.gov: E-Gobierno en Argentina, Uruguay y Brasil*. En Araya Dujisin, R.; Porrúa Vigón, M. A., eds. (2004): **América Latina Puntogob. Casos y tendencias en Gobierno electrónico**, Chile: FLACSO/ AICD-OEA, pp.111-124.
- Flecha, R. (2006): *La participación de las familias en las comunidades de aprendizaje*, En: Fernández Enguita, M. et Al. (2006): **Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias**, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, pp.59-67.
- Flick, U. (2004): **Introducción a la investigación cualitativa**, Madrid: Morata.
- Follari, R. (2007): **¿Ocaso de la escuela?**, Rosario-Argentina: Homo Sapiens.
- Foucault, M. (1995): **Arqueología del saber**, México: Siglo XXI editores.
- García Garrido, J. L. (2005): *Europa y Latinoamérica: reflexión comparada de sus sistemas educativos*. En García Crespo, C. y Vega Gil, L. (2005) (coords.): **La**

- educación obligatoria en Europa y América Latina**, España: Grupo Editorial Universitario, pp.13-35.
- García Crespo, C. y Vega Gil, L. (2005) (coords.): **La educación obligatoria en Europa y América Latina**, España: Grupo Editorial Universitario.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. y Tejedor Tejedor, F. J. (2005): *Condicionantes (actitudes, conocimientos, usos, intereses, necesidades formativas) a tener en cuenta en la formación del profesorado no universitario en TIC*. **Enseñanza**, 23, 2005, pp.115-142.
- García Canclini, N. (1999): **La Globalización imaginada**. México: Paidós.
- Gargallo López, B. (director) (2003): **La integración de las NT en los centros: una aproximación multivariada**, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gimeno Juan, A. y otros (2004): *Revisión del estado de los objetivos del milenio*. En Plataforma 2015 y más (2004): **La palabra empeñada. Los objetivos 2015 y la lucha contra la pobreza. Segundo Informe Anual**, Madrid: Catarata, pp.31-61.
- Gimeno Sacristán, J. (1990): *Prólogo*. En Popkewitz, Thomas (1990): **Formación del profesorado**, España: Universidad de Valencia.
- Gimeno Sacristán, J. (1998): **Poderes inestables en educación**, Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005): **La educación que aún es posible**, Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2006): *De las reformas como política a las políticas de reforma*. En Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2006): **La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar**, Madrid: Morata, pp.23-42.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**, Madrid: Morata.
- Gramsci, A. (1984): **Los intelectuales y la organización de la cultura**, Argentina: Nueva Visión.
- Guba, E. G. (1989): *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.) (1998): **La enseñanza: su teoría y su práctica**, Madrid: Akal, pp.148-165.
- Guerrero, A. (1997): *El profesorado como categoría social y agente educativo*. En Fernández Enguita (coord.) (1997): **Sociología de las instituciones de educación secundaria**, Barcelona: Horsori, pp.159-166.
- Guittet, A. (1992): **La entrevista**, Bilbao: Mensajero.
- Hargreaves, A. (1996): **Profesorado, cultura y posmodernidad**, Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (comp.) (2003b): **Replantear el cambio educativo**, Buenos Aires: Amorrortu.

