

Aportes para (re)pensar el vínculo entre educación y TIC en la región	Título
Báez Sus, Mónica - Compilador/a o Editor/a; García, José Miguel - Compilador/a o Editor/a; Ángelo, Rosita Inés - Autor/a; Báez Sus, Mónica - Autor/a; Bañuls, Gabriela - Autor/a; Behrendt, Angela - Autor/a; García, José Miguel - Autor/a; Lugo, María Teresa - Autor/a; Tiramonti, Guillermina - Autor/a;	Autor(es)
Montevideo	Lugar
FLACSO Uruguay	Editorial/Editor
2013	Fecha
	Colección
Sociedad de la información; TICs - Tecnologías de la Información y la Comunicación; Política educativa; Educación; Inclusión; Formación de docentes;	Temas
Libro	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Uruguay/flacso-uy/20170111051549/pdf_1329.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región

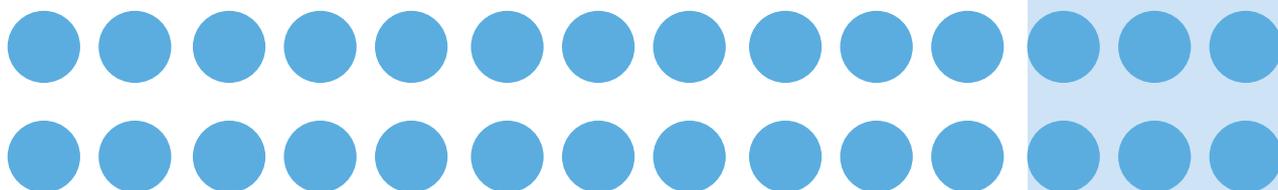
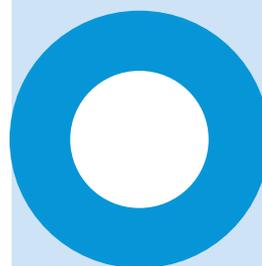
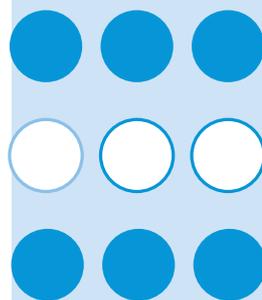


Compiladores:
Mónica Báez Sus
José Miguel García



Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región

Compiladores:
Mónica Báez Sus
José Miguel García



Compiladores:

Mónica Báez Sus
José Miguel García

Autores:

Rosita Inés Ángelo
Mónica Báez Sus
Gabriela Bañuls
Angela Behrendt
José Miguel García
María Teresa Lugo
Guillermina Tiramonti

Coordinación editorial:

Mónica Báez Sus

Diseño gráfico:

Ximena Apezteguía

Corrección de estilo:

Cecilia Blezio

Catalogación:

Ana María Bon

ISBN: 978-9974-99-119-4



FLACSO Uruguay 2013
Zelmar Michelini 1266, piso 2
CP: 11.100 Montevideo, Uruguay
(598) 2903 0236
virtual@flacso.edu.uy
www.flacso.edu.uy

Los autores de los artículos se hacen responsables por lo que expresan, lo cual no necesariamente refleja la opinión de la FLACSO ni de las organizaciones en las que se desempeñan. Los contenidos de la presente publicación no tienen fines comerciales y pueden ser reproducidos haciendo referencia explícita a la fuente.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported.

Usted es libre de compartir, **copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra**, bajo las siguientes condiciones: Reconocimiento - **Debe reconocer los créditos de la obra.**

Uso no Comercial - **Usted no puede utilizar esta obra para fines comerciales.**

Sin obras derivadas - **Usted no puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.**

Acceso al libro en versión digital

http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Baez_Garcia_Aportes_para_re-pensar.pdf



Acceso al índice en versión digital



[http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/
libro_educacion_tecnologia_2013/indice.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/indice.pdf)



Índice

Prólogo	Pág. 15
// Carmen Beramendi	
	<hr/>
Continuidades y rupturas en el vínculo entre Educación y Tecnologías	Pág. 19
// Mónica Báez Sus, José Miguel García	
	<hr/>
Claves para mirar las políticas educativas de la región	Pág. 35
// Guillermina Tiramonti	
	<hr/>
Educación e inclusión. Los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación primaria y la inclusión digital. Un estudio de casos en Uruguay	Pág. 61
// Angela Behrendt	



Formar decisores. La formación de funcionarios: alertas y claves para diseñar propuestas de capacitación virtual

// María Teresa Lugo

Pág. 75



Mirar la trama. Educación, tecnología y formación docente en tiempos líquidos

// Rosita Inés Angelo

Pág. 101



Sociedad de la información. La educación en contexto geoeco-histórico

// Gabriela Bañuls

Pág. 119







Prólogo

Desde FLACSO Uruguay es un gusto acompañar este desafío de repensar desde distintas perspectivas el vínculo entre educación y TIC en la región. Dialogan en esta obra lo local con lo regional, lo teórico con lo práctico, las subjetividades con las tecnologías, las escuelas normativas con la creatividad, la inclusión tecnológica con la social, la formación docente con la de los decisores políticos.

Comienza con el aporte de Mónica Báez y José Miguel García en cuestiones que adquieren cada vez más centralidad en los debates educativos. Los autores invitan a reflexionar sobre la no neutralidad de las tecnologías, su impacto en nuestras sociedades y sobre cómo al ser utilizadas en el ámbito escolar son estructuradoras del pensamiento. Analizan el papel de la escuela como institución y, en tanto tal, su rol como agente de cambio; y al mismo tiempo, su contradicción y/o tensión con su “deber ser” normalista. Plantean la relación con los procesos de evaluación que requieren modificarse a la luz de prácticas innovadoras y de los discursos sobre los nuevos formatos escolares. Y recuperan lo local como espacio de las transformaciones posibles y sostenibles.

Con Guillermina Tiramonti se hace un movimiento desde el espacio local hacia lo regional. En un momento de fragmentación del sistema educativo, donde la estigmatización de lo socialmente diferente les pone un límite a las políticas de integración, se recorren las legislaciones latinoamericanas con la inclusión social como perspectiva, y las brechas entre la educación y el acceso al empleo. Se comparan estrategias realizadas por los gobiernos para ampliar la cobertura educativa y el desarrollo de alternativas de escolarización. La investigadora profundiza en las dificultades que presentan la enseñanza media y las políticas públicas para su generalización. Incursiona en el análisis de los cambios



en educación mirados desde una clave tecnológica y de las tendencias descolonizantes, deteniéndose en Bolivia y Venezuela, y analizando las modificaciones y continuidades en los sistemas educativos de la región.

Angela Behrendt comienza con un marco conceptual que permite conocer y comprender el contexto socioeconómico uruguayo, el Plan CEIBAL en sí mismo, la base teórica de la educación inclusiva y los aspectos neuroeducacionales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Luego presenta el desarrollo empírico de su investigación, fundamentalmente el estudio de casos en una escuela del Estado. Fundamenta la necesidad de crear las condiciones para promover la inclusión social y cómo la computadora XO puede ser un vehículo o catalizador de la relación entre quien enseña y quien aprende. Analiza cómo el Plan CEIBAL, en tanto una forma de desarrollo de la alfabetización digital, es portador y constructor de símbolos culturales, con apertura a espacios hasta ahora inaccesibles. Esto impacta no solo en las alumnas, alumnos y docentes sino también en las familias, siendo una puerta hacia la inclusión social.

En el artículo de María Teresa Lugo se abordan las principales problemáticas, desafíos y oportunidades que la Web 2.0 y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) le plantean a la capacitación de funcionarios de las administraciones educativas de América Latina. La aparición de la sociedad del conocimiento y las potencialidades de las TIC abren un horizonte nuevo en materia educativa que interpela los procesos pedagógicos tradicionales por los cuales se capacitan adultos en contextos laborales para la toma de decisiones. Nos vuelve a América Latina relacionando la educación y las potencialidades de la integración de las tecnologías para resolver algunos de los problemas presentes, para luego proponer la necesidad de capacitar a los decisores políticos de manera que puedan planificar y gestionar proyectos educativos potentes e innovadores en sus administraciones.

Con Rosita Inés Angelo se teje una trama de la mano de un Bauman que se materializa a través de la expresión de la autora de que “frente a estos líquidos contextos los centros siguen en su solidez”. Plantea cómo, al mismo tiempo que proliferan las discusiones, en esencia los formatos escolares no han sufrido variaciones significativas. Nos desafía a pensar cómo el cruce entre educación y tecnología implica mirar el vínculo que estas han tenido en la formación docente. Sostiene que las tecnologías han salido, después de muchos años, de las salas de informática. Analiza la tensión entre un tiempo líquido y una escuela sólida, a través de los planes de formación docente. Pone en cuestión las características que se han naturalizado en la formación docente y en el ejercicio de la profesión.



Asimismo, nos plantea líneas de trabajo y sugerencias a desarrollar en los diseños de educación y tecnología.

En el último capítulo, Gabriela Bañuls coloca la educación en el contexto que denomina geoeco-histórico. Para hacerlo, utiliza una categoría que permite incluir en el análisis de las subjetividades la perspectiva geocultural (de la filosofía) y la perspectiva ecológica (de la antropología social). Propone pensar cómo la educación se transforma a través de las prácticas sociales, las redes y sus impactos en las subjetividades. Reflexiona acerca del agotamiento del modelo de escuela moderna y analiza las particularidades de la Sociedad de la Información. Ahonda en el tema de educación y TIC en Uruguay, proponiendo una reformulación epistemológica. Presenta un estudio de caso, a partir de una investigación realizada en una escuela a la llegada del CEIBAL y las modificaciones que se producen en el aula con esta implementación.

La lectura en su conjunto cuestiona una de las ideas neoliberales acerca de que las instituciones públicas no pueden transformarse. Un desafío y una respuesta a estas ideas es que las instituciones de enseñanza, las escuelas, los liceos y las universidades demuestren en la práctica su capacidad de construir nuevos formatos institucionales.

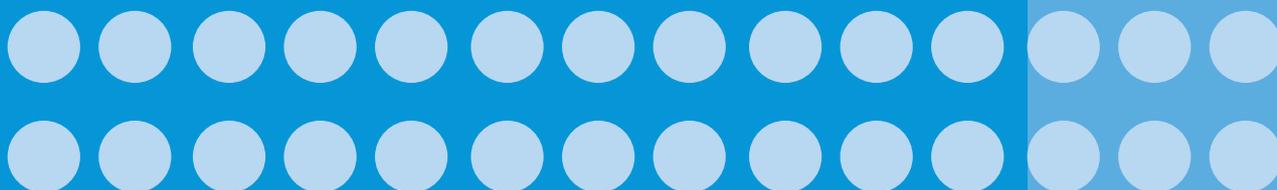
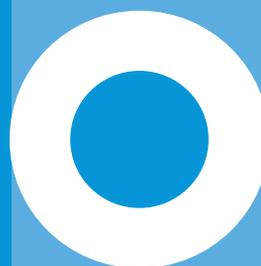
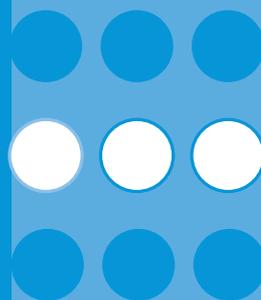
Por último, este repensar al que nos invita esta obra contribuye a resignificar una idea del desarrollo en la que la democratización del conocimiento sea uno de sus ejes orientadores.

Carmen Beramendi



Continuidades y rupturas en el vínculo entre Educación y Tecnologías

Mónica Báez Sus
José Miguel García



Acceso al capítulo en versión digital



[http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/
libro_educacion_tecnologia_2013/Baez_
Garcia_Continuidades_y_rupturas.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Baez_Garcia_Continuidades_y_rupturas.pdf)



Continuidades y rupturas en el vínculo entre Educación y Tecnologías

Mónica Báez Sus, José Miguel García

FLACSO Virtual Uruguay

— mbaez@flacso.edu.uy, jgarcia@flacso.edu.uy

Introducción

La tecnología está modificando significativamente todos los ámbitos de la sociedad; sin embargo, la escuela¹ como tal parece haber quedado al margen de este proceso, a pesar de los esfuerzos que en los últimos 30 años han realizado los gobiernos a través de diversos planes y programas de inclusión de tecnologías digitales en el sistema educativo. Tanto Juana Sancho (2005) como Inés Dussel y Alberto Quevedo (2010) plantean de diferentes maneras que las tecnologías están modificando profundamente nuestras costumbres y hábitos, lo que abre una nueva brecha entre lo que ocurre con ellas tanto dentro como fuera de la escuela.

En el presente trabajo se analizan algunos aspectos relacionados con los procesos de incorporación de tecnologías digitales en el aula, en distintos tiempos y formatos, así como algunas contradicciones que surgen de las propuestas, como por ejemplo la necesaria modificación pedagógica de la escuela y el intenso interés en encontrar mejoras en los resultados curriculares con los estándares de evaluación tradicionales. Asimismo, se revisarán las continuidades, las inercias y las rupturas que se producen en la escuela y sus actores cuando aparecen en escena los planes de universalización del uso de las tecnologías digitales.

1 En el presente texto, el término “escuela” se utiliza para referirse a las instituciones educativas formales en general, no circunscribiéndose exclusivamente al ámbito de la enseñanza primaria.



¿Tecnologías neutrales?

La tecnología está modificando rápida y drásticamente una gran cantidad de actividades humanas. El acceso a ella, cuando se tiene, modifica significativamente nuestras modalidades de contacto con la información, la educación y nuestras formas de comunicarnos. En este sentido, Sancho (2005: 2) afirma: “Las tecnologías de la información y la comunicación están ahí y se quedarán por mucho tiempo, están transformado el mundo y hay que tenerlas en cuenta en el campo de la educación”. Es así que en Uruguay la discusión acerca de si se deben introducir o no de tecnologías en la escuela ha sido saldada, ya que, Plan Ceibal mediante, a partir del año 2007 se distribuyen computadoras portátiles con conectividad a internet, de forma gratuita y en propiedad, a todos los alumnos de las escuelas primarias y centros de educación media básica públicos. En este sentido, se garantiza la dotación de la infraestructura básica para su utilización en clave educativa. Lo que queda en cuestión es la forma y los sentidos en que esta es utilizada en los centros educativos, lo cual está estrechamente relacionado con la actitud y la postura de los colectivos docentes y los equipos directivos. Así,

“Bertha Salinas (2004) plantea que: ‘no basta con inyectar TIC o permitir el acceso a ellas para incidir de manera efectiva en el desarrollo social y educativo de los grupos y comunidades’. Puede darse el caso de que aunque estas estén a disposición de todos los sujetos no ocurra demasiado con ellas en términos educativos, por lo tanto debemos tener presente que los docentes tendremos que asumir la responsabilidad que nos cabe, y admitir que nosotros mismos y las prácticas que llevamos adelante son la clave del éxito de los procesos de integración curricular de las TIC” (Báez, 2009: 70).

Por su parte Sancho (2005: 2) sostiene: “Las tecnologías de la información y la comunicación no son neutrales, están siendo desarrolladas y utilizadas en un mundo cargado de valores e intereses que no favorecen a toda la población”. A modo de ejemplo, hasta hace pocos años un viaje personal de varios días representaba un corte en las comunicaciones familiares, ya sea porque el tiempo o la movilidad impedían establecer ciertos contactos. La posibilidades que nos ofrecen las tecnologías digitales de estar comunicados permanentemente ya sea a través de mensajes en telefonía celular, por correo electrónico o publicando mensajes y fotos en las redes sociales nos han modificado profunda e irreversiblemente. Así también en



el colectivo docente han ocurrido importantes cambios culturales debido al acceso a la tecnología, ya sea por las oportunidades de comunicación acrecentadas como por la disponibilidad amplificada de la información o la posibilidad de preparar las actividades de aula utilizando los medios tecnológicos, aunque estos cambios no necesariamente impactan en las prácticas cotidianas. En definitiva, “se trata más que nada de aprovechar los nuevos escenarios más favorables para procesar los viejos desafíos de siempre. Estamos frente a una oportunidad que nos pone en una situación ventajosa; hoy si queremos realmente impulsar el cambio educativo, tenemos con qué hacerlo” (Báez, 2009: 70).

Ser conscientes de la no neutralidad de las tecnologías, sobre lo cual Sancho nos advertía que favorecen inequitativamente a las diferentes poblaciones, conlleva la posibilidad de implementar acciones intencionadas a fin de contrarrestar o corregir esa falta de ecuanimidad. En esta línea, la voluntad política de varios gobiernos latinoamericanos de universalizar en ciertos ámbitos educativos el acceso a la tecnología en beneficio de alumnos y docentes, traducida en planes y programas concretos, implica una apuesta fuerte a la equidad, a la inclusión y a la justicia social.

Por otra parte, Dussel y Quevedo (2010: 67) también señalan que “lo que es innegable es que esos jóvenes que se socializan en estas nuevas prácticas culturales provenientes de las poderosas industrias del entretenimiento, llegan a la escuela con experiencias que les han moldeado la percepción, que han modificado su vínculo con la temporalidad, que los han obligado a ejercitar un sistema de atención flotante o ‘hiper-atención’, y que los han hecho experimentar el vértigo, la velocidad y el desciframiento de enigmas”.

Por tanto, las tecnologías digitales no pueden ser consideradas meros instrumentos o herramientas, que el docente debe intentar incorporar concienzudamente a sus prácticas, sino que su uso sostenido y el mero hecho estar inmersos en ellas, las transforma en medios estructuradores de pensamiento. En este sentido, afirma Buckingham (2006: 2) que “los educadores para los medios tienen que cuestionar el uso meramente instrumental de la tecnología –la idea de que la tecnología es simplemente una herramienta neutral para llevar ‘información’–”. A modo de ejemplo, la concepción temporal de las comunicaciones ha sido drásticamente modificada por el uso sistemático de la mensajería de texto a través de teléfonos móviles.