- Hargreaves, A. (coord.) (2003a): **Enseñar en la sociedad del conocimiento**, España: Octaedro.
- Heaton, J. (2004): **Reworking Qualitative Data**, London: Sage.
- Hernández, F. (2006): *Los docentes y las TIC: cuatro tendencias, o más*. **Cuadernos de Pedagogía**, Núm.363, diciembre 2006, España: Wolters Klumer, pp.66-69.
- Hernández García, J. (2000): *Fundamentos de Política Educativa y finalidades de la educación*. [Artículo en línea], URL, http://www.ateiamerica.com/doc/Articulo_jesus_Hernandez.doc . [Consultada 10-01-2007].
- Herránz Gascón, A. (2005): **Investigar en educación**, Barcelona: Paidós.
- Herrera, M. C. (2003): *Nuevas tecnologías e innovación: epistemologías y epistemicidios de la formación docente*. Ponencia Foro Presente y Futuro de la Formación y el desarrollo profesional de docentes de Educación Básica, 1 y 2 de octubre del 2003. En **Actas** versión CD-ROM. México: Benemérita Escuela Nacional de Maestros- Universidad Pedagógica Nacional.
- Herzog, R. (2002): *Internet und Politik in Lateinamerika: Argentinien*. Vervuert Verlag: Frankfurt am Main. Tomo V.
- Hesse-Biber, S. N. y Levy, P. (2006): **The Practice of Qualitative Research**, Thousand Oaks: Sage.
- Hilbert, M. R. y Katz, J. (2002): **Toward a conceptual Framework and Public Policy agenda for the Information Society in Latin America and Caribbean**, Santiago de Chile: CEPAL/ECLAC. Serie Desarrollo Productivo.
- Hobsbawm, E. (1999): **Historia del siglo XX**, Buenos Aires: Crítica.
- Holliday, A. (2002): **Doing and Writing Qualitative Research**, London: Sage.
- Hopenhayn, M. (2002): *Educación para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana*. En **Revista Iberoamericana de Educación**, Número 30, Septiembre-Diciembre 2002, pp.187-217.
- Ianni, O. (1999): **Teorías de la globalización**, México: Siglo XXI.
- IEAE y otros (2007): **Las TIC en la educación**, España: IEA-Neturity-Fundación Sánchez Ruipérez, REDES-MEC.
- Imbernón Muñoz, F. (2001): *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. En Marcelo García, C. (ed.) (2001): **La función docente**, España: Síntesis, pp.27-44.

- Inestrosa, S. (compilador) (1997): **Conferencia de las Américas: Diversidad, tecnología y comunicación, una mirada a nuestra América**, México: Universidad Iberoamericana, FELAFACS.
- INFD (2008): **Plan Nacional de Formación Docente**, Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
- Information for Developmet Program (INFODEV) (2005): **Knowledge Maps: ICT in Education – What Do We Know about the Effective Uses of Information and Communication Technologies in Education in Developing Countries?** Washington D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development / World Bank.
- Instituto de Políticas Universitarias (2008): **Anuario 2006 de Estadísticas Universitarias**, Buenos Aires: IPU.
- Jiménez Liso, Ma. R. y Sánchez Guadix, Ma. Á. (2001): *Formación del profesorado universitario y de secundaria: una propuesta globalizadota desde la práctica*. [Artículo en línea], **REIFOP**, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4 (2), 2001., URL, http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227733634.pdf [Consultada, 05/01/2007].
- JÓVENES DEL TERCER MUNDO (2005): **Objetivo 2015. Campaña de sensibilización sobre los objetivos de desarrollo del milenio**, Madrid: Bouncopy S.A.
- Junta de Andalucía (2005): **Las incorporación de las TIC a la Educación: Política educativa en Andalucía para la sociedad del conocimiento**, Sevilla: Junta de Andalucía, Conserjería de Educación.
- Kaufman, E. (2004): *E-gobierno en Argentina: crisis, democracia y redes*. En: Araya Dujisin, R.; Porrúa Vigón, M. A., eds. (2004): **América Latina Puntogob. Casos y tendencias en Gobierno electrónico**, Chile: FLACSO/ AICD-OEA, pp.150-187.
- Kern, S. (1983): **The Culture of Time and Space 1880-1918**, UK: Cambridge Harvard University Press.
- Kisilievsky, M. (1999): *Estudiantes de formación docente, universitarios y maestros: perfiles y circuitos*. Buenos Aires, Mimeo.
- Kisilievsky, M. y Veleda, C. (2002): **Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en Argentina**, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Klein, N. (2007): **La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre**, Barcelona: Paidós.
- Kozma, R.B. (2006): *Monitoring and Evaluation of ICT for Education Impact: A Review*. En Wagner, D. y otros (eds.) (2006): **Monitoring and Evaluation of ICT in Education**