Los procesos de incorporación de las tecnologías en clave educativa han sido muy diversos, tanto entre los diferentes países como al interior de cada uno de ellos. En este sentido, mientras en Argentina (Levis, 2007) la introducción de las TIC se llevaba a cabo a través de una política nacional en la enseñanza media, y más concretamente en programación a través de BASIC, en Uruguay (García y Castrillejo, 2006) surgió a raíz de instancias privadas, con un fuerte enfoque desde la programación en Logo². Los intentos de masificar la informática en la educación recorrieron distintos caminos hasta el día de hoy, llegando hasta la implementación de planes y programas bajo la modalidad 1:1 (una computadora por alumno). En Uruguay desde 2007, a través del Plan Ceibal, se ha universalizado el acceso a estos dispositivos en toda la enseñanza primaria y media básica, mientras que en Argentina el plan Conectar Igualdad se ha centrado en enseñanza media, y las implementaciones en enseñanza primaria están marcadas por iniciativas provinciales o municipales. En otros países, como por ejemplo Perú, Colombia, Brasil, Paraguay, México, Haití y Nicaragua, la implementación de la modalidad 1:1 está concentrada puntualmente en regiones, y en varios casos a cargo de fundaciones.

Sus implementaciones

La implementación de proyectos de incorporación de la tecnología en la educación es una cuestión ampliamente discutida desde hace décadas. En Uruguay estas discusiones han estado presentes desde finales de los 80 y principios de los 90, momento en el cual primó un determinado modelo imponiéndose como el hegemónico para el abordaje de las TIC en la enseñanza uruguaya. Este modelo hegemónico se basaba fundamentalmente en la inclusión en los planes de estudio de programas “de oficina” (García y Castrillejo, 2006). Sin embargo, este debate recrudeció a partir de los primeros anuncios de la implementación del Plan Ceibal. En este sentido, compartimos la afirmación de De Pablos (2008: 2) de que históricamente la incorporación de las tecnologías en la educación ha estado muy vinculada a intereses económicos y de mercado, aunque para tomar decisiones adecuadas es necesario incorporar otras visiones y opiniones, de manera que se logren altos niveles de reflexión en torno a estas temáticas.

2 Lenguaje de programación desarrollado en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) bajo la conducción de Seymour Papert.



Acordamos con De Pablos en que las incorporaciones deben estar fuertemente acompañadas por procesos de discusión que además de consideraciones pragmáticas incluyan una dimensión de análisis conceptual en particular del componente pedagógico y que apunten a la reflexión tanto del colectivo docente como de las instituciones educativas acerca del para qué, el porqué y el cómo de estas implementaciones.

No obstante, cuando se instalan en los colectivos procesos de debate y reflexión sobre cuestiones sensibles, como ciertamente lo es la integración de TIC en clave educativa, es previsible que emerjan voces de resistencia a los cambios que esta integración trae aparejados. Así,

“Las representaciones que por décadas permearon el imaginario de docentes y padres han colapsado. Entonces emerge la resistencia que es la expresión del desacople entre las representaciones viejas y las situaciones actuales, que no se dejan nombrar por aquellas representaciones. La resistencia configura un obstáculo, porque impide que una subjetividad se altere para poder enunciarse en las nuevas condiciones. [...] La resistencia es una negación a cambiar las preguntas y a dejarnos alterar por los signos de lo nuevo, es como pretender resistir a un huracán con la simple voluntad, lo que sume a los docentes en el más profundo agotamiento y en la frustración” (Alba, Báez y Núñez, 2009: 193).

Sancho (2009: 28), además, señala que:

“Las escuelas han probado ser organizaciones profundamente resistentes al cambio (Sarason, 1990; Cuban, 1993; Tyack y Tobin, 1994; Senge, 2000). Los profesionales de la educación que trabajan en los distintas estructuras del sistema (profesorado, equipos directivos, políticos, personal de la administración, asesores...) han sido estudiantes de éxito y suelen sentir una gran suspicacia y desconfianza ante los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Así es que a pesar de que las tecnologías digitales han rondado la escuela durante más de 25 años, en la mayoría de los casos han sido depositadas en las manos de profesores especializados o de docentes altamente motivados por las posibilidades innovadoras que ofrecen las TIC para los procesos educativos y particularmente para la función de aprendizaje. El resto de los docentes, educados a través de una



estructura fuertemente normalista, no necesariamente se encuentra *a priori* abierto a recibir de buena gana las innovaciones (en especial aquellas que traen de la mano nuevas tecnologías), que interpelan y cuestionan el rol instructivo y transmisivo del formato escolar en el que ellos mismos fueron educados. Por ello, y habiendo tenido casi tres décadas para analizar las posibilidades de reformular las prácticas educativas a los efectos de aprovechar los aspectos positivos de las tecnologías digitales, estas no han logrado ser incluidas concienzudamente en propuestas que dejen de manifiesto una intencionalidad pedagógica en esa inclusión, lo cual, si bien las sitúa físicamente dentro de las aulas, las sigue relegando a la marginalidad en lo que a usos con sentido educativo se refiere. En este sentido,

“Para no quedar sin puntos de referencia en estos nuevos entornos debemos ser capaces de enmarcar el empleo de TIC en usos con sentido [...] Es una obviedad pero vale igualmente mencionar que el mero empleo de tecnología no implica una apropiación de la misma. Debemos ser cuidadosos en que el slogan ‘uso educativo de las TIC’ no se convierta solo en un cambio de soporte, lo cual es totalmente válido (de hecho es una práctica muy difundida), pero en esos casos debemos ser conscientes de que no estamos aprovechando todo el potencial que estos medios tienen para ofrecernos” (Báez, 2009: 70).

Durante muchos años, tanto en la enseñanza primaria como en la media, la utilización de tecnologías digitales estuvo en manos de docentes especializados, contratados específicamente para ese fin, que trabajaban en aulas específicas debidamente acondicionadas para tal propósito. La modalidad 1:1 funciona como un Caballo de Troya, llevando las tecnologías al interior de las aulas y, con ellas, el potencial para el cambio educativo y la innovación didáctica y pedagógica. Está claro que tanto las prácticas de aula como los formatos escolares ya no pueden mantenerse ajenos a las transformaciones del mundo extraescolar en el que los estudiantes y los propios docentes se encuentran inmersos, y es precisamente por ello que o se someten al imperativo del cambio o se encaminan sin remedio a la extinción.

Sin embargo, no debe perderse de vista en este escenario que así como la crisis educativa a la que hoy estamos asistiendo no fue generada por la incorporación de las tecnologías digitales en las aulas, tampoco será resuelta por ellas.



Es claro que, en tal sentido, las decisiones del Estado en cuanto a la implementación de planes como Ceibal o Conectar Igualdad trascienden al universo concreto de los docentes ya que, además de las consideraciones de orden educativo, existen muchas otras decisiones relevantes en iniciativas de tal envergadura que son de naturaleza logística, económica, política, estratégica, etcétera. De hecho, si algunas de estas otras “grandes decisiones” fueran dejadas exclusivamente en manos del colectivo docente y simplemente esperaríamos a que la demanda por este tipo de implementaciones surgiera de su propio seno, los cambios se retrasarían enormemente o muy probablemente nunca llegarán a concretarse.

Otro elemento del Plan Ceibal, que, recordemos, se inició como la versión uruguaya del modelo propuesto por OLPC³, que a esta altura es importante rescatar, es que el sistema operativo distribuido con las laptops en Uruguay es el Sugar, un escritorio basado en Linux. Repasando a Rousseau en *Emilio*, los niños no son adultos en miniatura: “el niño es un ser sustancialmente distinto al adulto y sujeto a sus propias leyes y evolución; el niño no es un animal ni un hombre, es un niño”. Por tal motivo, la metáfora que propone Sugar y el diseño de la propia laptop de OLPC han sido desarrollados teniendo en mente la subjetividad y anatomía del niño. Esta opción apunta intencionalmente a tomar distancia de la muy extendida tendencia a diseñar máquinas iguales a las de los adultos pero en tamaños reducidos, a infantilizar los escritorios a los que ellos están acostumbrados y mantener las aplicaciones más difundidas en el mundo adulto, lo cual no haría más que contribuir a mantener el apego a trabajar con programas de “oficina” en la escuela, por ser a los que más habituados están los docentes. Con la elección de este tipo de dispositivos y de este tipo de software en particular, optando por la modalidad 1:1 en base a un sistema operativo diseñado específicamente para niños, se invierte el proceso, lo que sacude la inercia del colectivo docente, incentivándolo a replantearse sus prácticas.

3 El Proyecto OLPC (por la sigla en inglés de “One laptop per child”; en español “Un computador portátil por niña/o”) fue presentado por Nicholas Negroponte, director del Media Lab del Instituto de Tecnología de Massachussets, en el Foro Mundial de Davos en el año 2005. La iniciativa tiene como propósito producir estos dispositivos a muy bajo costo para hacerlos accesibles especialmente para países en vías de desarrollo.



El potencial de las TIC como excusa para el cambio educativo es indiscutible pero requiere que sean los sujetos quienes les habiliten esa posibilidad. Así,

“al reflexionar acerca del empleo de tecnología con fines educativos no puede ponerse énfasis únicamente en la tecnología. La tecnología es una circunstancia, (que por cierto cambia, siempre y rápido), por lo que el eje debemos centrarlo en los sujetos y sus prácticas, las cuales pueden ser ampliamente potenciadas por el empleo asertivo de los nuevos medios” (Báez, 2009: 70).

En lo que refiere al Plan Ceibal, la primera modalidad de reparto de las laptops en las escuelas del departamento de Florida suponía la entrega simultánea a maestros y niños, en el entendido de que el docente en tanto profesional de la educación, con su experticia didáctica y sus conocimientos pedagógicos, no tendría problemas para disponerse a conocer el nuevo recurso junto con los estudiantes. No obstante, esta modalidad tuvo que ser prontamente reemplazada por otra en la que la entrega de los dispositivos a los docentes debía preceder en al menos un mes a la de los estudiantes, y debía producirse en el marco de instancias de capacitación, que, por supuesto, debían ocurrir *a priori* de la entrega a los niños. Aquella primera modalidad de entrega de laptops generó intensas críticas, puesto que los docentes reclamaban fuertemente (y aun hoy lo hacen) cursos de capacitación, los cuales abundan en la actualidad. Estos reclamos se centran fundamentalmente en los aspectos instrumentales más bien del orden de lo procedimental: los docentes desean tener un amplio dominio para no sentirse en inferioridad de condiciones frente a los alumnos.

En esta línea de reflexión coincidimos con Papert (1996: s/p) respecto a que las TIC al ser incluidas en los sistemas educativos formales “en vez de convertirse en algo que socavara estas formas anticuadas de las escuelas, las computadoras fueron asimiladas. [...] Así las escuelas tornaron lo que pudo haber sido un instrumento revolucionario en uno conservador”.

Continuidades y rupturas

En los últimos años ha proliferado la bibliografía acerca de las necesarias modificaciones que debe realizar la escuela para acompasar los



cambios que la irrupción de las tecnologías digitales ha suscitado en la sociedad, tal como lo señala, por ejemplo, De Pablos (2008: 9), quien sostiene: “La incorporación de las TIC en los proyectos educativos de centros de enseñanza debe ir acompañada de innovaciones pedagógicas referidas a diferentes dimensiones como las estructuras y modos de organización escolar, los métodos de enseñanza o sistemas evaluativos”.

Por su parte, Buckingham (2006: 2) señala que “la alfabetización digital no se trata solo de la lectura crítica de los nuevos medios: también se trata de escribir en los nuevos medios”, argumentando que se ha establecido una brecha entre lo que ocurre dentro y fuera de la escuela. En el ámbito extraescolar se han multiplicado los emisores, es más, se han desdibujado las fronteras entre emisores y receptores, y estos roles en un mismo sujeto pueden intercambiarse dinámicamente. Todo ello contrasta fuertemente con el modelo tradicional escolar, donde los emisores son escasos (docente, libros de texto) y los receptores son múltiples, y claramente en este ámbito estos roles son estancos. Buckingham propone, como ya lo hacía Papert en 1981, que el aprendizaje puede realizarse a través del ensayo y el error, en una real construcción del conocimiento.

Estas posturas exponen anhelos de transformar la escuela en un ambiente de aprendizaje, más en que en un repositorio de contenidos, más acorde a las nuevas tendencias de una sociedad en red, donde conceptos como la construcción colectiva de conocimientos, las comunidades de aprendizaje y el conocimiento distribuido son protagonistas.

Sin embargo, existe un fuerte interés en evaluar cómo el uso de las tecnologías digitales está incidiendo en los aprendizajes de las áreas de conocimiento tradicionales (ciencias sociales, naturales, lengua y matemáticas), partiendo de la hipótesis de que mejoran al utilizar las TIC, en una suerte de correspondencia *per se*, donde estas tecnologías deberían casi mágicamente afectar el proceso de aprendizaje por su sola presencia, por lo cual se intentan cruzar los datos sobre los logros en los aprendizajes en estas disciplinas con la disponibilidad de equipamiento tecnológico para los estudiantes.

A propósito de las pruebas estandarizadas, coincidimos con el planteo de Sancho (2009: 21): “George W. Bush hijo puso en práctica, a partir de 2002, una reforma educativa –No child left behind– basada en el establecimiento de niveles de aprendizaje evaluados a través



de pruebas estandarizadas. Una política que despojó a escuelas y profesorado de autonomía y creatividad y reforzó la visión más transmisiva y reproductiva de la educación (Meier y Wood, 2004; Cochran-Smith, 2008). En definitiva, más que acercar las escuelas de Estados Unidos al siglo XXI, parece que las arrastró hacia el siglo XIX”.

En la actualidad, la inercia de las instituciones educativas cohabita las aulas con los discursos más vanguardistas e innovadores. Las aulas de hoy, jaqueadas por la inmersión tecnológica, demandan que se replanteen las estrategias didácticas y las posturas pedagógicas, no obstante, los sistemas educativos amparan regímenes de evaluación estandarizados, que en general evalúan los conocimientos adquiridos pero de forma individual y sin habilitar ningún tipo de interacción entre pares. Así, mientras desde el discurso se pregona el trabajo colaborativo, se considera “copiar” el hecho de que los estudiantes se consulten entre sí durante las pruebas. ¿De qué manera, entonces, se evalúa el trabajo colaborativo en la escuela? Si las TIC, como señalaba atinadamente Papert, “fueron asimiladas” por los sistemas educativos a sus formatos tradicionales y enciclopedistas, es lógico que se pretenda medir los resultados de aprendizaje a través de pruebas estandarizadas y también es lógico que se pretenda correlacionar la influencia de las TIC en la mejora o no de esos resultados a través de ese tipo de pruebas. Es lógico, sí... aunque no parece ser muy sabio, puesto que resulta un sinsentido intentar comparar dos modelos educativos que son a todas luces inconmensurables, ya que responden a paradigmas diferentes.

Mientras conservemos los métodos tradicionales de evaluación e insistamos en evaluar el impacto educativo de las TIC a través de ellos, estaremos procurando una vez más adaptar las tecnologías a la escuela, en lugar de repensarla y rediseñarla para acompañar los tiempos que corren.

A modo de cierre

Si bien en algunos países como Uruguay la discusión acerca de la conveniencia de incorporar las TIC en clave educativa es un tema saldado a partir de que el Estado decidió hacerse cargo de la universalización del acceso a ella en el sistema educativo formal, sin embargo las formas de utilizarlas sigue siendo aún fuente de grandes debates.



Si bien en el mundo entero se viene dando desde hace tiempo la discusión acerca de las modificaciones necesarias en los formatos escolares para dar cabida a las tecnologías digitales, no ocurre lo mismo, o al menos en la misma escala, en relación a los sistemas de evaluación en los que estos formatos se apoyan, que muchas veces utilizan pruebas nacionales o internacionales estandarizadas para evaluar los contenidos disciplinares, sin embargo aún no se ha logrado incorporar al quehacer educativo una metodología de evaluación que permita ponderar las capacidades o habilidades digitales que desarrollan los estudiantes.

No podemos obviar el hecho de que la responsabilidad de liderar los cambios en estos aspectos centrales que hacen a la inclusión en clave educativa de las TIC debería partir desde el propio ámbito de la formación docente, de modo que no solo se prepare a los futuros profesores y maestros para que, a su egreso, también forme parte de su perfil profesional la capacidad de desarrollar novedosas y creativas prácticas que incluyan el uso de los nuevos medios, sino para que también se conviertan en los referentes de la innovación educativa en sus centros.

Referencias bibliográficas

- // ALBA, M., M. BÁEZ y N. NÚÑEZ (2009) "Aportes para la elaboración de nuevas estrategias pedagógicas que habiliten revisar las funciones de enseñanza y aprendizaje". En ROMANO, A. y E. BORDOLI (comps.) (2009) *Pensar la escuela como proyecto político pedagógico*, Psicolibros/Waslala, Montevideo.
- // BÁEZ, M. (2009) "Desafíos didácticos y pedagógicos de la integración curricular de las TIC". En ALMIRÓN, G. (comp.) (2009) *Hacer escuela entre todos*, CEBRA, Montevideo.
- // BUCKINGHAM, D. (2006) "La sapienza di comunicare". Ponencia para el Congreso del décimo aniversario de MED Roma, 3-4 de marzo de 2006. Disponible en <http://citep.rec.uba.ar/ubatic/wp-content/uploads/2011/06/Buckingham.pdf>.
- // DE PABLOS PONS, J. (2008) "Algunas reflexiones sobre las tecnologías digitales y su impacto social y educativo", *Quaderns Digitals* N° 51. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net/>



index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.
descarga&tipo=PDF&articulo_id=10420.

- // DUSSEL, I. y L. A. QUEVEDO (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Santillana, Buenos Aires. Disponible en <http://www.virtualeduca.org/ifdve/pdf/ines-dussel.pdf>.
- // GARCÍA, J. M. y D. CASTRILLEJO (2006) "Educación y tecnología: Construyendo preguntas". En MARTINIS, P. (comp.) (2006) *Pensar la escuela más allá del Contexto*, Psicolibros/Waslala, Montevideo; pp. 213-232. Disponible en http://www.argos.edu.uy/sitio/documentos/educacion_y_tecnologia.pdf.
- // PAPERT, S. (1981) *Desafío a la mente. Computadoras y Educación*, Galápago, Buenos Aires.
- // PAPERT, S. (1996) *¿Las Escuelas están Out?, s/d*. Disponible en <http://neoparaiso.com/logo/escuelas-out.html>.
- // SANCHO, J. (2005) *Implicaciones Pedagógicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*, (s/d). Disponible en <http://roberto.dgme.sep.gob.mx/doc/multimedia/act7.pdf>.
- // SANCHO, J. (2009) "¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo?", en *Educatio Siglo XXI*, Vol. 27.2, pp. 13-32. Disponible en <http://revistas.um.es/educatio/article/view/90931/87711>.
- // ROUSSEAU, J.-J. (1762) *Emilio o De la educación*, Porrúa, México, 1984.

Bibliografía

- // CABROL, M. y E. SEVERIN (2010) "TICS en educación: una innovación disruptiva", *Revista Aportes*, N° 2, febrero de 2010, BID Educación. Disponible en http://coleccion1a1.educ.ar/wp-content/uploads/2011/06/bid_tics_educ_latam1.pdf.
- // COBO ROMANÍ, C. y H. PARDO KUKLINSKI (2007) *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic, Flacso México, Barcelona/México (e-book).



- // GARCÍA, J. M. (2009) "Educación y TIC". En RABAJOLI, G., M. BÁEZ y M. IBARRA (comps.) (2009) *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula*, pp. 20-24. CEIBAL, MEC, Una-ONU/ Dirección de Educación, Montevideo. Disponible en http://www.argos.edu.uy/sitio/documentos/Educacion_y_tic.pdf.
- // LEVIS, D. S. (2007) "Enseñar y aprender con informática / Enseñar y aprender informática: Medios informáticos en la escuela argentina". En CABELLO, R. y D. S. LEVIS (comps.) (2007) *Medios informáticos en la educación: a principios del siglo XXI*, Prometeo, Buenos Aires; pp. 21-50.
- // LEVY, P. (2007) *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*, Anthropos, Barcelona.
- // SALINAS, B. et al. (2004) *Tecnologías de la Información, Educación y Pobreza en América Latina*, México, Plaza y Valdés.

○●● **Mónica Báez Sus**

Investigadora en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, Oficina local Argentina), Coordinadora académica y docente en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Filial Uruguay). Ha compilado varios libros y es autora de múltiples artículos en libros y revistas especializadas sobre inclusión educativa de TIC. Integró, entre otros, el Comité académico del MoodleMootUY 2012 (Universidad de la República), el Consejo asesor del Horizon Project (2012 Horizon K-12 Edition Advisory Board) y el Grupo de trabajo sobre Comunicación Para El Desarrollo (Naciones Unidas / UCUDAL / UNESCO).

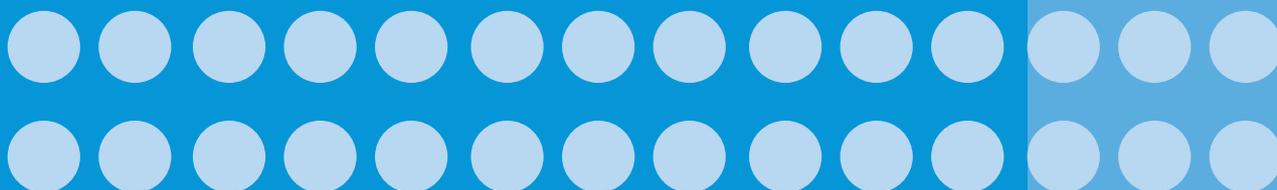
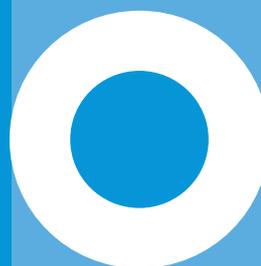
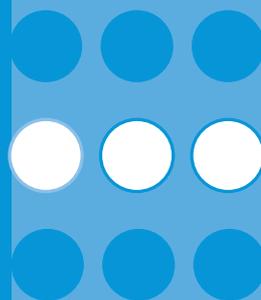
○●● **José Miguel García**

Licenciado en Ciencias de la Educación (UdelaR). Diploma y Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO, Argentina). Coordinador de FLACSO Virtual Uruguay. Coordinador académico y docente de FLACSO Uruguay. Asistente en Educación del Departamento de Tecnología Educativa-DPDEE-DSPE-Codicen-ANEP.



Claves para mirar las políticas educativas de la región

Guillermina Tiramonti



Acceso al capítulo en versión digital



[http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/
libro_educacion_tecnologia_2013/Tiramonti_
Claves_para_mirar.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Tiramonti_Claves_para_mirar.pdf)



Claves para mirar las políticas educativas de la región

Guillermina Tiramonti

FLACSO Argentina, Universidad Nacional de La Plata

tiramonti@gmail.com

Introducción

América Latina ha vivido en los últimos veinte años una etapa de cambios muy pronunciados. A fines de la década del 80 la región procesó una modificación de su modelo de desarrollo y fue escenario de la implementación de las políticas neoliberales que transformaron las funciones estatales, modificaron su estructura social profundizando en muchos casos las desigualdades ya existentes y, en el campo de la educación, mutaron los criterios de organización de los sistemas, los dispositivos de regulación y el conjunto de valores orientadores de la acción educativa.

La ola reformista fue procesada por los diferentes países desde su propia historia, tradiciones y posibilidades, de modo que, si bien la propuesta se presentó como un recetario neutral, con posibilidades de ser implementado sin alteraciones en diferentes espacios sociohistóricos, las condiciones sociales, políticas y económicas de los países en que se aplicaron generaron procesos muy diferentes.

Para solo nombrar los casos más extremos, en Colombia, país con una histórica debilidad de lo público en materia educativa y bajos niveles de escolarización, la derivación de la problemática educativa al espacio del mercado terminó constituyendo un sistema regulado y organizado de acuerdo a la lógica mercantil, donde el Estado es solo un guardián de su funcionamiento (Miñana Blasco, 2010). En la posición opuesta, Uruguay, cuyo sistema educativo está históricamente enraizado en la



acción del Estado, procesó la onda reformista sin que esta haya hecho mella en la condición prioritariamente pública del sistema.

Pasados los 90, y habiéndose comprobado los límites del recetario neoliberal, la región vuelve a experimentar transformaciones políticas, económicas y sociales profundas y aceleradas. Por una parte, han llegado al poder nuevos actores, como los movimientos indigenistas y representantes de corrientes muy diversas de las izquierdas. Por otra parte, en los países del cono sur se registra un crecimiento, como consecuencia de una reversión en su favor de los términos de intercambio, que genera equilibrios macroeconómicos y una situación de bonanza que, sin embargo, no alcanza para modificar la condición de desigualdad de la región.

En este nuevo marco, ¿qué es lo que despunta en el panorama de la región como líneas de acción política destinadas a intervenir en los sistemas educativos? En principio no se reconoce una reconstrucción paradigmática que sirva de orientación al conjunto de los países. Sin embargo, se puede identificar una serie de tendencias, algunas de ellas continuidades de las implementaciones de los 90 y otras que emergen como resultado de la interlocución con nuevas demandas provenientes del campo cultural, social y político.

Sin tener la pretensión de hacer una lectura exhaustiva del actual panorama educativo de la región, el artículo que aquí presentamos se propone aportar algunas claves que ayuden a la construcción de un mapa de lo que acontece en nuestros países.

El marco legislativo

En la última década muchos de los países de la región (Argentina, Uruguay, Perú, Chile, Bolivia, Nicaragua, Guatemala, Brasil y El Salvador) han dictado una nueva legislación en materia educativa en la que explicitan renovadas visiones, énfasis y soluciones institucionales para las problemáticas educativas nacionales. En líneas generales la legislación se propone redefinir el marco jurídico que se generó al amparo del neoliberalismo de los 90, orientándolo en favor de una mayor presencia de la institución estatal como garante del



derecho a la educación. Después de la ola descalificatoria del Estado que caracterizó la década anterior, esta legislación da cuenta de un esfuerzo de reconstrucción de su legitimidad y de recuperación de su función de organizador del sistema.

Las leyes ponen énfasis en la ampliación de las matrículas en los diferentes niveles educativos, introducen una preocupación fuerte por la calidad de la educación y una clara apelación al reconocimiento de la diversidad cultural que va desde la adopción del principio de multinacionalidad, en Bolivia, al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, en Argentina.

Sin duda, esta legislación expresa un consenso generalizado respecto del valor de la educación y el derecho que tiene toda la población a acceder a sus beneficios. Sin embargo, hay una brecha importante entre estas declaraciones del deber ser y la creciente tendencia a la fragmentación y exclusión social. Aunque ya nadie crea en la posibilidad de cambiar la realidad social por intermedio de la legislación, es claro que la ley marca un norte a seguir y tensiona las acciones políticas.

Las leyes expresan, además, las alianzas de poder con que cada Estado se propone garantizar el gobierno del sistema educativo. En este sentido es interesante observar continuidades y diferencias en las legislaciones nacionales. Por ejemplo, la ley mexicana de 1993 y la argentina de 2006 ilustran sobre una alianza netamente corporativa en el gobierno del sistema. En el capítulo VII, dedicado a la participación social en educación, la Ley General de Educación mexicana instituye consejos de participación social en los diferentes niveles de la administración educativa (escolar, local, federal y nacional); en todos ellos hay representación de los sindicatos docentes. La ley argentina dictada en 2006 instituye seis consejos consultivos, en cinco de los cuales hay representación gremial; también se incluyen empresarios, representantes de la academia, personalidades destacadas de la cultura, la ciencia, la técnica, las comunicaciones y la educación privada. Solo en el caso de las reuniones de la Asamblea Federal del Consejo Federal de Educación¹, se prevé la participación, con voz pero

¹ El Consejo Federal de Educación es un organismo interjurisdiccional formado por todos los ministros de las provincias y tres representantes del Consejo de Universidades. Está presidido por el ministro de Educación de la Nación. Es un espacio de concertación, acuerdo y coordinación de las políticas a nivel nacional, en el marco de un sistema educativo descentralizado.



sin voto, de dos representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Cámaras de Senadores y Diputados de la Nación, uno por la mayoría y otro por la primera minoría. La ley no incluye ninguna otra participación de fuerzas políticas.

Chile presenta una realidad diferente. La Ley General de Educación dictada en 2009 crea el Consejo Nacional de Educación, que es un organismo autónomo que se articula directamente con el presidente de la Nación. Este consejo está compuesto por diez miembros, todos académicos de reconocida trayectoria; cinco son nombrados por el Poder Ejecutivo, uno de ellos es el presidente del consejo, los otros cuatro consejeros requieren la aprobación de los dos tercios del Senado. Dos más son designados por el Consejo de Rectores, uno por los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica, los dos restantes son profesionales de la educación en ejercicio, nombrados por el presidente de la República, uno de los cuales es consultado con los gremios. La legislación chilena da cuenta de una alianza de los sectores políticos con la academia y una clara apuesta al conocimiento técnico y al prestigio académico como recurso de poder.

Finalmente, en Uruguay el gobierno del sistema tiene características peculiares, ya que confía su dirección a una serie de Consejos directivos autónomos (de Educación Inicial y Primaria, de Educación Secundaria, de Educación Técnico Profesional) y a un Consejo Directivo Central formado por cinco miembros, tres nombrados por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado y dos por los cuerpos gremiales. Del mismo modo, en el caso de los Consejos directivos autónomos que tienen tres miembros, uno de ellos es electo por los gremios docentes y los dos restantes por el Consejo Directivo Central. La condición para formar parte de los Consejos es ser o haber sido docente con no menos de diez años de ejercicio. En el caso uruguayo hay una alianza asentada en el reconocimiento de la profesionalidad docente, que mantiene su tradicional impronta institucional política (con los acuerdos del Senado) y con una nueva presencia de los sindicatos docentes en el gobierno del sistema.

Los ejemplos presentados dan como resultado una clara participación del sindicalismo docente en el gobierno del sistema y una escasísima presencia de la representación política, fuera de la del partido de gobierno a través del Poder Ejecutivo.



El mandato de la inclusión y la búsqueda de nuevos formatos

Las declaraciones legislativas no solo marcan un consenso en el plano del deber ser sino que se constituyen en un referente para el reclamo e instituyen un compromiso que tensiona las acciones estatales. Es desde esta perspectiva que importa rescatar que tanto la nueva legislación como las metas educativas para 2021, suscritas por todos los países de la región en la reciente Cumbre Iberoamericana celebrada en Mar del Plata, definen en términos de “inclusión” la nueva “cuestión educativa”, que debe ser abordada por el conjunto de los países de América Latina.

De acuerdo a esta documentación, hay una redefinición de los mandatos que la sociedad proyecta sobre el sistema educativo. Así como en los 90 la cuestión a considerar y procesar era la competitividad y la eficiencia de los aparatos de gestión y de las propias instituciones, en este momento el foco está puesto en la incorporación y contención de nuevos sectores en el sistema educativo.

Es interesante hacer el ejercicio de comparar las propuestas y las metas que emanan de los documentos de organismos internacionales en los que se referencian los gobiernos nacionales para organizar sus agendas de acción política. En los años 90 el documento de CEPAL-UNESCO “Educación y Conocimiento: eje de la educación productiva con Equidad” (1992: 17) expresaba las exigencias para la región en la década venidera:

“En lo interno se trata de consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social y la equidad, la participación: en suma la moderna ciudadanía. En lo externo, de compatibilizar las aspiraciones de acceso a los bienes y servicios modernos con la generación que permita efectivamente dicho acceso: la competitividad internacional [...] En el pasado se ha hecho con frecuencia referencia al objetivo estratégico de ciudadanía, a la equidad como lineamiento para las políticas, y a la integración nacional como motivación del esquema institucional. Se omitieron los otros tres componentes de la actual propuesta estratégica: la competitividad como objetivo, el desempeño como lineamiento de política y la descentralización como componente del esquema institucional”.



Diez años después, el discurso cambia y orienta el sistema educativo hacia las metas de inclusión e integración:

“Recogiendo la propuesta realizada por los ministros y ministras de Educación, la XVIII Cumbre Iberoamericana incluyó en su declaración de El Salvador el siguiente acuerdo: ‘fortalecer las políticas educativas y culturales tendientes a asegurar el derecho a la educación de calidad desde la primera infancia, la cobertura universal y gratuita de la primaria y secundaria y a mejorar las condiciones de vida y oportunidades reales de las y los jóvenes, que permitan su crecimiento integral para lograr mayores niveles de inclusión y desarrollo social en nuestros países y avanzar en la consolidación del espacio iberoamericano del conocimiento en el marco de las metas educativas del 2021’”(CEPAL/OEI, 2010: 25).

La reestructuración a la que fueron sometidas las sociedades latinoamericanas como consecuencia de la adopción de las políticas neoliberales fue acompañada de una redefinición de la “cuestión social”, que dejó de estar basada en la problemática del trabajo –y, por tanto, del desarrollo de estrategias destinadas a integrar a través de esta actividad–, para ser definida en torno a la consigna de la lucha contra la pobreza. La estrategia fue adelantada por los organismos internacionales que transnacionalizaron de este modo las políticas públicas. Las Naciones Unidas declararon el decenio 1997-2007 como un período dedicado a la erradicación de la pobreza, reafirmado por el lanzamiento en 2001 de los documentos estratégicos de “lucha contra la pobreza” (Merklen, 2005). En el contexto de los años 80 y comienzos de los 90 asistimos también a la difusión de una serie de estudios sociológicos que contribuyeron a la generación de un consenso alrededor de la idea del fin de la era del trabajo² y la necesidad de redefinir una nueva “cuestión social” cuya formulación teórica estuvo a cargo de Rosanvallon (1995).

Este giro en la concepción de la problemática social modificó de modo sustancial las orientaciones de las políticas públicas, tanto en el terreno de las recomendaciones de los organismos internacionales, como en el de la formulación de los programas a nivel nacional y en

2 Hacemos referencia a los textos *Adiós al proletariado*, de André Gortz (1980), y *El fin del trabajo*, de Jeremy Rifkin (1995).



el de las intervenciones del Estado en el campo social. Así, las políticas sociales fueron reorientadas a favor de la implementación de una serie de planes destinados a distribuir recursos entre una población que estaba fuera del mercado de trabajo, habilitando la acción de una serie de organizaciones no sindicales destinadas tanto a la gestión de las demandas y distribución de estos recursos como a organizar la protesta y las estrategias de supervivencia de esta población a nivel local (Merklen, 2005).

Según las estimaciones de la CEPAL (2005) los pobres en América Latina y el Caribe son el 40,6% de la población, algo más de 223 millones de personas. A su vez, el número de indigentes –aquellos que viven en la pobreza extrema– es de 79 millones, lo que representa casi el 15 % de la población. En materia de desigualdad, el índice de Gini de la región es superior a 0,43, lo que en términos de distribución del ingreso significa que la región es la más desigual del mundo.

En el campo específicamente educativo esto se tradujo, en los años 90, en la implementación de una serie de programas destinados a “compensar” las carencias de los sectores más desfavorecidos, cuyos ejemplos más conocidos son el plan de las 900 escuelas de Chile y el plan social argentino. En paralelo a estos programas se desarrolló el discurso de la competitividad y la introducción de un conjunto de criterios de mercado para reorientar y reconfigurar la gestión y administración de los sistemas educativos.