- Projects. A Handbook for Developing Countries**, Washington DC: INFODEV-The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Landau, M., (2002): **Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo**, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología- DINIECE.
- Latorre, A., Del Rincón, D. Y Arnal, J. (1996): **Bases metodológicas de la investigación educativa**, Barcelona: Hurtado ediciones.
- Laval, Ch. (2005): **La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública**, Barcelona: Paidós.
- Lázaro Diese, F. del P. (2002): **Escuela compartida: una investigación cualitativa**, Almería: Universidad de Almería.
- Liguori, L. (1995): *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de los viejos problemas y desafíos educativos*. En: Litwin, Edith (comp.) (1995): **Tecnología Educativa. Política, historia y propuestas**. Buenos Aires: Paidós.
- Lipovetsky, G. (2000): **El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos**, Anagrama: Barcelona.
- Litwin, E. (comp.) (1995): **Tecnología Educativa: Política, historia y propuestas**. Buenos Aires: Paidós.
- López Padrón, A. (2000): *¿Son un peligro las NTIC? Problemas socioeconómicos, políticos, culturales y éticos*. Revista **Contexto Educativo**, Año III, Nº 19, URL, <http://www.contexto-educativo.com.ar> [Consultada 14-04-2005].
- Lüdke, M. (2006): *El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafíos*. En Tenti Fanfani, E. (comp.) (2006): **El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**, Argentina: Siglo XXI, pp.187-208.
- Malloch Brown, M. (2003): *Declaración*. Comité de desarrollo, 13 abril de 2003, New York: PNUD.
- Marcelo García, C. (2001): *La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio*. En Marcelo García, C. (ed.) (2001): **La función docente**, España: Síntesis, pp.9-25.
- Martínez Paz, F. (1998): **Política educacional. Fundamentos y dimensiones y dimensiones**. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Martínez Sánchez, F. y Prendes Espinosa, Ma. P. (2004): **NT y educación**, Madrid: Prentice Hall.
- Martínez Sánchez, F. (2008): **Educación y nuevas tecnologías para la multiculturalidad**, Murcia: Universidad de Murcia.

- Martinic, S. (2001): *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina*, en **Revista Iberoamericana de Educación**, OEI, N° 27, pp.17-33.
- Mattelart, A. (1998): **La mundialización**. Barcelona: Paidós.
- MEC (2006a): **Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias**. Madrid: MEC.
- MEC (2006b): **Economía de la información y la comunicación: difusión e impacto de las TIC**, Madrid: MEC.
- Ministerio de Cultura y Educación (1995): **Ley Federal de Educación N° 24.195/93**, Buenos Aires: MCyE.
- Ministerio de Cultura y Educación (1996): **Ley de Transferencia NO 24.094/91**, Buenos Aires: MCyE.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán (2007): **Diagnóstico situación educativa de Nivel Medio Tucumán**, Tucumán: Planeamiento y Estadística del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.
- MECyT (2004): *Campaña Nacional de Alfabetización Digital*, Argentina: MECyT.
- MECyT (2006a): **Ley de Educación Nacional N° 26.206/06**, Buenos Aires: MECyT.
- MECyT (2006b): **Censo Nacional de Docentes 2004**, Buenos Aires: DINIECE-MECyT.
- MECyT (2008): *Documento Preliminar para la discusión de la Educación Secundaria en Argentina*, Buenos Aires: MECyT.
- Mizala, A. (2006): *Salarios docentes en América Latina*. En Tenti Fanfani, E.(comp.) (2006): **El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**, Argentina: Siglo XXI, pp.275-288.
- Montero, M. (1984): *La investigación cualitativa en el campo educativo*. En **Revista de Educación**, Núm. 96, año XXVIII, pp.19-31.
- Montero O´Farrill, J. L. (2006): *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la sociedad y la educación*. [Artículo en línea]. **EDUTEC**, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm. 21/Julio 2006. [Fecha de consulta: 12/01/2008], URL, <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec21/jmontero.htm>
- Moscovici, S. y otros (2002): **Psicología social 1. Influencia y cambio de actitudes; individuos y grupos**, Barcelona: Paidós.
- Muhr, Th. (2000): *Increasing the Reusability of Qualitative Data with XML*. Forum:Qualitative Research, 1 (3). Disponible en URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1037/2243> [Consultada 20-03-2007].

- Muñoz Justicia, J. (2005): **Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5**, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Myers, K. y Goldstein, H. (2003): *¿Escuelas fracasadas o sistemas fracasados?* En: Hargreaves, A. (comp.) (2003): **Replantear el cambio educativo**, Buenos Aires: Amorrortu, pp.163-183.
- Naciones Unidas (2002): **Documento final de la Conferencia Internacional sobre la financiación para el Desarrollo**, Monterrey, México: Naciones Unidas.
- Nora, S. y Minc, A. (1981): **La informatización de la sociedad**, México: FCE.
- Nóvoa, A. (2005): *Imágenes de la educación obligatoria. Lecturas desde la investigación comparad.* En García Crespo, C. y Vega Gil, L. (2005) (coords.): **La educación obligatoria en Europa y América Latina**, España: Grupo Editorial Universitario, pp.27-35.
- Observatorio Ciudadano (2005): **Estadísticas, Indicadores, Bases de datos y estudios de la educación.** URL, <http://www.observatorio.org/estadisticas/2005-1.html> [consultada 10-02-2009].
- OCDE (2000): **Doctrina y actividades.** Comité de ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, SECIPI-MAE. Madrid: OCDE.
- OIT (2004): *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*, en URL, <http://www.logos-net.net> [consultada 11-03-2006].
- Olmos, L. (2008): *Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina.* **Revista Iberoamericana de Educación**, Número 48, Sep-Diciembre 2008, pp.167-185.
- ONU, (2004): **Millennium Project 10 (2004). Interim Report of Task Force 10 on Science, Technology and Innovation;** (online) UN Millennium Project; URL, <http://www.unmillenniumproject.org/documents/tf10interim.pdf> [Consultada 26-10-2006].
- Ortega Carrillo, J. A. y Chacón Medina, A. (coords.) (2006): **Nuevas tecnologías para la educación en la era digital**, Madrid: Pirámide.
- Pacific Council on International Policy (2002): **Roadmap for e-Government in the Developing World**, Los Angeles, CA (USA): Pacific Council on International Policy.
- Pelgrum, W. (2004): *Promoting Equity Through ICT: What Can International Assessment Contribute to Help Fight Low Achievement?* En Kárpáti, A. (ed.) (2004): **Promoting Equity Through ICT in Education: Projects, Problems, Prospect**, Budapest: Hungarian Ministry of Education and OECD, pp.56-68.

- Pérez Gómez, A. I. (2006): **La emergencia de las buenas prácticas. Informe final: evaluación externa de Proyectos educativos de Centro para la incorporación de las TIC a la práctica docente.** Sevilla: Conserjería de Educación, Direc.Gral. de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- Pérez Serrano, G. (1998a): **Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes**, Tomo I, Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1998b): **Investigación Cualitativa. Técnicas y análisis de datos**, Tomo II, Madrid: La Muralla.
- Periódico “La Voz del Interior on line” el 9 de agosto del 2002. URL, http://www.lavozdelinterior.com/2002/0809/portada/nota112417_1.htm [consultada 12-04-2006].
- Picardo Joao, O. (2002): *Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la Sociedad del Conocimiento.* Barcelona: UOC. URL, <http://www.uoc.es/> [consultada el 12-04-2006].
- Piscitelli, A. (2005): **Internet: la imprenta del siglo XXI**, Barcelona: Gedisa.
- Plataforma 2015 y más (2004): **La palabra empeñada. Los objetivos 2015 y la lucha contra la pobreza. Segundo Informe Anual**, Madrid: Catarata.
- PNUD (2001): **Informe sobre desarrollo humano**, Madrid: PNUD, Ediciones Mundi-Prensa.
- PNUD (2003a): **Informe sobre desarrollo humano**, Madrid: PNUD, Ediciones Mundi-Prensa.
- PNUD (2003b): **Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza.** Madrid: Mundi-Prensa.
- PNUD (2004a): **Informe sobre desarrollo humano**, Madrid: PNUD, Ediciones Mundi-Prensa.
- PNUD (2004b): **La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos.** Bs.As.: PNUD, Alfaguara.
- PNUD (2004c): **La libertad cultural en el mundo diverso de hoy.** Madrid: Mundi-Prensa.
- PNUD (2008): **Informe Sobre Desarrollo Humano 2007-2008**, Madrid: Mundi-Prensa.
- Popkewitz, Th. (1990): **Formación del profesorado**, España: Universidad de Valencia.
- Proenza, F. J. (2004): *Telecentros: mitos y oportunidades sobre la sustentabilidad.* En Araya Dujisin, Rodrigo; Porrúa Vigón, Miguel A., eds. (2004): **América Latina Puntogob. Casos y tendencias en Gobierno electrónico**, Chile: FLACSO/ AICD-OEA, pp. 225-252.