Como ya señalamos previamente, en la década del 2000 la “cuestión de la pobreza” redefine sustancialmente las políticas para el sector transformándolas en estrategias de integración-inclusión. En la demanda por una mayor incorporación de la población al sistema educativo confluyen diversos objetivos. En primer lugar, la necesidad de los Estados de proveer, fundamentalmente a los jóvenes, de alguna red institucional que los articule a la sociedad y a la vez aporte a la neutralización de la amenaza que proyecta sobre el orden social una población vacante, que no estudia ni trabaja. En las últimas dos décadas los Estados de la región han desarrollado una política agresiva en materia de incorporación de nuevos sectores sociales al beneficio de la educación. Kessler (2010) a partir de una encuesta realizada a jóvenes de cuatro países de la región (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) muestra que en la percepción de los jóvenes hay una disyunción entre



educación y trabajo. Mientras la educación es percibida como un derecho adquirido, el ingreso al trabajo es visto como más dificultoso e incierto. Estas representaciones de los jóvenes dan cuenta, según el autor, del impacto de la persistencia de las políticas estatales a favor de la incorporación educativa que contrasta con la dificultades que encuentran los jóvenes para incorporarse al mundo del trabajo.

El concepto de empleabilidad³ ha venido a zanjar la contradicción existente entre el aumento de la escolarización de las nuevas generaciones y su creciente dificultad para insertarse en el mundo laboral. De acuerdo a Weinberg (2004):

“La empleabilidad abarca las calificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida. Esta concepción deposita totalmente en los individuos la posibilidad de mantenerse en el mercado de empleo, aunque este se haya estrechado al punto que carezca de posibilidades de incorporar al conjunto de los miembros de las nuevas generaciones al empleo. Estos argumentos se utilizan en cualquier contexto histórico y nacional. No cabe duda que las posibilidades de un individuo de ser ‘empleable’ varían de un mercado a otro. Países como Brasil que en las últimas décadas han diversificado su producción a favor de la inclusión de productos industriales proporcionan a su población una posibilidad de ser ‘empleables’ mucho mayor que otros países que están sosteniendo su crecimiento en base a la venta de commodities agrícolas, mineros o energéticos.

La preocupación por mejorar el nivel de empleabilidad es otro de los objetivos que justifican la implementación de políticas destinadas a aumentar el nivel de escolarización de la población. Como ya hemos señalado, este propósito puede dar cuenta o no de las exigencias del mercado productivo de acuerdo al país de que se trate.

³ Para un análisis de la noción de empleabilidad ver Formichella, M. M. y S. London (2005).



En el último documento de las metas educativas para 2021, se insiste en explicar el desfasaje entre nivel educativo y acceso al empleo como un resultado de la asimetría entre el desarrollo tecnológico y el alto nivel de especialización alcanzado en determinados sectores productivos de la región y las competencias profesionales específicas de los jóvenes en un campo ocupacional. Para superar estas asimetrías el documento retoma la antigua propuesta de establecer una vinculación más estrecha entre la educación y la educación técnica profesional.

Más allá de estos argumentos, y casi con independencia de las demandas del aparato productivo, los distintos países han avanzado en la implementación de políticas destinadas a mejorar sus indicadores educativos. En el caso específico de Brasil, Krawczyk (2010) agrega como motivación la presión por equiparar sus indicadores a los de los países desarrollados para mostrar un capitalismo más “civilizado”, que ha logrado superar los anteriores niveles de inequidad en el acceso de los bienes socialmente valorables. Sin duda la participación de los elencos de gobierno, en el escenario internacional, los acuerdos que allí se plasman y los créditos que pueden lograrse atados a la implementación de los acuerdos juegan un papel en la transnacionalización de las agendas nacionales y en la generación de una tendencia regional a favor del aumento de la escolarización de la población.

Las estadísticas marcan que, si bien en las últimas décadas ha aumentado la escolarización de la población en los diferentes niveles, hay todavía dificultades para terminar de universalizar la escuela elemental y estamos muy lejos de lograr la universalización de la educación secundaria. Del mismo modo son importantes las tasas de extraedad o rezago educativo y hay diferencias considerables entre el porcentaje de niños que ingresan a la educación y aquellos que efectivamente terminan los diferentes ciclos (Montes, 2010).

La mayor dificultad para avanzar en la universalización de los diferentes niveles está en lograr la incorporación de los sectores marginados, caracterizados por su situación de extrema pobreza o de pertenencia a minorías históricamente excluidas. En este contexto, diferentes países de la región han avanzado en la creación de alternativas de escolarización que modifican los formatos tradicionales de la



escuela moderna, con la finalidad de flexibilizarlos y adaptarlos a las posibilidades de las poblaciones que atienden. Estas experiencias desarrolladas en muchas de las grandes ciudades de la región ponen en evidencia los límites de la escuela tradicional para cumplir con la promesa de una educación inclusiva en el contexto de sociedades crecientemente desiguales⁴.

Las experiencias de este tipo son muy variadas. Hay un conjunto de ellas que están destinadas a atacar el problema de la extraedad. Se trata de programas de aceleración educativa que permiten completar el grado o el año escolar en menos tiempo del estipulado. Dentro de este grupo hay propuestas presenciales y otras semipresenciales (las clases se concentran en el día sábado o domingo). Estos programas se han aplicado (hasta donde conocemos) en países como Brasil, El Salvador, Bogotá y Argentina. En todos los casos están dirigidos a atender a los sectores más vulnerables de la población.

Hay otras experiencias destinadas a generar lazos más estrechos entre escuela y comunidad o escuela y familia. En esta línea pueden inscribirse las experiencias de maestros y aulas comunitarias de Uruguay. En México se han creado los centros de transformación educativa que funcionan como comunidades de aprendizaje y educación. Hay también, en ese país, un programa que instituyó la figura del facilitador comunal que actúa como animador de las comunidades de aprendizaje.

En Medellín, Colombia, se implementa el programa Escuela busca niño destinado a identificar y caracterizar a los niños desescolarizados para luego acondicionar un espacio donde reciben el apoyo psicosocial necesario para ingresar a instituciones cercanas a su residencia.

En Argentina hay dos experiencias a rescatar. Por un lado, está la creación en 2001 de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), que tienen como objetivo principal abrir espacios de producción cultural conjunta con adolescentes y jóvenes (que asistan o no a las escuelas) para acercarlos a manifestaciones de la cultura no disponibles para ellos. Los CAJ funcionan en los edificios escolares los días sábados y proponen un espacio de encuentro a partir de actividades culturales⁵.

4 Para una recopilación de estas experiencias ver Terigi (comp.) (2009).

5 Ver Llinas (2011).



La otra experiencia argentina que vale la pena señalar es la creación de diez Escuelas de Reingreso en la ciudad de Buenos Aires en el año 2004, que introducen variaciones en el formato escolar tradicional y están destinadas a reincorporar, como lo indica su denominación, a las aulas de la escuela secundaria a los jóvenes que habían dejado de asistir (Grupo Viernes, 2008).

Con respecto a estas alternativas escolares es interesante señalar que su sola existencia pone en cuestión la viabilidad de lograr el objetivo de universalizar la educación a través de los dispositivos escolares creados por la modernidad. Los discursos que proliferan en favor de una educación capaz de incluir la diversidad se transforman en meras declaraciones de buenos propósitos si no van acompañados por la renovación de una gramática escolar que fue concebida para homogeneizar y borrar cualquier atisbo de diferencia.

Hay que destacar, a su vez, que la inclusión de los nuevos sectores sociales está asentada, en muchos casos, en la estrategia de segregar para incorporar y que este hecho genera un ajuste de las expectativas de logro de docentes y directivos a las condiciones de origen de los alumnos. El encierro de los diferentes sectores sociales en instituciones social y culturalmente homogéneas es una modalidad abarcativa de todos los sectores, que está presente en muchos de los países de la región. Entre los grupos de privilegio esta estrategia preserva esta condición; en cambio, para las poblaciones marginales el encierro no resulta de una acción voluntaria, no es una elección, sino una imposición que deviene de su condición de expulsados o no incorporados a los circuitos educativos a los que concurre el resto de los sectores sociales. Para el caso argentino, hemos planteado en escritos anteriores el impacto en la fragmentación del sistema educativo que generan estas prácticas de segregación de la población (Tiramonti, 2004).

Se construyen mundos diferentes para chicos socialmente diferentes: se crea un espacio adicional, que permite incluir sin interrumpir en el espacio ya ocupado y sin obligar a que los ya instalados se acomoden para hacer lugar y entablar un nuevo diálogo con los que recién llegan. Se trata de una estrategia de agregación que no solo no irrumpe sino que confirma las distancias entre las incorporaciones marginales y aquellas que se realizan en las instituciones tradicionales.



Esto no invalida las experiencias como las de las escuelas de reingreso, y mucho menos desdibuja sus contribuciones para repensar el actual modelo de escolarización, pero sí marca sus límites en materia de democratización del nivel e integración de la población.

La preocupación por la escuela media

Hay un grupo de países, entre los que se encuentran Argentina, Chile, Uruguay, Brasil y México, que establecen en su legislación la obligatoriedad de la escuela media. El propósito ha dado lugar a una discusión interesante respecto a la naturaleza de este dispositivo y sus limitaciones para incluir al conjunto de la población.

En términos generales los especialistas coinciden en señalar la función selectiva que tuvo en sus orígenes la escuela media y las dificultades existentes para transformar una institución destinada a unos pocos en un espacio capaz de incorporar y sostener a todos los miembros de las nuevas generaciones.

Las características de la organización del nivel medio y la cultura imperante en esas instituciones tienen un fuerte efecto discriminador de los sectores populares. Las dimensiones que se identifican como discriminadoras son: 1) una organización curricular basada en la existencia de un número que va entre 10 a 13 disciplinas que deben ser cursadas en paralelo por los jóvenes; 2) la exigencia de aprobar el conjunto de las materias para poder promover el año; y 3) un sistema de promoción que provee escasos puentes entre las pretensiones de las escuelas y las condiciones culturales de origen de los alumnos. Todos estos factores condenarían a los sectores populares a sufrir una selección negativa en las escuelas de este nivel.

La flexibilización de los formatos escolares que proponen las nuevas experiencias de escuelas urbanas destinadas a incorporar sectores tradicionalmente excluidos del nivel se proponen actuar en la remoción de estos núcleos discriminadores sin que hayan podido, hasta ahora, construir una alternativa superadora de la propuesta moderna.



La problemática actual de la escuela media no solo resulta de su carácter selectivo en un contexto en que se le demanda su universalización, sino también proviene de sus referencias culturales, centradas en la propuesta iluminista y enciclopedista de fines del siglo XIX y principios del XX. El colosal cambio cultural producido en las últimas décadas pone en cuestión el tipo de saberes y las formas de transmisión que caracterizan al nivel. La confluencia de estos dos elementos –el paso de la selección a la un universalización y el cambio cultural– ha generado una serie de problemáticas puntuales de difícil superación. Sin ánimos de ser exhaustivos enumeramos algunas de ellas:

- **Pérdida de sentido del nivel.** Bajo esta denominación se inscribe tanto un problema de identidad del nivel como una dificultad de los jóvenes para construir interés y sentido en su paso por la escuela. En ambos casos se trata de una pérdida de las referencias que otorgaban sentido a la escolarización media. Las tradicionales articulaciones entre educación, trabajo y ciudadanía, si bien no han desaparecido, están mediadas por otra serie de recursos que relativizan el lugar de la educación como formadora de ciudadanía y garante de la inserción laboral. Este hecho, sumado a las asimetrías existentes entre la cultura contemporánea y el arbitrario cultural vehiculizado por la escuela, ha generado una dilución del sentido de la escolarización de los jóvenes⁶.
- **Baja eficiencia del nivel,** que se expresa en las altas tasas de repitencia, extraedad y deserción. Estas problemáticas están asociadas, como ya hemos señalado, a una estructura y formato escolar que las genera. Cuanto más retraso acumulan los estudiantes, más difícil les resulta sostener el ritmo de la cursada. Algunos estudios afirman que el abandono se explica en un 40% por la extraedad. El ciclo básico de la educación secundaria alberga a un número importante de estudiantes, y presenta mejores tasas de retención que el resto del nivel. Sin embargo, a partir del tercer año se produce una merma de la matrícula, en las tasas de asistencia, y un considerable

⁶ Más que una pérdida de sentido es una modificación de los sentidos originarios. Ver Llinas (2009) “Imágenes y sentidos de la experiencia escolar” y Wess (2009) “Jóvenes bachilleres en México: el proceso de subjetivización, el encuentro con los otros y la reflexividad”, ambos en *Propuesta Educativa*. Año 18, N° 32, FLACSO, Buenos Aires.



aumento del retraso y del abandono, que dan cuenta de trayectorias que la literatura especializada calificó como de “fracaso escolar” (Montes, 2010).

- **Calidad en cuestión.** Las mediciones estandarizadas realizadas a partir de programas internacionales han mostrado el déficit de aprendizaje de los estudiantes de la región en competencias básicas como matemática y comprensión lectora. Sobre el valor de las pruebas estandarizadas hay múltiples discusiones, relacionadas fundamentalmente con el tipo de conocimientos y saberes que miden, su pertinencia para diferentes regiones y, por sobre todo, su función de control y regulación de la actividad escolar. Más allá de estas observaciones, todas ellas atendibles, las pruebas confirman los datos de investigaciones nacionales que marcan un deterioro de los aprendizajes básicos de las nuevas generaciones de alumnos.
- **Creciente desigualdad** del sistema educativo en general y del nivel en especial. Los grados de desigualdad no solo se expresan en tasas de escolarización muy dispares de acuerdo a los países, regiones dentro de los mismos países y sectores sociales, sino también en la creciente tendencia a la fragmentación de los sistemas que se expresa en la generación de espacios escolares cerrados socialmente.

Un repaso de las tendencias en los esfuerzos oficiales para el nivel arroja, por un lado, una búsqueda de alternativas para mejorar la inclusión de la población en la escuela media y, por otro, la construcción de mecanismos de regulación y sistematización de una oferta que se ha desarrollado con superposiciones de dependencias, modalidades y contenidos. Se mantiene la tradicional discusión entre formación profesional/general, especialización o conocimiento integral. Recientemente el Ministerio de Educación de Ecuador presentó una propuesta de reforma de la educación media, con la que se propone desarticular el sistema de elección temprana de las especializaciones y promover una formación en conocimientos integrales. La propuesta del Bachillerato General Unificado (BGU) articula un tronco común de materias obligatorias y las modalidades de Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico. Se incluye una serie de disciplinas optativas que permitirán adaptar el curriculum a las necesidades locales.



En el caso de Brasil el Ministerio de Educación acaba de plantear una nueva modalidad de organización de la enseñanza media: la enseñanza media integrada a la educación profesional técnica de nivel medio. El objetivo es superar la dicotomía entre educación media y educación profesional mediante la integración de sus objetivos y métodos, contemplando en un mismo curriculum los contenidos de formación general y profesional y posicionando al trabajo como elemento educativo. Se retoma, de este modo, el principio politécnico como eje organizador del curriculum que integra la ciencia, el trabajo y la cultura (Krawczyk, 2010).

En 2007 México inició una reforma integral de su educación media superior orientada a la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que articula la diversidad de instituciones y subsistemas existentes en el país. Los elementos con los que se pretende articular la diversidad, que Ornelas (2009)⁷ llama dispersión, son la construcción e implementación de un marco curricular común basado en competencias, la regulación de las diferentes modalidades de oferta de educación media, la instrumentación de mecanismos de gestión destinados a racionalizar el subsistema y sus procedimientos y la unificación de los diplomas y certificados.

En el caso argentino, el Consejo Federal de Educación ha focalizado sus esfuerzos en regularizar las trayectorias de los alumnos secundarios en un marco de “dispersión y fragmentación” de la oferta educativa del nivel, tanto en el plano normativo como en la dimensión práctica del desarrollo curricular. Al mismo tiempo, la provincia de Buenos Aires multiplicó las modalidades de finalización de la educación secundaria superior y el Ministerio Nacional lanzó un programa que habilita y financia a las instituciones escolares que innoven tanto en las trayectorias de los alumnos como en la implementación de espacios para la enseñanza.

El esfuerzo por incluir pareciera estar atravesado por la tensión entre integrar, coordinar, articular y unificar, por un lado, y diversificar, diferenciar y segregar, por el otro.

⁷ Ornelas (2009) y Sandoval Flores (2007).



Los cambios culturales leídos en clave tecnológica

Es ya un lugar común plantear la profundidad del cambio cultural sucedido en las últimas décadas, y es también una reflexión repetida que la nueva configuración cultural ha modificado de manera sustancial los modos de habitar el mundo, fundamentalmente en el caso de los jóvenes que conforman su subjetividad en un medio organizado alrededor de una disponibilidad tecnológica nunca antes existente.

El impacto no solo se hace presente en el devenir de nuestra vida cotidiana, sino también en los modos de producir y transmitir el conocimiento. La reconfiguración cultural ha modificado la relación valorativa de los diferentes saberes, transformando algunos en obsoletos y trasladando al centro de la escena otros que hasta ahora eran considerados secundarios o marginales. Ha cambiado, a su vez, los modos de conocer y aprender, los soportes intelectuales y los lenguajes. Ha irrumpido en los diferentes campos académicos, reconfigurándolos a partir de la inclusión de nuevos actores, diferentes principios de legitimación del saber y rompiendo las fronteras entre la producción propiamente académica y aquella destinada al consumo del gran público.

Para la educación escolarizada este es un cambio que pone en cuestión su propia existencia. Barbero (2002) ha propuesto que hoy en día un elemento definitorio de las relaciones sociales es el tránsito de una sociedad donde el conocimiento legítimo estaba asociado a un "sistema educativo" con instituciones, grados y reglas, medios y lenguajes muy específicos, a una sociedad donde el conocimiento se puede realizar en cualquier lugar, en cualquier momento, a través de varios lenguajes y medios y bajo condiciones muy diferentes de aquellas que mediaron el modo escolar de educar.

A pesar de que el cambio cultural está poniendo en cuestión la identidad de la institución escuela, el hecho está escasamente presente en las orientaciones actuales de las políticas educativas y cuando se hace alusión al fenómeno se lo reduce a la necesidad de incorporar las PC ya no al mobiliario escolar, como fue anteriormente, sino que la tendencia es a la distribución de PC a los alumnos.



Dentro de estos programas podemos distinguir el Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) de Uruguay, destinado a proveer de una computadora personal móvil a cada niño, niña y maestro de las escuelas públicas del país.

Recientemente en Argentina se ha comenzado a implementar el Programa Conectar Igualdad.com.ar, con el fin de proporcionar una computadora a cada alumna, alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, de educación especial y de Institutos de Formación Docente.

En Perú se implementa el programa una laptop por niño, y en Chile Yo elijo mi PC. Hay también experiencias en Bolivia y Ecuador.

En algunos países la distribución de las PC ha estado acompañada de la producción de materiales y capacitación específica a los docentes y, a su vez, de la introducción del software libre como modo de inscribir a la población en una opción de democratización de los contenidos y productos informáticos.

Las alternativas descolonizantes

Hay un conjunto de países que, a partir de un pensamiento crítico de matriz descolonizante, plantean cambios curriculares y orientaciones en sus políticas educativas que se proponen revertir la visión eurocentrista que impregna el arbitrario cultural que transmite la escuela. Los estudios poscoloniales y las propuestas descolonizantes surgen en los países africanos y asiáticos, fundamentalmente en India, con autores como Spivak, Said, Bhabha y Chatterjee y, en el caso de América Latina, se formalizan con la creación del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, formado principalmente por académicos latinoamericanos que viven y trabajan en Estados Unidos. En términos generales, el poscolonialismo desarrolla una visión crítica del papel de la colonización occidental y la implementación de la modernidad iluminista que esta realizó en países de otra raigambre cultural.



Las posturas políticas descolonizantes plantean que la eliminación de las administraciones coloniales no supuso la descolonización del mundo. Por el contrario, según Grosfoguel (2006) estamos en una situación de colonialidad caracterizada por la continuidad de las formas de dominación política, económica, espiritual, sexual y lingüística producidas por el sistema mundo capitalista.

El caso más interesante es el que sucede en Bolivia que, a partir de la llegada al poder de un indígena, Evo Morales, adopta esta concepción y desde ella se plantea una reorientación radical del sistema educativo, que los documentos oficiales presentan como “descolonización” o “deshispanización”, a realizarse a través de una “revolución antropológica del hombre boliviano” en busca de su pasado. El argumento es que la educación constituye un elemento sustancial para terminar con las fronteras étnicas y la sociedad de castas que duró 500 años. En este marco, las políticas tienden no ya a adaptar la educación a los idiomas nativos, sino a que quienes hablan español aprendan sobre las culturas indígenas y hablen sus idiomas. Se trata de una redefinición completa que comprende intenciones, contenidos y materialidades de la cultura escolar; las culturas indígenas se plasman en los textos de enseñanza (Finocchio, 2010).

La propuesta incluye modificaciones en la toma de decisiones en materia educativa. Según un comunicado del Ministerio de Educación de Bolivia,

“el sistema comunal en educación tendrá la virtud de superar el sistema de democracia representativa liberal. En adelante el representante solo expresará la decisión adoptada por la colectividad en una reunión y no está designado para mandar sino para organizar el curso de la decisión común” (www.mineduc.gob.bo; consultado en enero de 2011).

En 2006 Bolivia dictó una nueva ley de educación que, de acuerdo a las declaraciones oficiales,

“es un hito histórico no solo en lo educativo, sino en la vida política del país. Hasta ahora los pueblos indígenas, excluidos desde siempre, no habían participado de discusiones sobre educación. Sucesivos gobiernos encargaban esta tarea a



‘consultores’ con millonarios costos pagados por organismos internacionales. La nueva ley está basada en una educación descolonizadora, comunitaria y productiva” (citado por Finocchio, 2010: 5).

En el caso de Venezuela, la llamada educación bolivariana se propone un cambio radical en relación a las propuestas de reforma de los años 90. El propósito es volver a hacer de la escuela uno de los ejes de la cohesión, pero en este caso “asociándolo a las definiciones éticas y morales del bien y la justicia que se quieren para el nuevo contrato social, reivindicando en esta empresa, las tradiciones no liberales de la democracia radical”⁸. La llamada misión Ribas se propone que todos los jóvenes venezolanos se conviertan en bachilleres con el perfil del

“Nuevo Republicano Bolivariano y Nueva Republicana Bolivariana, ciudadanos y ciudadanas capaces de valorarse a sí mismos(as) y a su comunidad para vivir en democracia, de manera participativa, protagónica y corresponsable en el marco del ideario bolivariano, con visión holística y en armonía con el ambiente, para la construcción de una sociedad de convivencia, cooperación, solidaria, de justicia y, por ende, de paz” (www.me.gob.ve; consultado en enero de 2011).

La permanencia de las tecnologías de los 90

Si bien las reformas de los años 90 han sufrido numerosas críticas, hay quienes plantean el fracaso de su implementación. Esta última aseveración es discutible. Sin duda sus promesas de aumentar la equidad y calidad de la educación no fueron cumplidas; por el contrario la región se ha vuelto más desigual y, si bien ha habido un aumento de la escolarización de la población, también se han agrandado las brechas en términos del valor social del saber adquirido y aumentado la fragmentación del sistema.

Sin embargo, en muchos casos la tecnología de gestión de los sistemas y sus criterios de valoración y organización permanecen intactos y no parece que hubiera intentos de desterrarlos. Por supuesto la situación

⁸ Ver Casanova (2008).



de los países, en este punto, es muy dispar. Algunos, que adoptaron íntegramente el modelo noventista, mantienen estas políticas sin que hayan mediado cambios en esta última década. Es claramente el caso de Colombia y de Chile, cuyo modelo precedió a los 90 y fue en cierta manera inspirador de las políticas de la región en ese período.

Además, hay países que, si bien han incorporado una retórica de impugnación de las políticas neoliberales, mantienen en vigencia muchas de las tecnologías de gestión incorporadas en la última década del siglo pasado. La evaluación nacional de los sistemas educativos es un hecho en la mayoría de los países de la región. Del mismo modo subsisten los estándares educativos, las evaluaciones a los docentes, los criterios competitivos para asignar fondos, la focalización de las políticas y la intervención del Estado a través de un conjunto de programas puntuales que han modificado totalmente la relación escuela-Estado. La permanencia de las tecnologías incorporadas en el período de los 90, fundamentalmente las de regulación, muestra que vinieron a dar respuesta a una necesidad de las administraciones que se enfrentan a la exigencia de gestionar sistemas de una complejidad y tamaño inabarcables por las tradicionales vías burocráticas.

En este último aspecto, la reforma fue exitosa y construyó un sentido común entre los gestores de política que permanece. Las razones de esta continuidad hay que buscarlas, por un lado, en las inercias burocráticas, los intereses creados alrededor de la permanencia de esas políticas entre los expertos en estos temas, la permanencia de estas líneas de acción en las propuestas de organismos financiadores del sistema, la ausencia de tecnologías de reemplazo y la efectividad de las ya instaladas para la regulación de los actores y los sistemas.

Referencias bibliográficas

- // BARBERO, J. M. (2002) *La educación desde la comunicación*, Norma, Buenos Aires.
- // CASANOVA, R. (2008) "La irrevocable voluntad de igualdad o la escuela venezolana en la transición posliberal. Iniciativas,



- tensiones y conflictos”, *Revista Propuesta Educativa*, N° 29, FLACSO, Buenos Aires; pp. 51-62.
- // CEPAL (2005) *Panorama social de América Latina*, CEPAL, Santiago de Chile.
- // CEPAL/OEI (2010) *Las metas Educativas 2021. Documento de Base*, Santillana, Buenos Aires.
- // CEPAL/UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con Equidad*, CEPAL/UNESCO, Santiago de Chile.
- // FINOCCHIO, S. (2010) “Cartografía de saberes en movimiento en América Latina”, material bibliográfico preparado para el curso virtual de FLACSO: *Educación Secundaria: Principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*.
- // FORMICHELLA, M. M. y S. LONDON (2005) *Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad*. Disponible en http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2005/formichella_london.pdf
- // GORTZ, A. (1980) *Adiós al proletariado. Más allá del socialismo*, Imago Mundi. Buenos Aires, 1989.
- // GROSGUÉL, R. (2006) “La descolonización de la economía política y los estudios pos-coloniales”, *Tabula Rasa*, Colombia, N° 4.
- // GRUPO VIERNES (2008) “Una experiencia de cambio en el formato de la escuela meia: las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires”, *Revista Propuesta Educativa*, Año 17, N° 30, Flacso, Buenos Aires; pp. 57-69.
- // KESSLER, G. (2010) “La disyunción educación trabajo en el Mercosur. Coincidencias y Diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y México”, *Revista Propuesta Educativa*, Año 19, N° 34; pp. 53-64.
- // KRAWCZYK, N. (2010) “La enseñanza media en Brasil”, material bibliográfico preparado para el curso virtual de FLACSO: *Educación Secundaria: Principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*.
- // LLINAS, P. (2009) “Imágenes y sentidos de la experiencia escolar”, *Propuesta Educativa*. Año 18, N° 32, FLACSO, Buenos Aires; pp. 95-109.
- // LLINAS, P. (2011) “Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria”. En Tiramonti (dir.) (2009) *Variaciones sobre la*



- forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Rosario (en prensa)
- // MERKLEN, D. (2009) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, Gorla, Buenos Aires.
 - // MIÑANA BLASCO, C. (2010) "Políticas neoliberales en un marco constitucional adverso. Reforma educativa en Colombia 1991-2010", *Revista Propuesta Educativa*, Año 19, N° 34, diciembre de 2010, FLACSO, Buenos Aires; pp. 37-52.
 - // MONTES N. (2010) "Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística", *Revista Propuesta Educativa*, Año 19, N° 34; pp. 13-23.
 - // ORNELAS, C. (2009) "La dimensión institucional de la educación media en México", en Tenti Fanfani (comp.) (2009) *Diversidad cultural, Desigualdad Social y estrategias en políticas educativas*, UNESCO/IPE, Buenos Aires; pp. 213-275.
 - // RIFKIN, J. (1995) *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*, Paidós, Barcelona, 1996.
 - // ROSANVALLON, P. (1995) *La nueva cuestión social. Repensar el Estado de Providencia*, Manantial, Buenos Aires.
 - // SANDOVAL FLORES, E. (2007) "La reforma que necesita la secundaria mexicana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* N° 32, México. Información disponible en <http://Knol.google.com/K/reforma-integral-de-la-educación-media-superior-en-México>; pp. 165-183.
 - // TERIGI, Flavia (comp.) (2009), *Educación en Ciudades. Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*, FIECC, Madrid.
 - // TIRAMONTI, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, Manantiales, Buenos Aires.
 - // WEINBERG, Pedro (2004) *Formación profesional, empleo y empleabilidad*. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Porto Alegre.
 - // WEISS, E. (2009) "Jóvenes bachilleres en México: el proceso de subjetivización, el encuentro con los otros y la reflexividad", *Revista Propuesta Educativa*, Año 18, N° 32, FLACSO, Buenos Aires; pp. 83-94.



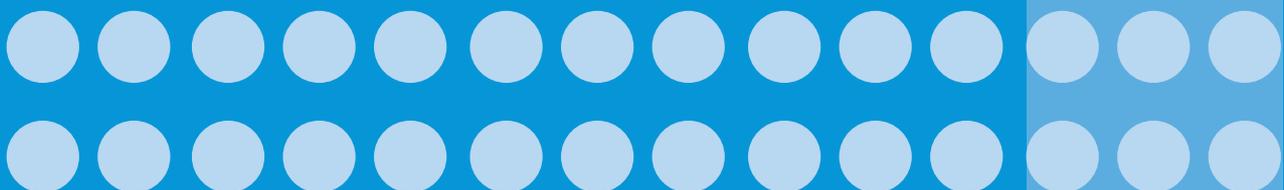
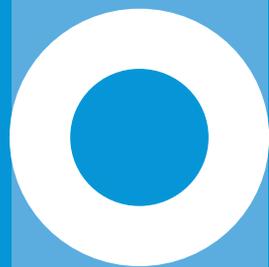
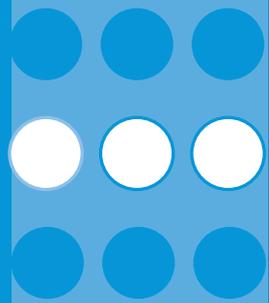
○●● Guillermina Tiramonti

Licenciada en Ciencia Política y Magister en Educación y Sociedad (FLACSO). Es investigadora principal del Área de Educación de esa institución. Directora de la *Revista Propuesta Educativa* y de la Maestría en Educación y Sociedad de FLACSO Argentina. Profesora titular e Investigadora de la Universidad Nacional de la Plata. Es autora de varios libros y artículos sobre temas de política y sociología de la educación entre los cuales cabe destacar la compilación *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (2004), Manantial, Buenos Aires. Otras publicaciones: Tiramonti, G. y S. Ziegler (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Paidós, Buenos Aires. Tiramonti, G. y N. Montes (comps.) (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial/FLACSO, Buenos Aires. Tiramonti, G. (dir.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Buenos Aires.



**Educación e inclusión.
Los procesos de
enseñanza aprendizaje
en la educación
primaria y la inclusión
digital.
Un estudio de casos en
Uruguay**

Angela Behrendt



Acceso al capítulo en versión digital



[http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/
libro_educacion_tecnologia_2013/Behrendt_
Educacion_e_inclusion.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Behrendt_Educacion_e_inclusion.pdf)



Educación e inclusión.

Los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación primaria y la inclusión digital.

Un estudio de casos en Uruguay

Angela Behrendt

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga

angelabehrendt@gmail.com

Introducción

El presente artículo introduce los resultados de la investigación que llevó a cabo la autora entre 2008 y 2010 en Uruguay. Ha sido su trabajo de investigación para la obtención del grado de doctora en la Universidad de Málaga (Behrendt, 2010).

El foco era conocer cómo incidiría el Plan Ceibal del gobierno de la República Oriental del Uruguay en la inclusión educativa del país. Desde un ángulo cualitativo y utilizando la metodología del estudio de casos se intentó comprender la realidad, descubrir los logros y las dificultades en el intento de alcanzar una transformación a través de la educación.

La primera parte de la investigación consta de un marco conceptual que permite conocer y comprender el contexto socioeconómico uruguayo, el Plan Ceibal en sí mismo así como la base teórica de la educación inclusiva y aspectos neuroeducacionales del proceso de enseñanza y aprendizaje. La segunda parte contiene el desarrollo empírico de la investigación, fundamentalmente el estudio de casos en una escuela del Estado, seleccionada por las autoridades educativas del país. La autora aplicó los principios del Proyecto Roma como modelo de escuela inclusiva, con base teórica en Luria, Vigotsky, Freire, Bruner, Habermas, Maturana y Kemmis, entre otros científicos, para investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela



primaria elegida y si el Plan Ceibal es o no un programa de inclusión social y digital.

La elección del tema surgió cuando a inicios de 2008, durante una conferencia en Buenos Aires, la autora tomó conocimiento de la implantación del Plan Ceibal en Uruguay. Comprendiendo que enlazaba conocimiento, aprendizaje, sistema educativo y nuevas tecnologías de información y comunicación, y que por lo innovador podía ser de interés para la universidad española, se presentó el tema para la tesis doctoral. El hecho que Uruguay se transformara en país pionero a nivel mundial en la cobertura universal en el ámbito de escuela primaria significaba una posible inclusión digital masiva y, tal vez, también una inclusión social. Por lo tanto, la primera pregunta de investigación es si el Plan Ceibal contribuye a la inclusión digital y social en Uruguay. La segunda cuestión que se plantea es si el Plan Ceibal contribuiría a modificar los procesos cognitivos y metacognitivos del alumnado de una escuela del interior del país.

La primera parte de la investigación presenta el país, el Plan Ceibal propiamente dicho, el modelo del Proyecto Roma y los aspectos de la neurociencia que son relevantes para el análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos capítulos, en especial los introductorios, se presentaban como indispensables por estar dirigida la investigación a una comunidad académica que desconocía en gran medida la iniciativa innovadora de Uruguay: el lanzamiento del Plan Ceibal. Se describe el contexto socioeconómico y cultural y la evolución histórica del sistema educativo nacional así como las perspectivas a mediano plazo. El Plan Ceibal propiamente dicho, sus antecedentes y su implantación a partir desde 2007 es descrito con detalle por los motivos mencionados.

Marco conceptual

Construir sociedades del conocimiento ha significado desde la más remota antigüedad excluir. Durante siglos el conocimiento era acaparado por sabios e iniciados trayendo como consecuencia desigualdades, luchas sociales y exclusiones. Hasta hoy no hemos sido capaces de lograr que el conocimiento llegue al ámbito público de forma universal. Tenemos varios tipos de brechas: una cognitiva norte-sur, la brecha digital y otras exclusiones. Hoy, y en términos de la UNESCO, la exclusión social implica privar de derechos económicos,



sociales y/o políticos. Y es importante observar la otra cara de la moneda: la inclusión; es la hoja de ruta sobre la cual se elaboran las estrategias que buscan una participación activa, plena, de todas y todos bajo condiciones de equidad y justicia social. Ese tránsito entre un extremo y el otro permite apreciar diversos grados de exclusión o de inclusión. Son procesos muy interrelacionados y de múltiples dimensiones.