- Pugliese, J.C. (2003): **Políticas de Estado para la Universidad Argentina**, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Puiggrós, A. (1990): **Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino**, Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (1995): **Volver a educar**, Buenos Aires: Ariel.
- Raad, A. M. (2004): *Reflexiones sobre la participación en una cultura digital*. En Araya Dujisin, R.; Porrúa Vigón, M. A., eds. (2004): **América Latina Puntogob. Casos y tendencias en Gobierno electrónico**, Chile: FLACSO/ AICD-OEA, pp. 209-224.
- Reilly, K. (2004): *Estrategias de E-Gobierno en ocho países de América Latina*. En: Araya Dujisin, R.; Porrúa Vigón, M. A., eds. (2004): **América Latina Puntogob. Casos y tendencias en Gobierno electrónico**, Chile: FLACSO/ AICD-OEA, pp.71-110.
- Revista **Cuadernos de Pedagogía** (2006): *Las TIC en el ámbito educativo*, Núm.363, España: Wolters Klumer.
- Richard, L. (2005): **Handling qualitative data: a practical guide**, London: SAGE.
- Romero Morante, J. (1999): *Los ídola educativos de las nuevas tecnologías de la información*, **Scripta Nova**, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales N° 32: Universidad de Barcelona. [Artículo en línea] URL, <http://www.ub.es/geocrit/sn-32.htm> [Consultada 10-02-2005].
- Ruiz Olabúenaga, J.I. (2007): **Metodología de la investigación cualitativa**, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, A. M. y otros (2006): *Internet en EGB3 y la necesidad de estrategias didácticas para el manejo eficiente de la información en la red*. [Artículo en línea] **EDUTEC**, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm.22, Diciembre 2006. URL, <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec22/aruiz.htm> [Fecha de consulta 11/02/2008].
- Sagol, C. (2005): *Entrevista a Beatriz Sarlo*. En Portal **EDUCAR**, Entrevistas, Buenos Aires: Ministerio de Educación. URL, <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/beatriz-sarlo-los-problemas-de.php> [Consultada 12-02-2009].
- Salinas Ibáñez, J. (coord.) (2008): **Innovación educativa y uso de las TIC**, Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Salonia, A. (1998): *Institutos del Profesorado ¿Cenicientas de la Ley?* En **La Nación**, 25/11/1998.

- Sánchez, A. y Boix, J. L. (2008): *Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción docente de su identidad*. REIFOP, 11 (2), URL, <http://aufop.com/aufop/home> [Consultada 10/01/2009].
- Sánchez Iniesta, T. (2006): *El centro educativo: un lugar de encuentro*. En: Fernández Enguita, M. et Al. (2006): **Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias**, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, pp.69-85.
- Sancho, J. Ma. Y Hernández Hernández, F. (1994): **Para enseñar no basta con saber la asignatura**, Barcelona: Paidós.
- Sancho Gil, J. Ma. (1994): *La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia*. En Sancho, Ma. Juana (coord.) (1994): **Para una tecnología educativa**. Barcelona: Horsori.
- Sancho Gil, J. Ma. (coord.) (2006): **Tecnologías para transformar la educación**, Madrid: Universidad Internacional de Andalucía-Akal.
- Sanmartín Arce, R. (2003): **Observar, escuchar, comparar y escribir: la práctica de la investigación cualitativa**, Barcelona: Ariel.
- Sarlo, B. (1998): **La máquina cultural**, Buenos Aires: Ariel.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984): **Sociología cualitativa**, México: Trillas.
- Servetto, S. (2008): *Adolescentes que transitan por las escuelas secundarias*, **Revista Novedades Educativas**, año 20, Núm. 206, Argentina, pp.82-83.
- Sherry, L. (2000): *The nature and purpose of on line conversations: a brief synthesis of current research*, **International Journal of Educational Telecommunication**, 6 (1), pp.19-52.
- Silverman, D. (2000): **Técnicas cualitativas de investigación social**, Madrid: Síntesis.
- Silverman, D. (2005): **Doing Qualitative Research**, Great Britain: Sage.
- Sobchack, V. (1996): *Democratic Franchise and the Electronic Frontier*, en: **Cyberfutures**, New York: Ziauddin Sardar y Jerome Ravetz, Editores, New York: University Press.
- Solari, M.H. (1975): **Historia de la educación argentina**, Buenos Aires: Paidós.
- Soletto, I. (2004): *Los objetivos del milenio como eje articulador de las políticas públicas de cooperación y desarrollo internacional*. En, Plataforma 2015 y más (2004): **La palabra empeñada. Los objetivos 2015 y la lucha contra la pobreza. Segundo Informe Anual**, Madrid: Catarata, pp.25-30.
- Stake, R. E. (1999): **Investigación con estudio de casos**, Madrid: Morata.
- Stiglitz, J. E. (2002): **El malestar en la globalización**, Madrid: Taurus.

- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1998): **Basic of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**, Thousand Oaks, California: Sage.
- Stubbs, M. (1984): **Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza**, Bogotá: Kapelusz.
- Talero, E. y Gaudette, P. (1996): **Harnessing Information for Developmet. A Proposal for a World Bank Group Strategy**. URL: <http://www.worldbank.org/html/telecoms/harnessing/index.html> [Consultada 10-10-2005].
- Tamayo, M. (1997): *El análisis de las políticas públicas*. En Bañón, R. y Carrillo, E. (comps.): **La nueva Administración Pública**. Madrid: Alianza Universidad.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**, Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C.; Braslavsky, C. y Carchiofi, R. (1983): **El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982**, Buenos Aires: FLACSO.
- Tedesco, J. C. (1998): *Desafíos de las reformas educativas en América Latina*, en: **Revista Paraguaya de sociología**, año 35, núm.2, pp.7-18.
- Tedesco, J. C. (2003): *Los pilares de la educación del futuro*. Ponencia en el ciclo Debates de Educación, organizado por la Fundación Bonfill y FUOC. [Artículo en línea] URL, <http://www.uoc/dt/20367/index.html> [consultado 15-08-2005].
- Tedesco, J. C. (2006): *Una agenda de política para el sector docente* En Tenti Fanfani, E. (2006): **El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**, Argentina: Siglo XXI, pp.329-338.
- Tejedor Tejedor, F. J. y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2006): *Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes*. **Revista española de pedagogía**, 233, año LXIV, enero-abril 2006, pp.21-44.
- Tenti Fanfani, E. (2006): *Profesionalización docente: consideraciones sociológicas*. En Tenti Fanfani, E. (2006): **El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**, Argentina: Siglo XXI, pp.119-142.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2006): **El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Todorov, T. (1987): **Mijail Bajtin. El principio dialógico**. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006): **Investigación cualitativa. Comprender y actuar**. Madrid: La Muralla.

- Torres, C. A. y Puiggrós, A. (1997): *The State and Public Education in Latin America*. En Torres, C.A. y Puiggrós, A. (eds.) (1997): **Latin America Education: Comparative Perspective**, Boulder, CO: Westview Press, pp.6-18.
- Torres, C. A. (2008): *Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía*. **Revista Iberoamericana de Educación**, Número 48, Septiembre-Diciembre 2008, OEI, pp.207-229.
- Torres, R. Ma. (2000): **Itinerarios por la educación latinoamericana**, Argentina: Paidós.
- Torres, R. Ma. y Tenti, E. (2000): **Políticas educativas y equidad en México**, México: SEP.
- Trombetta, A. (1998): *Alcances y dimensiones de la Educación Superior No Universitaria en la Argentina*. Tesis de Maestría, Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- UNESCO (1999): *Propuesta para un nuevo programa que fusione el Programa General de Información (PGI) y el Programa Intergubernamental de Informática (PII)*. 30C/14, 16 de Agosto de 1999, Paris: URL, <http://unesdoc.unesco.org> [Consultada 23-03-2005].
- UNESCO (2006): **La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los sistemas educativos**, Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- UNESCO (2008): **Estándares de competencias en TIC para docentes**, Londres: UNESCO.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001): **Las tareas del formador**, Granada: Aljibe.
- Vallés, M. S. (1997): **Técnicas cualitativas de investigación social**, Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. (1991): **Estructuras y funciones del discurso**, México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1998): **Ideología**, Barcelona: Gedisa.
- Veiras, N. (2008): *Entrevista a Juan Carlos Tedesco, ministro de Educación*. En: Diario **Página 12**, Lunes 28 de julio de 2008, URL, <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-108605-2008-07-28.html> [Consultada el 28 de julio del 2008].
- Viñao, A. (1997): *Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios*. En: Fernández Enguita, Mariano (coord.) (1997): **Sociología de las instituciones de Educación Secundaria**, Barcelona: Horsori, pp.13-24.
- Volking, G. (2000): *Educación y trabajo: una relación política*. En Mateu, Cristina (comp.) (2000): **Trabajo e identidad ante la invasión globalizadota**, Buenos Aires: Ediciones Cinco-La Marea, pp.127-137.
- Wallerstein, I. (2001): **Después del liberalismo**, México: Siglo XXI.
- Weinberg, G. (1994): **Modelos educativos en la historia de América Latina**, UNESCO-CEPAL-PNUD, Buenos Aires: AZ Editora.