Parecería que las nuevas tecnologías de información y comunicación así como la aparición de internet permitirían ampliar el espacio común del conocimiento. Lo importante es que esa ampliación esté a disposición de todas y todos, sin marginación y sin barreras. Se trata de derechos fundamentales, de derechos humanos. La libertad de opinión y de expresión (art. 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948) y la libertad de información, el derecho a la educación y la gratuidad de la enseñanza al menos básica (art. 26) son, por un lado, conquistas, pero al mismo tiempo son metas. El art. 24 de la convención estipula que los estados miembros deberán asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los ámbitos. Sin embargo, y hasta la fecha, solamente 58 países miembros han ratificado el artículo; y, en otros casos, existe el derecho pero no es llevado a la práctica al hacer pagar por ciertos servicios. Entonces, es un derecho denegado a millones de personas.

A pesar de los grandes esfuerzos realizados, 77 millones de niñas y niños no asisten a la escuela. 150 millones abandonarán la escuela antes de finalizar la educación primaria, de los cuales 100 millones serán niñas. Si le agregamos que en el mundo unos 650 millones de personas tienen algún tipo de discapacidad y si sumamos a otras que por motivos de guerras, migraciones, grupos minoritarios étnicos, religiosos o lingüísticos no acceden a la escuela, encontramos cifras que asustan y preocupan. La razón primera de esa exclusión es, sin duda, la pobreza.

La educación inclusiva en sí misma no es un fin; por el contrario, es un medio para alcanzar determinado fin. La clave son la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación. En este contexto, la aparición de las nuevas tecnologías modifica el papel de la escuela y la familia en los procesos de socialización. La educación hoy requiere aprender a aprender, saber y hacer en un mundo muy cambiante, aprender a convivir. Se necesitan altos niveles de alfabetización, no solamente funcionales sino también emocionales y éticos. La escuela no es un mero transmisor de conocimientos. Prepara para comprender



esa nueva realidad: pacifismo, justicia, igualdad deben estar presentes a la hora de preparar al alumnado para el ingreso en esta sociedad del conocimiento. Entonces, la escuela debe crear las condiciones para que sea posible promover la inclusión social. Se requiere más que una tolerancia de coexistencia pacífica. La educación y la inclusión se acompañan y retroalimentan cuando buscamos y encontramos lo que nos es común. Un clima de confianza social y un compromiso ético harán posibles oportunidades equivalentes en la educación.

Un modelo innovador y exitoso de educación inclusiva es el Proyecto Roma, desarrollado en España por el profesor Miguel López Melero hace más de 20 años (López Melero, 2004). La elección del modelo del Proyecto Roma como marco de referencia teórico a la hora de dar respuesta a las dos preguntas de investigación surgió porque es uno de los modelos más profundos y aplicables para construir sistemas educativos inclusivos. Creado por el profesor López Melero en los años 90, marca un cambio de paradigma, alejándose del modelo del déficit y enfocando a partir de la excepcionalidad del individuo, desde su diversidad, el desarrollo de las competencias cognitivas y culturales en todas las personas.

Durante la investigación, la preocupación estuvo enfocada siempre en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el ángulo de Vigotsky, es decir, desde el proceso que involucra al que aprende, al que enseña y a la relación entre ambos. Fue analizada dicha relación entre educandos y educadores teniendo en cuenta la aparición de las XO en tanto vehículo o catalizador. Las pretensiones y los procesos de desarrollo son siempre definidos culturalmente y el desarrollo humano se pone en marcha de “afuera hacia adentro”, cuando se internalizan procesos psicológicos, gracias a la mediación. La escuela tiene asignado un papel trascendental en la construcción del conocimiento. Es el sitio o lugar social en el cual el contacto con los sistemas simbólicos de la escritura, como mediador en la relación mencionada entre educando y educador, ocupa el rol de herramienta. Permite ampliar el registro, la memoria y la comunicación. El proceso que permite dominar el sistema de escritura y de lectura es la alfabetización. Las XO son, por lo tanto, una herramienta más a la hora de conquistar dicho proceso de culturización.

Sin embargo son, al mismo tiempo, un vehículo para otro tipo de relaciones que favorecen que el educando logre adquirir ese complejo sistema de representación de la realidad. Como nuestra sociedad no es solamente letrada sino que se ha convertido en



una sociedad letrada digitalmente, el Plan Ceibal es una forma de desarrollar esa alfabetización digital. Siguiendo a Vigotsky (2008) el aprendizaje precede al desarrollo y para que este tenga lugar debe existir intervención. Aprender a leer y a escribir implica participar de un contexto letrado. Es un salto cualitativo. La alfabetización digital, de forma paralela, permite participar en ese mundo letrado nuevo que es la sociedad del conocimiento. Ese espacio ya no es solamente la escuela. El Plan Ceibal, entonces, procura alfabetizar digitalmente y permitir así la inclusión digital a la población educativa primaria en toda su geografía.

Escuela y comunidad

Citando a Bauman (2007):

“aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aun más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2007: 46).

El camino de la e-inclusión es también un camino hacia la inclusión social. Se inicia facilitando el acceso a las TIC y sigue la alfabetización digital y la formación de habilidades con las TIC. Desemboca en un compromiso social con una ciudadanía participante y con voz. En este sentido el Plan Ceibal es la primera etapa: la de permitir y facilitar el acceso a toda la población educativa primaria dejando abiertas las puertas para transitar por las otras etapas.

La escuela seleccionada se ubica en un barrio carenciado de una ciudad mediana del interior de Uruguay. Ha sido seleccionada por las autoridades educativas en base a diversos criterios facilitados por la investigadora. En 2009 contaba con 762 niños y niñas matriculados, entre 5 y 12 años o más. Las clases se imparten en dos turnos. La escuela cuenta con un comedor en el que diariamente son servidos unos 500 almuerzos y 300 copas de leche o meriendas. 21 maestros de aula, una directora, una subdirectora, una secretaria, una cocinera y dos madres que actuaban como auxiliares completaban la plantilla. Las tasas de repetición son altas comparando con la media nacional y regional: uno de cada cuatro niños o niñas repite, especialmente en los primeros grados. Tiene niveles bajos en Lenguaje y 15% del alumnado está en riesgo social. La escuela está catalogada oficialmente como



de Contexto Muy Desfavorable. En esta escuela, el objetivo de Bauman de preparar a las próximas generaciones a vivir en un mundo sobresaturado de información parece un mayor desafío aun. Y para la investigadora parecía el sitio idóneo para unir los temas de educación e inclusión social y, en particular, para encontrar respuestas a las dos pretensiones formuladas: saber si el Plan Ceibal podría contribuir a la inclusión social y digital y qué tipo de cambios se producirían a nivel cognitivo y metacognitivo como en el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando el alumnado utilice las XO.

La memoria posee un rol importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cómo y dónde almacenamos los recuerdos, cuáles han sido las emociones y cuál ha sido el “canal de entrada” juegan papeles importantes. Las XO han significado andamiajes, en el sentido de Bruner y Vigotsky, porque han inspirado a los alumnos y alumnas pero también a los docentes y a las familias a lograr desafíos que trascienden el uso del lápiz y del papel o del pizarrón. Las XO han permitido otra vehiculización de símbolos culturales. Por lo tanto permitieron otra forma de internalizarlos. Los aspectos cognitivos son los que describen cómo se procesa la información, cómo piensa el ser humano desde el momento de adquirir, almacenar, organizar y poner en uso el conocimiento (López Melero, 2003). Al tomar conciencia y asumir el control del proceso, hablamos de metacognición. Las XO han sido motor y al mismo tiempo respuesta a la hora de aprender: han dado urgencia a la alfabetización. Leer y escribir facilita estar *on line* para comunicar, debatir o compartir sentimientos. El lenguaje es, también aquí, mucho más que un sistema de signos. Es un instrumento cultural y social transformador. A la par se ha investigado el impacto de las XO en la afectividad y el mundo de los valores y en la autonomía de los niños y de las niñas.

La pregunta de investigación que se refiere a la posible inclusión social y digital generada por la implantación del Plan Ceibal ha sido analizada desde varios contextos: el escolar, el extraescolar y el aprendizaje de TIC. El contexto escolar hace referencia a las relaciones dentro de los espacios escolares entre el alumnado pero también con docentes, directivos, personal administrativo y auxiliar. Para el profesorado ha sido una adaptación difícil. Esta escuela en particular, de contexto crítico, carecía de computadoras ya que el equipamiento se limitaba a una computadora, impresora y un fax en la dirección, una computadora para la secretaría y un televisor. No hubo tiempo para la formación de los docentes y, en muchos casos, los alumnos se transformaron en “expertos tecnológicos”. Muchos docentes, entregados de cuerpo y



alma a la profesión y conocedores de los contextos familiares, valoraron especialmente el efecto de las XO a la hora de lograr que alumnos y alumnas regresaran a la escuela. Las XO también acentuaron el trabajo cooperativo tanto entre el alumnado como con el docente. Todos y todas pueden ser líderes de equipo, ser investigadores, presentadores o educadores, logrando una producción conjunta de conocimiento con responsabilidades repartidas.

En el ámbito extraescolar se analizó el impacto y la relación con las familias pero también con el contexto virtual y social, es decir, con ese mundo que existe en los hogares u otras áreas. Las XO han ampliado el contexto de los niños y niñas, ofreciendo la posibilidad de experimentar, moverse, desplazarse, sentir determinados espacios, mundos y lugares como si se encontrasen en ellos. Ofreció nuevos mundos a través de una ventana de escritorio. El Plan Ceibal ha traído como consecuencia un crecimiento exponencial de blogs, wikis, juegos, videos e infinidad de aplicaciones generadas por docentes, por el propio alumnado, por terceros.

A raíz de la aparición de las TIC el mundo y también la escuela investigada se enfrentan al desafío de preparar a la generación de alumnos y alumnas para vivir con una saturación de información. Las XO son el vehículo que permite un salto acelerado que traerá consecuencias y cuyo camino recién se inicia. Permiten aprender a través de ellas y con ellas pero también acerca de ellas, es decir, se adquieren conocimientos sobre aplicaciones como el correo electrónico, los procesadores de textos, la escritura en blogs, la construcción del conocimiento de las wikis o la ejecución de videos. Se aprende sobre tecnología en sí misma.

Conclusiones y recomendaciones

El futuro que espera también a los alumnos y alumnas de la escuela investigada será, sin duda, un futuro lleno de retos y desafíos. Uruguay necesita un sistema educativo que los prepare para la sociedad del conocimiento.

Las investigaciones permitieron apreciar que los aprendizajes adquiridos o que se inician en alumnos y alumnas, docentes y familias a partir de la llegada de las XO favorecen ampliamente la inclusión digital y, tal vez, logren trazar el camino para una inclusión social más



plena. Aumentó la motivación y la participación en los tres grupos. Se registró un mayor compromiso y orgullo en el alumnado, ha crecido el trabajo cooperativo horizontal y vertical: se ayudan entre ellos pero también a niños mayores o menores. Se ha modificado la construcción del conocimiento y aumentó la sed de saber. Los trabajos por proyectos crecieron porque la tecnología lo facilita y promueve: chatear, transferir sus archivos de música, reunirse en asamblea o trabajar en grupo formal o informalmente es más fácil. Los niños y las niñas excepcionales (con algún tipo de discapacidad) son, desde el punto de vista de la investigadora, los grandes beneficiarios del Plan Ceibal. Las XO han abierto mundos inaccesibles e inesperados y les han otorgado “voz”. El entusiasmo de los docentes genera la búsqueda de nuevas estrategias didácticas, si bien existe un largo camino a recorrer que buscará fortalecer la formación de los docentes.

En el contexto extraescolar la introducción de las XO juega un papel importante: los niños y las niñas observan cómo sus madres y padres se acercan a veces por primera vez a la escuela, piden ser enseñados por ellos, se abren al conocimiento, intervienen abuelos o familiares lejanos. También crece su mundo virtual con nuevos programas, aplicaciones y usos y el contexto social se amplía. Se observaron importantes cambios de roles en la sociedad, nuevos vínculos que les permiten construir conocimiento, aumenta la creatividad. Resumiendo, la entrega de las XO significó el inicio de la inclusión digital para los niños y niñas de la escuela investigada. También significó un acercamiento hacia una posible y futura inclusión social. El período de investigación en 2009 ha sido demasiado breve para encontrar avances significativos pero se ha iniciado el camino.

La segunda pretensión de la investigación ha sido averiguar cómo se modifican los procesos cognitivos y metacognitivos y el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del Plan Ceibal. El análisis de las cuatro dimensiones del ser humano –cognición y metacognición; lenguaje y sistemas de comunicación; afectividad, normas y mundo de valores, y autonomía–, permitió observar y comprender los profundos cambios que se iniciaron. La llegada de las XO significó una nueva *caja de herramientas* para internalizar el aprendizaje, ayudando en la reconstrucción y la transformación. La ayuda provino de guías que pudieron ser docentes, pero también amigos o miembros de la familia. Lo aprendido se externalizó o se compartió con los demás y aquí la urgencia por saber, por dominar la lectura y la escritura jugó un papel importante. La percepción se benefició al existir una intención. Entrar rápidamente en la Zona de Desarrollo Próximo permitió reordenar



mentalmente a través de signos, vehiculizando símbolos culturales de otra manera e internalizando de forma distinta. Las emociones que ayudan a la memoria han jugado sin duda un fuerte papel. La XO representa una nueva orientación hacia el futuro. También han comenzado a modificar el lenguaje y los sistemas de comunicación del alumnado. Niños provenientes de contextos con vocabulario más restringido logran expresarse en más contextos referenciales y, en algunos casos, eso los valoriza frente al grupo. El hecho de que las XO sean de propiedad del alumnado implica no solamente mayores responsabilidades sino, en casi todos los casos, sentimientos favorables, identidad materializada en los más de 6.000 niños y niñas que obtuvieron por primera vez su documento de identidad para poder recibir la XO. Especialmente en el caso de niños y niñas excepcionales la XO ha dado “pertenencia”, permitiendo crear nuevos vínculos con su grupo humano. La autonomía, esa competencia humana de resolver problemas de la vida cotidiana física, social y moralmente, ha crecido. El alumnado pasa de novato a experto, se mueve entre grupos de diferentes edades, lleva sus XO a todas partes.

Concluyendo, las XO han permitido descubrir. Aprendizaje significa establecer nuevas conexiones neuronales. Los niños y las niñas del Plan Ceibal han adquirido nueva información acerca del mundo que los rodea. El aprendizaje ha organizado, modelado y fortalecido esas nuevas conexiones, siempre dentro de un marco de emociones amigables y no hostiles. Los resultados del Plan Ceibal se verán a mediano y largo plazo y la investigación presentada se limita a mostrar los primeros pasos de un largo camino. En palabras de Vigotsky (2008), lo importante es dar el primer paso. Los errores se cometerán. Pero si el paso se da en la dirección correcta, lo incorrecto se eliminará y lo que falta se agregará.

En cuanto a las conclusiones centradas en las expectativas que se puedan abrir la investigación concluye que entregar computadoras no es un programa mágico. El éxito dependerá de la estrategia de implementación. Uruguay ha demostrado gran coraje político y una clara visión de futuro que busca colocarse a la cabeza tecnológicamente y para iniciar un proceso de inclusión social en todos los niveles de la sociedad. Los reconocimientos y el fuerte interés internacional así lo avalan. En cuanto a posibles recomendaciones para las instituciones cabría sugerir un replanteo del currículum, de los principios pedagógicos, de las evaluaciones y de la organización escolar tanto en tiempos como en espacios sin olvidar la formación docente. Sería recomendable crear verdaderos espacios de aprendizaje para generar



conocimiento en los que el alumnado es el centro, para aprovechar el entusiasmo y el esfuerzo inicial. La brecha digital lleva a inequidades sociales pero recordemos que factores sociales, culturales y económicos acompañan a los tecnológicos a la hora de hablar de equidad.

La investigación presentada es, finalmente, una invitación a construir una escuela inclusiva que permita vivir en un Uruguay justo y sustentable.

Referencias bibliográficas

- // BAUMAN, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona.
- // BEHRENDT, A. (2010) *Educación e inclusión. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria y la inclusión digital. Un estudio de casos en Uruguay. Tesis doctoral*. Universidad de Málaga, Málaga; <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4360>.
- // LÓPEZ MELERO, M. (2003) *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*, Aljibe, Málaga.
- // LÓPEZ MELERO, M. (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*, Aljibe, Málaga.
- // VIGOTSKY, L. (2008) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona.

Bibliografía

- // AINSCOW, M. (2004) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Narcea, Madrid.
- // ANGULO RASCO, F. y R. VÁZQUEZ RECIO (2003) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos en la investigación etnográfica*, Aljibe, Málaga.



- // BARTON, L. (2008) *Superar las barreras de la discapacidad*, Morata, Madrid.
- // BATTRO, A. y P. DENHAM (2007) *Hacia una inteligencia digital*, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.
- // STAKE, R. (2007) *Investigación con estudios de casos*, Morata, Madrid.

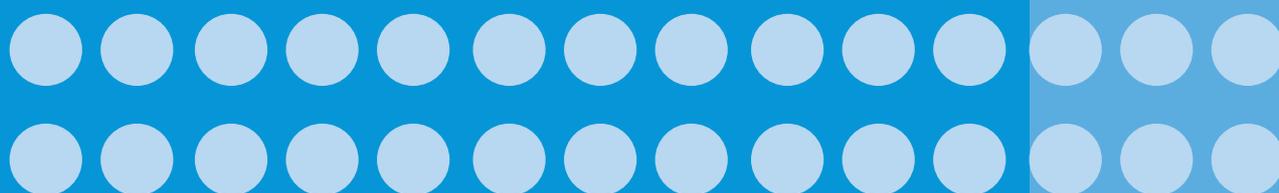
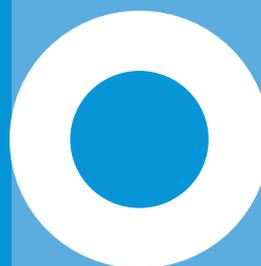
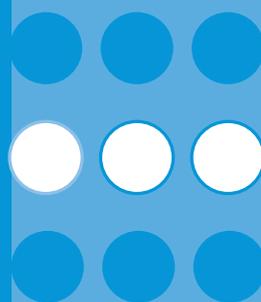
○●● Angela Behrendt

Investigadora, consultora, profesora. Colaboradora honoraria del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento, Universidad de Málaga. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Licenciada en Economía por la Universidad de Freiburg, Alemania. Líneas de investigación: Escuela inclusiva, trabajo cooperativo y solidario; Desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, lenguaje, afectividad, autonomía en personas diversamente hábiles; Enfoque socio-crítico de investigación en educación; Innovación, nuevas tecnologías de información y comunicación.



**Formar decisores.
La formación de
funcionarios: alertas
y claves para diseñar
propuestas de
capacitación virtual**

María Teresa Lugo



Acceso al capítulo en versión digital



[http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/
libro_educacion_tecnologia_2013/Lugo_
Formar_decisores.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Lugo_Formar_decisores.pdf)



Formar decisores. La formación de funcionarios: alertas y claves para diseñar propuestas de capacitación virtual¹

María Teresa Lugo

IIPE-UNESCO Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes

mtlugo@gmail.com

Introducción

Este texto aborda las principales problemáticas, desafíos y oportunidades que la Web 2.0 y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) le plantean a la capacitación de funcionarios de las administraciones educativas de América Latina. La aparición de la sociedad del conocimiento y las potencialidades que las TIC ofrecen a los procesos formativos abren un horizonte nuevo en materia educativa que interpela los procesos pedagógicos tradicionales por los cuales se capacitan adultos en contextos laborales para la toma de decisiones.

El primer apartado reseña el contexto de América Latina en relación con la educación y las potencialidades que se presentan con la integración de las tecnologías para resolver algunos de los problemas presentes.

El segundo focaliza en la necesidad de capacitar a los decisores políticos para que puedan planificar y gestionar proyectos educativos potentes e innovadores en sus administraciones.

En este sentido se abordan cuestiones vinculadas con la definición de funcionario político y su tarea y qué implica capacitar a estos actores clave para que puedan adquirir competencias de gestión y planificación educativa.



El tercer apartado se ocupa de la modalidad de la integración de TIC en la capacitación y de las oportunidades que se ofrecen para un actor hiperocupado y con necesidades de decisión y acción.

Finalmente se presenta una serie de consideraciones y claves a tener en cuenta a la hora de diseñar un dispositivo de formación que esté en sintonía con los nuevos escenarios tanto culturales como tecnológicos y con las especificidades de los funcionarios políticos de América Latina.

1. El contexto de América Latina

América Latina se encuentra en un escenario complejo. Por un lado, se enfrenta al desafío de disminuir la brecha digital del acceso que separa países ricos y pobres y presenta desigualdades internas y que implican que por las diferencias en los niveles de ingreso, los niños y jóvenes provenientes de sectores más ricos adopten equipos tecnológicos más nuevos con mayores oportunidades para su uso; por otro, se evidencia que si bien la brecha digital tiene que ver con la calidad del equipo y las conexiones, está relacionada, sobre todo, con el *capital cultural* y las habilidades para usarlo de manera provechosa y genuina.

Estas brechas son correlato de otras desigualdades provenientes de factores económico-sociales. Los datos del *Panorama social de América Latina* (CEPAL, 2010) señalan índices de pobreza e indigencia de 33% y 12%, respectivamente. Las desigualdades se traducen, asimismo, a la educación. Un 10% de analfabetismo representa aproximadamente 34 millones de personas en América Latina. Sin embargo, tal inequidad educativa no es la misma en todos los países, ya que algunos como Chile, Cuba y Uruguay presentan menos de 5% de analfabetismo mientras que en otros como Nicaragua y El Salvador el índice supera el 18%. Mientras que en Argentina y Chile más del 40% de estudiantes completa sus estudios secundarios, en Colombia, Guatemala, Honduras y Nicaragua este porcentaje no llega a 10%.

Pero, por otra parte, se manifiesta en la región una distancia entre las expectativas de las nuevas generaciones y lo que las propuestas educativas les ofrecen. En síntesis, diremos que no hay una sola brecha



sino al menos tres (acceso, uso y apropiación cultural, y expectativas) y todas deben ser atendidas para construir, en nuestros países, proyectos democráticos de inclusión, calidad educativa y justicia social.

En América Latina la impronta de la globalización y la sociedad del conocimiento complejiza y tensiona las demandas a la educación: no solo se debe afrontar los desafíos del siglo XX (masividad y expansión) sino que se deberán encarar las nuevas demandas: calidad y actualización permanente de conocimiento, nuevas competencias. La región se encuentra atrasada en cuanto a cumplir con las metas de Educación para Todos¹ reduciendo la exclusión y la inequidad social. Todos los países, de manera diversa, están enfrentando las asimetrías de la doble complejidad existente: convertirse en países viables y prósperos o transformarse en sociedades inviables, de riesgo permanente (Jiménez, 2006).

Sin embargo, también debemos señalar que a pesar de estas dificultades, la educación en América Latina ha crecido. La cobertura en educación primaria llega en promedio a 90%, 60% la educación secundaria y 30% la universitaria.

Por otra parte, existe consenso en que los principales desafíos que América Latina tiene que enfrentar son universalizar la cobertura en la educación básica y media, incorporar a los sectores sociales excluidos (poblaciones indígenas y minorías), mejorar la calidad y ampliar las competencias entre los sectores más pobres, modernizar la educación técnica y masificar la enseñanza superior. En este sentido la OEI afirma que los principales problemas educativos de la región son la repitencia y la deserción (OEI, CEPAL y SEGIB, 2010). Pero estas deudas pendientes se resignifican hoy con las nuevas demandas del siglo XXI, que apuntan a una fuerte articulación entre el crecimiento económico y la equidad e integración cultural.

La mejora de la calidad educativa es otra de las asignaturas pendientes en la región. En tanto los estudios internacionales que evalúan el desempeño de los estudiantes en las áreas básicas (Matemática, Lengua, Ciencias) señalan que un alto porcentaje de estudiantes tiene

¹ Educación para todos: ver informes de la Comisión de Seguimiento de EPT de UNESCO: *Educación para todos en 2015 ¿Alanzaremos la meta?*, 2008; *La alfabetización, un factor vital*, 2006; *El imperativo de la calidad*, 2005; *Hacia la igualdad entre los sexos*, 2003/4; *¿Va el mundo por el buen camino?*, 2002.



marcadas deficiencias en las competencias básicas (Ganimian y Solano Rocha, 2011). Esta cuestión está fuertemente ligada con la calidad en la formación del profesorado. En este sentido, algunas investigaciones recientes indican que esta suele ser muy teórica, con pocas oportunidades para la práctica e insuficiente en su duración. Asimismo, se suele dar poca atención a las técnicas pedagógicas destinadas a satisfacer las necesidades de los estudiantes desfavorecidos. También se destaca el hecho de que en muchos países profesores y alumnos se ven igualmente afectados por la pobreza, ambos grupos provenientes del quintil de menores ingresos (Lugo, Kelly y Schurmann, 2012a).

La entrada de las TIC en los sistemas educativos latinoamericanos puede ser así analizada desde dos aspectos. Por un lado, desde la dimensión social que la hace indispensable para achicar la brecha de la exclusión y de la desigualdad. Nos referimos a la importancia de diseñar proyectos democráticos para nuestros países que permitan que la población acceda a fuentes de información y a conocimiento relevante que principalmente circula por internet. Pero se concibe también una dimensión pedagógico-cultural. Hay tres ideas en relación con esta dimensión que resultan potentes para el diseño formativo y que son importantes en relación con los sujetos que aprenden. En primer lugar, la autonomía, la responsabilidad y la planificación en el aprendizaje y la posición de productores de la información que las TIC favorecen en los estudiantes; en segundo lugar, la gestión colaborativa y el intercambio de conocimiento que su uso facilita; y, por último, la diversidad de las fuentes de información y acceso a contenidos digitales que estas promueven. Las potencialidades del denominado “aprendizaje ubicuo”, en relación con el uso de dispositivos móviles y contenidos digitales en educación son puntos a tener en cuenta en el análisis de las potencialidades formativas y las condiciones que se generan con la entrada de las tecnologías a la educación.

De esta manera se amplía la disponibilidad y el acceso y se rompen las fronteras de tiempo y espacio. El aprendizaje ubicuo se encuentra disponible en todo momento y en todo lugar. Es flexible y a medida del estudiante. El asesoramiento y apoyo son permanentes y el acceso al conocimiento se logra no solo a través de profesores sino también a partir del trabajo de los colegas y de las comunidades de aprendizaje dispersas por todo el mundo. La creación de universidades virtuales,



ofertas de posgrado y también de finalización de estudios secundarios forman parte de este conjunto de nuevas configuraciones que, a la luz de la integración de las TIC, dan cuenta de alternativas viables para resolver algunos de los problemas educativos que afronta la región.

2. Los funcionarios políticos y su capacitación²

Diremos, por otra parte, que son los tomadores de decisiones, los llamados “funcionarios políticos”, los que asumen una alta responsabilidad de trabajar para superar los problemas educativos y alcanzar la imagen-objetivo de proyectos democráticos inclusivos y de calidad en los sistemas educativos de América Latina.

Sin embargo, estos tomadores de decisiones, en su gran mayoría, no han sido formados para la tarea que están llevando a cabo. No disponen de competencias específicas para llevar adelante los desafíos de diseño, implementación y evaluación de políticas públicas que la sociedad les demanda.

Se hace evidente que, para que ello ocurra, es necesario planificar e implementar estrategias de formación específicas en el ámbito de la gestión y el planeamiento educativo, que contemplen las necesidades educativas *ad hoc* de un actor complejo, hiperocupado y con altísima responsabilidad social.

Este actor no dispone habitualmente de mucho tiempo para su formación. Tampoco puede ausentarse de sus funciones por períodos extensos. La gestión política insume dedicación y exige abordar urgencias, pero también disponer de una mirada estratégica a mediano y largo plazo, que permita planificar de una manera sustentable.

Es aquí donde se plantea la necesidad de revisar modelos tradicionales de formación para los funcionarios que incluyan las tecnologías y focalicen en los procesos de construcción de un conocimiento situado.

Si bien existen muchas definiciones sobre TIC, en este artículo se sigue a Castells, que las entiende como el conjunto convergente de

² Agradezco muy especialmente la colaboración de Rosana Sampedro en la elaboración del apartado sobre formación de funcionarios. Este material forma parte de su Tesis de Maestría y generosamente lo ha aportado para este artículo.



tecnologías, especialmente la informática y las telecomunicaciones, que utilizan un lenguaje digital para producir, almacenar, procesar y comunicar gran cantidad de información en brevísimos lapsos (Castells, 1997).

Es una realidad que hoy las comunidades académicas tienden progresivamente a trabajar en redes, a establecer vínculos de intercambio y trabajo colaborativo; muchas son las universidades que desarrollan proyectos de investigación en red con sedes en diferentes países, como así otros centros académicos. El acceso a bibliotecas, diarios, sistemas de datos, libros y artículos a través de internet ha permitido y generado un profundo impacto en la modalidad de trabajo en el ámbito científico y académico.

Sin embargo, sabemos que los cambios que aporta la integración de las TIC en los procesos formativos formales son lentos, complejos y deben ser gestionados de manera prudente. Se trata de cambios de orden cultural también y, como tales, influyen en todos los aspectos de la organización (y no solo en los sujetos). Según Bates (2001) desarrollar un plan estratégico de formación para una institución implica elaborar una visión detallada y clara para la enseñanza y para el aprendizaje, cualquiera que sea el compromiso con otras partes del proceso de planificación estratégica.

Pero si bien las TIC están atravesando toda la sociedad, ofreciendo la posibilidad de transformarla en comunidades abiertas, en red, orientadas por su capacidad de producir y distribuir información valiosa, se hace necesario advertir, coincidiendo con Castells, que una de las paradojas de esta sociedad digital es que genera al mismo tiempo más conectividad, más red, más capacidad de estar juntos y más exclusión, más segmentación y más fragmentación. La formación planteada desde este contexto asume el desafío de ser creadora de información relevante y para todos, desde un enfoque democratizador e igualitario.

Hemos señalado que el objetivo de este artículo es focalizar en las oportunidades y alertas que se le plantea a la formación de funcionarios con la integración de las tecnologías.

Es necesario para ello especificar algunos conceptos relacionados con los sujetos de la formación. Uno de los conceptos más sólidamente



afianzados en la tradición de los ordenamientos legislativos es el de función pública. Es interesante señalar también que esta noción está en debate.

En la tradición latinoamericana, la que se utiliza más frecuentemente en el cuerpo de funcionarios públicos es que la actividad de colaboración con la administración lleva el nombre de función pública.

Si nos situamos en los procesos de democratización de América del Sur, específicamente en los de educación, según Braslavsky y Cosse (1996), se produjo una inserción de intelectuales orientados a la acción –“analistas simbólicos”, en términos de Reich–, en los procesos de diseño y desarrollo de políticas públicas. Según Brunner y Sunkel (1993), dichos analistas estarían dispuestos a producir, transportar, usar y aplicar conocimientos para la identificación, resolución y arbitraje de problemas mientras manejarían conocimientos para el cumplimiento de esas funciones, sea por sí mismos o mediante otros analistas, equipos o redes que pueden disponer de esos conocimientos.

Es indudable que estamos asistiendo a una importante transformación de la dinámica de los procesos de producción, circulación y aplicación de los conocimientos y con ello a una redefinición del papel del intelectual y, aun más, de qué significa ser intelectual en la actualidad. Las nuevas ocupaciones lo presentan insertado en una red que focaliza sus preguntas de investigación actuando como articulador para dar soluciones a problemas de la realidad social. Desde esta perspectiva se produce una ruptura epistemológica que concibe al planificador de políticas inserto en el objeto que planifica. El político, el técnico y el implementador forman parte de un proceso complejo e integrado. Una de las características principales del proceso es la relación que existe entre planificación y dirección. Desde esta perspectiva, planifica quien tiene la posibilidad de conducir y también la capacidad de decidir, por lo que las máximas autoridades nacionales o regionales de gobierno tienen como función central la conducción de procesos. Tal capacidad puede estar referida al proceso más general de lo social o comprender tan solo un aspecto restringido.

Según Flores (1993), la planificación tiene que responder a las necesidades de quien gerencia. Por lo tanto, planificar significa tener la capacidad de saber qué decisiones tomar para alcanzar los propósitos



y objetivos perseguidos. Cuando se disocia la actividad planificadora de la práctica de gobierno, como en las concepciones tradicionales de planificación, esta se convierte en una herramienta inútil.

El desafío o preocupación es cómo se forman estos funcionarios para que puedan realizar estas tareas adecuadamente, ya que estamos convencidos de que la capacitación de los funcionarios sigue siendo un punto crucial para el mejoramiento de los sistemas educativos en la región. Muchas son las experiencias que toman la capacitación desde un punto de vista tradicional: cursos, seminarios o jornadas presenciales. Apostamos al desarrollo de dispositivos de capacitación virtual que apunten a enfocar en la colaboración y la interacción como ejes principales para la construcción del conocimiento. Una de las ventajas comparativas de utilizar herramientas colaborativas virtuales es la de ser capaz de recuperar y compartir la experiencia y capacidades a nivel nacional, regional e internacional, en el campo de la educación, hacia una verdadera comunidad de aprendizaje que derive en propuestas potentes y generadoras de conocimiento sobre la gestión educativa y el planeamiento.

Es necesario alertar que una de las principales tensiones que se presenta en el quehacer de los funcionarios es la existencia de cuatro tipos de tiempos: los tiempos políticos, los técnico-profesionales, los burocráticos y los pedagógicos. Cada uno asume su propia lógica y se diferencian entre sí. El desafío de compatibilizarlos es una cuestión que requiere mayor dedicación de las instituciones. En este sentido, el funcionario se rige por uno de estos tiempos y habitualmente no le queda espacio para organizar su agenda de formación y consolidación de saberes frente a la demanda de gestión de políticas públicas.

Hoy existen nuevos requerimientos, que deben ser satisfechos por los administradores o equipos que lideran los proyectos, quienes tienen que estar alertas para detectar oportunidades de perfeccionamiento de los contenidos y de la implementación de proyectos. De esta manera, se contribuye a la identificación de problemas y amenazas, y se mejoran las condiciones de operación, viabilidad técnica y legitimidad social, lo cual también es una condición de efectividad.

Podemos decir, también, que la noción de red es potenciadora por la convergencia en los resultados que logrará, en muchos casos, a través



del convencimiento, de la negociación y de la discrecionalidad de los actores participantes. Por consiguiente, la gestión se concibe como articuladora, activadora y generadora de consensos y compromisos.

Pero el impulso para el perfeccionamiento constante debe provenir de una amplia participación, alentando a los funcionarios a movilizar capacidades, a la reflexión compartida y a buscar consensos sostenidos.

Es así que el contexto actual se plantea desafíos constantes: demanda aprendizajes continuos, promueve nuevas modalidades de organización de los procesos de trabajo y, a su vez, exige capacidad de respuesta a las necesidades y a los cambios que diariamente se presentan.

En este sentido, el concepto de formación continua es integrador, da la posibilidad de aprender en distintos momentos, lugares y de maneras diversas y con otros sujetos. Esto significa que no hay, en la vida de un individuo, una fase en la que se aprende y otra en la que se vive de los conocimientos adquiridos; a lo largo de toda la vida cada uno debe continuar su formación.

Es en el marco de la formación continua que aparece un concepto complejo: el de *capacitación*, y su complejidad radica en que es una actividad orientada a aprender nada menos que aquello que mejoraría el desempeño en el puesto de trabajo.