- Wenglinsky, H. (1998): *Does it Computer? The relationship between Educational and Student Achievement in Mathematics*. Princeton: Educational Testing Service (ETS).
- Wilson, B. (1995): *Metaphors for instruction: why we talk about learning environments*, **Educational Technology**, 35 (5), pp.25-30.
- Wilson, B. (1997): *Thoughts on Theory in Educational Technology*, **Educational Technology**, January/February 1997, Barbara Seels editor, pp.22-27.
- Wilson, B. y Ryder, M. (1998): *Distributed Learning Communities: An alternative to designed instructional systems*, **Educational Technology Research and Development**, University of Colorado at Denver, Sep.1998, URL: <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/dlc.html> . [Consultada 23-10-2006].
- World Bank (1996): **Harnessing Information for Development**, URL, <http://www.worldbank.org/html/fpd/telecoms/harnessing/index.html> [Consultada 20-10-2006].
- World Bank (2004): **Millennium Development Goals 2002**, New York: World Bank.

SITIOS Y DOCUMENTOS EN INTERNET

- 14 Cumbre Iberoamericana, San José Costa Rica, 2004, URL, http://www.iin.oea.org/DECLARACIONES/Declaracion_XIV_Cumbre_Iberoamericana_de_Jefes.htm [consultada 16-03-2009].
- Centro de Teletrabajo y Teleformación Argentina, UBA, URL, <http://www.caminandoutopias.org.ar> [Consultada 16-03-2009].
- Cumbre de Líderes de Gobierno 2003 promovida por Microsoft. Mayo 2003, Seattle en PNUD, URL, <http://www.undp.org/> [consultada 10-10-2005].
- Cumbres de las Américas, URL, <http://www.summit-americas.org/defaults.htm> [Consultada 16-03-2009].
- EDUCar, El portal educativo del Estado Argentino, URL, <http://www.educ.ar/educar/>
- Familia y NT, Organización Mundial de Familias, URL, <http://www.familis.org/v.conferencia/conclusiones.html>
- Grupo Andino, Chile, <http://www.comunidadandina.org/> [consultada el 12-03-2006].
- Nueva Alejandría, El Portal de los Educadores, URL, <http://cursos.nuevaalejandria.com.ar> [consultada el 23-03-2006].
- OCDE, URL, <http://www.oecd.org> [Consultada el 12-01-2009].

OIT, Formación 2002, URL, <http://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm> [Consultada 20-03-2005].

UNESCO, URL, <http://www.unesco.org/> [Consultada el 20-01-2009].

Página Oficial del Municipio de San Miguel de Tucumán, URL, <http://www.sanmigueldetucuman.gov.ar> [Consultada el 23-01-2009].

INDEC 2001, Instituto Nacional de Estadística y Censo, Argentina. URL, <http://www.indec.gov.ar/webcenso/index.asp> [Consultada el 23-01-2009].

WIKIPEDIA, URL, http://es.wikipedia.org/wiki/Provincia_de_Tucum%C3%A1n [Consultada 10-01-2009].

Página Oficial de la provincia de Tucumán, URL, <http://www.tucuman.gov.ar> . [Consultada el 12-01-2009].