Se puede entender “capacitación” como un campo de reflexión y eventualmente de investigación que implica un proceso de análisis de la propia práctica (Paín, 1996). Partiendo de este lugar, el papel de la capacitación será el de poner en marcha un pensamiento crítico acerca del propio quehacer en el mundo laboral, apoyándose metodológicamente en las condiciones de trabajo y destacando el papel de la reflexión, para hacer conscientes los “supuestos” que guían la propia acción y sus límites subjetivos, institucionales y sociopolíticos. Su objetivo primordial es enseñar, desarrollar y colocar en circunstancias de competencia a cualquier persona, completar la educación formal del individuo en el ambiente laboral e, incluso, en algunos casos, llenar un vacío educativo. En síntesis, ser un medio para propiciar mejoras en los procesos de trabajo.



Actualmente, las organizaciones reconocen que solo en la medida en que promuevan el crecimiento de los sujetos que trabajan en ellas, dichas herramientas impulsarán el desarrollo en su conjunto. Por lo tanto, la capacitación no es un proceso individual sino que implica dimensiones sociales y colaborativas. El buen ejercicio de la capacitación partirá de la observación de las conductas reales, del reconocimiento de sus consecuencias no deseadas y, a partir de la capacidad de sorpresa, irá al análisis –reflexión sobre la reflexión en la acción– de los contextos en que esas conductas fueron aprendidas, para volver luego a la acción, ensayando nuevas prácticas y creando acuerdos organizativos que las validen y les permitan sustentarse en el futuro (Gore, 1996).

La formación virtual de funcionarios

Tomamos el término “formación virtual” en cuanto hace referencia a las capacidades mediadoras que tienen las TIC, particularmente internet, para producir encuentros formativos intensos y enriquecedores.

Sin embargo, el contexto virtual no es un fin en sí mismo, sino que se constituye como un “entorno de aprendizaje” que aporta flexibilidad e interactividad, a través del cual es posible aprender sin necesidad de coincidir con otros en el espacio y en el tiempo.

La posibilidad de desarrollar sistemas de enseñanza más flexibles supone proyectos globales, con implicaciones directas en el sistema administrativo, en el entorno de aprendizaje de los alumnos, en la colaboración e interacción y en la participación y desempeño de los docentes.

Sin embargo, debemos ser conscientes de que se trata de generar procesos pedagógicos que apunten a un conocimiento en acción, una genuina comprensión para la toma de decisiones. Tal como señala la Teoría de la Comprensión, la comprensión no es un estado de *posesión de información*, sino un estado de *capacitación*. Comprender algo no solo es tener la información, implica ser capaz de hacer cosas con ese conocimiento, “ir más allá de él”.



Es fácil suponer que el éxito de la formación virtual pasa por la elección de variadas herramientas tecnológicas. Sin embargo, el componente más importante es el mantenimiento de una interacción constante y de calidad que promueva conocimientos relevantes. Pues así veremos que las herramientas que la Web 2.0 nos aportan hoy permiten potenciar y desarrollar este principio. El concepto de “virtualidad” se entiende así como potenciador de la mediación y la interacción para mejorar los conocimientos.

Sin embargo, es necesario revisar aspectos pedagógicos para lograr innovaciones que nos alejen de viejos paradigmas y nos pongan en sintonía con las nuevas demandas sociales. No se trata ya de la formación basada en la transmisión y en la memorización, sino de encarar caminos de comprensión genuina, de innovación pedagógica, de co-construcción del conocimiento y de adquisición de capacidades que se orienten a recuperar el espacio público del diálogo, la ciudadanía y de los derechos democráticos.

En este sentido, quisiéramos distinguir especialmente *innovación educativa* de *tecnología*, pues no se trata de términos sinónimos. Las TIC no han transformado de manera profunda la educación. Por esto es razonable que nos alejemos de visiones idealizadas que les otorgan un poder casi mágico para resolver los problemas de inequidad, de calidad educativa, deserción y repitencia. Tampoco podemos pretender soluciones mágicas para motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje ni para ofrecer adecuada formación docente, pero debemos acercarnos a visiones realistas que, más allá de focalizar en el equipamiento y la infraestructura, centren su atención en enseñar a aprender, no sólo “con” sino también “sobre” la tecnología y a través de ella.

Queremos insistir en la idea de que la sociedad reclama a la educación nuevas estrategias para capacitar a sus ciudadanos en las demandas del siglo XXI: competencias como trabajo en equipo, autonomía, compromiso y responsabilidad con el otro; valores de ciudadanía, de respeto por la diferencia, creatividad y versatilidad en la resolución de problemas como así también el uso crítico y democrático de la información. Si queremos nuevos resultados, no podemos seguir haciendo más de lo mismo. El cambio implica modificar el paradigma educativo transformando las dinámicas de las propuestas, mejorando



la comunicación con trabajos colaborativos y promoviendo la búsqueda, análisis y producción de información significativa y relevante. En este sentido, atender a la especificidad de los funcionarios de América Latina implica diseñar propuestas formativas a medida de las necesidades y demandas de cada país y de cada administración.

Aquí es donde surge la necesidad de ser creativos e imaginar nuevos formatos para educar a los decisores. ¿Es posible elaborar una propuesta totalmente a distancia? ¿Qué condiciones tendría que tener la virtualidad? Las TIC, ¿son una oportunidad para mejorar las propuestas existentes? Estas son algunas de las preguntas que orientan este apartado.

Consideramos que la educación virtual resulta una excelente alternativa que combine la calidad con los costos adecuados al nuevo contexto socioeconómico. Pero no es solo eso. Estamos hablando de una verdadera transformación cultural, donde la incorporación de las TIC agrega un valor significativo: los usuarios no solo se capacitan en los contenidos específicos, comparten ideas y generan nuevos modelos mentales, sino que adquieren nuevas competencias para estar alfabetizados digitalmente.

Somos conscientes, sin embargo, de que la formación virtual para funcionarios supone, muchas veces, mayor esfuerzo y dedicación de tiempo que un curso tradicional. Por eso es clave, al diseñar el dispositivo de formación, plantear una adecuada planificación de las actividades y los recursos, de manera que se pueda mantener el interés de los participantes sin sobrecargar a los tutores y profesores con tiempos que excedan su capacidad para dar respuestas a todas las demandas.

Sosteniendo que hacen falta decisiones pedagógicas y no solo tecnológicas, quisiéramos compartir algunas consideraciones para que la integración de las TIC en la formación de funcionarios resulte exitosa y presente un diferencial en relación con propuestas de índole tradicional.

Vamos a sintetizar algunas de esas cuestiones que abordan los aspectos tecnológicos, los procesos didácticos, los recursos humanos y la cultura institucional.



Acerca de los recursos tecnológicos

1. La capacitación virtual resulta versátil y a medida para la formación de funcionarios.

Por su capacidad de interacción, por sus funcionalidades, sencillez de manejo, menor costo de traslado, flexibilidad, dinamismo y libertad de publicación, y también por su posibilidad de debates y acceso a procesos de co-construcción de conocimientos las herramientas virtuales presentan un alto potencial formativo. Por eso afirmamos que los entornos virtuales son un medio adecuado para la capacitación de los funcionarios, siempre y cuando el diseño del dispositivo disponga de una adecuada articulación entre la estrategia de aprendizaje y la plataforma tecnológica utilizada.

Acerca del aprendizaje y de la enseñanza

2. La colaboración observada en las comunidades virtuales es el núcleo duro del proceso.

La comunicación que se observa en los ambientes virtuales sigue líneas asincrónicas y sincrónicas. Las comunidades virtuales que se constituyen, se centran en procesos colaborativos basados en esos tipos de comunicación.

El diferencial de calidad en procesos formativos virtuales no radica en la mezcla de componentes de la interfaz –tales como texto, gráficos, sonido, animación y video– sino en los procesos pedagógicos que se proponen, implementan y evalúan entre individuos que se encuentran geográficamente distantes, sin necesidad de coincidir temporalmente en un lapso de conexión. La comunidad de aprendizaje se desenvuelve en un contexto curricular potenciado por la participación y por la conexión periódica al entorno.

3. La mirada pedagógica en la integración de las TIC es un factor esencial del proceso.

La integración de las TIC en los procesos formativos no implica simplemente la incorporación de recursos tecnológicos. Incorporar herramientas tecnológicas sin plantearse previamente por qué se necesitan, para qué se usarán y qué objetivos se desea conseguir con



ellas podría ser inútil e incluso traer resultados contraproducentes. Para que una tecnología cumpla el objetivo para el cual fue incorporada, su implementación debe estar respaldada por una planificación sistemática en el marco del proyecto educativo de la institución.

4. Debe tenerse en cuenta la interactividad tecnológica y pedagógica.

Un elemento fundamental para medir la calidad de las propuestas formativas virtuales es distinguir, como se marca en Mauri, Onrubia, Coll y Colomina (2005), entre la *interactividad tecnológica* y la *interactividad pedagógica*. Desde esta perspectiva teórica, existe interacción entre tres elementos esenciales en la construcción del conocimiento: el alumno, el profesor y el contenido. En esta línea, correspondería al campo de la interactividad tecnológica la influencia de las herramientas tecnológicas y otros recursos de este tipo (en el vínculo alumno-profesor-contenido), mientras que la interactividad pedagógica tendría en cuenta las formas de organización de la actividad, ayudas educativas y relaciones que puede haber entre los profesores y los alumnos. Ambas perspectivas deben estar presentes tanto para el diseño de la propuesta formativa como para la implementación y la evaluación. El uso y disposición de los recursos tecnológicos que existen o que se requieren no deben estar aislados de la propuesta pedagógica. El camino de la implementación efectiva se inicia siempre con decisiones de índole curricular.

Pero también señalamos que es importante poder distinguir las diferencias existentes entre lo que el entorno permite y lo que realmente se utiliza. Así, es posible pensar una evaluación y monitoreo del proceso que apunte a “mirar” los resultados.

Diseñar propuestas de capacitación virtual para funcionarios implica reconocer estas cuestiones y focalizar en los procesos pedagógicos, y a posteriori seleccionar las mejores opciones tecnológicas teniendo en cuenta la disponibilidad de equipamiento y la conectividad.

5. El trabajo colaborativo facilita enormemente la construcción simbólica de una identidad común de pertenencia a un grupo de trabajo o de discusión.



Las redes sociales y académicas proporcionan una gran posibilidad de socialización e intercambio. También afirmamos que este hecho posibilita la existencia de comunidades virtuales entre profesionales o, en este caso, funcionarios cuyo sentido es el intercambio de ideas y experiencias, como así también el desarrollo profesional y personal de sus miembros. Una comunidad virtual se posiciona así como un *entorno privilegiado de aprendizaje* sobre relaciones profesionales para la formación de funcionarios.

Acerca de la cultura institucional

6. Todo proyecto de formación debe enmarcarse en lineamientos de cultura institucional. Un proyecto no puede implementarse sin tener en cuenta procesos culturales de las organizaciones y de los sujetos.

Todo proyecto formativo necesita estar enmarcado en lineamientos de cultura institucional, entre otros, ya que los cambios tecnológicos son fundamentalmente culturales. Por ende, es necesario especificar cuestiones vinculadas con los valores, creencias e intereses de los actores que forman parte de las organizaciones; respetar las culturas profesionales que se evidencian; consolidar las relaciones y redes formales e informales, entre otros aspectos. Todo proyecto debe diseñarse teniendo en cuenta el contexto y las necesidades de los funcionarios y sus organizaciones.

En este marco, la estrategia conveniente sería encontrar el equilibrio entre la integración de las innovaciones tecnológicas y las tradiciones de las instituciones formadoras, como así también la articulación con las organizaciones que demandan la capacitación. En este contexto de reformulación, los entornos virtuales de aprendizaje presentan la posibilidad de construir procesos de aprendizajes cooperativos, interactivos y flexibles, al mismo tiempo que reconocen las trayectorias individuales de los actores conjuntamente con las necesidades de las organizaciones a las cuales pertenecen.

Un aspecto central a la hora de implementar programas innovadores es la construcción de la viabilidad. Se trata, ni más ni menos, de generar las condiciones del *hacer*, que se agrupan en torno a tres grandes



dimensiones: querer hacer (viabilidad político-cultural), saber hacer (viabilidad técnica) y poder hacer (viabilidad material) (Prawda, 1989).

Esta viabilidad implica proponer innovaciones que puedan insertarse dentro del marco de las representaciones de los diferentes grupos que serán afectados. Se trata de que lo que se propone pueda ser entendido. Este es un punto central, ya que encarar proyectos de educación virtual implica romper con algunas formas de ver las cosas: cómo se enseña y cómo se aprende, cómo se transmite la información, cómo se construye el conocimiento, el eje de la interactividad, etcétera.

Una actitud de motivación es otro aspecto cultural que debemos destacar. Ciertos aspectos actitudinales de los docentes y estudiantes pueden funcionar como facilitadores u obstaculizadores de una potente integración digital. Una buena predisposición y apertura hacia esta transformación tanto por parte de los docentes como por parte del resto de los involucrados es uno de los factores que ayudan al proceso.

Acerca de los recursos humanos

7. La integración de los procesos tecnológicos y pedagógicos es necesaria pero no suficiente. Los servicios de apoyo constituyen el tercer eslabón en la gestión de procesos de capacitación en ambientes virtuales de aprendizaje.

La multiplicidad de actores, así como las exigencias de la educación virtual, requiere de una efectiva integración de equipos de trabajo: desarrollo de medios de instrucción, conversión de estos medios en elementos multimedia (para su manejo en las aulas virtuales), creación de contenidos digitales, facilitación colaborativa, evaluación interactiva de aprendizajes (hasta la gestión administrativa de los procesos académicos virtualizados), y bibliotecas virtuales y bases de datos que apoyen estos procesos.



8. Las tutorías del proyecto y el liderazgo del proceso son aspectos centrales del cambio.

Otro de los aspectos que surge es el del rol de liderazgo del equipo de coordinación imprescindible para la implementación de proyectos de estas características. La integración TIC en los procesos de formación debe ser un proceso planificado y con alta participación de todos los actores comprometidos en la transformación y el cambio educativo. En este sentido, es crucial integrar las necesidades de los actores funcionarios, los equipos técnicos de los países, el equipo docente y administrativo, tanto desde los contenidos por abordar como desde las herramientas tecnológicas por utilizar y las cuestiones de administración (esto incluye selección de contenidos, elaboración de las tareas, problemas de conectividad o, incluso, de certificaciones que no llegan a destino en forma y tiempo adecuado).

Las actuales investigaciones en el campo de la psicología cognitiva recuperan fuertemente el papel del docente en el proceso de construcción de significados, especialmente en los de negociación y andamiaje que se articulan en el intercambio. Aquí el tutor cumple un rol fundamental en lo que podríamos llamar las *tecnologías de gestión en la modalidad virtual*.

¿Cómo se presentan el perfil y la capacitación del tutor? Existen ciertos acuerdos en torno al rol del tutor y/o profesor virtual: ya no se trata de dictar solo clase teórica, de desarrollar nuevos temas ni de transmitir tradicionalmente los contenidos. Los contenidos y las actividades se encuentran *disponibles* de forma digital. En consecuencia, la tarea primordial es asegurar que los participantes hayan comprendido dichos contenidos y sean capaces de analizar, reflexionar y transferir a su práctica los nuevos conocimientos resolviendo problemas, planteando interrogantes, interpelando su realidad para transformarla. Así, el tutor y profesor virtual son articuladores entre la institución formadora y los alumnos: se convierten en catalizadores del aprendizaje del estudiante promoviendo conocimientos relevantes y significativos para su propia práctica.

Por otro lado, en los procesos de co-construcción de conocimiento con TIC, se requiere capacidad para involucrarse, para el trabajo colaborativo de los equipos institucionales y para el fortalecimiento



del rol docente. Crear el ambiente de aprendizaje donde los alumnos están utilizando estos recursos pasa a ser, entonces, una tarea central. Los docentes tienen que ser capaces de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorear el progreso del estudiante, proporcionar *feedback* de apoyo al trabajo del alumno y ofrecer oportunidades reales para la difusión de su trabajo. En resumen, tener acceso fluido al trabajo del estudiante de manera sistemática.

Se ha enfatizado muchas veces que se necesitan nuevas competencias docentes para acompañar estos cambios pero, *¿qué estrategias son necesarias para la capacitación de docentes virtuales?*

La tarea amerita pensar un plan de capacitación permanente no solo desde la postura "clásica" sino articulando nuevas instancias como pasantías, redes de profesores, intercambios, *acompañamientos*.

El tutor debe poseer, además, ciertas características especiales como el interés por actualizarse, cierto grado de autonomía en la toma de decisiones y creatividad. Asimismo, este será formado especialmente para asumir dicho rol, a fin de poder ayudar en los aspectos pedagógicos de la integración de las TIC, como también para mantener relaciones fluidas entre todos los miembros de la comunidad.

Claves

En función de todo lo señalado anteriormente presentamos una serie de claves para implementar capacitación virtual de funcionarios.

1. Hace falta mejor administración y mejor gestión.

Para poder implementar un dispositivo formativo con TIC de calidad para funcionarios se hace necesario tener en cuenta decisiones de distintos ámbitos. En primer lugar, *decisiones curriculares*, que permiten identificar los destinatarios, las necesidades de capacitación, seleccionar y jerarquizar adecuadamente los contenidos, elegir el plantel docente y el personal de apoyo (tutor, coordinador, etcétera), metodologías y los recursos didácticos. En segundo término, *tecnológicas*, que implican decisiones



sobre el equipamiento, el formato multimedia, las funcionalidades que se requieren, las herramientas y la conectividad; y, finalmente, *administrativas*, que permiten una adecuada inscripción, certificaciones, envíos de documentación, criterios de selección de los participantes, etcétera.

En suma, integrar las TIC en la educación aportaría tanto al ámbito de las decisiones pedagógicas como así también al ámbito de la información y administración del sistema. Acciones como innovar y mejorar en la gestión del trabajo, la relación entre las distintas instancias del sistema, la comunicación intra e interinstitucional, las relaciones con la comunidad forman parte, entre otros, de los cambios que pueden y deben lograrse.

2. Los formatos deben ser diversificados, superando el curso tradicional, y decantados hacia comunidades de práctica profesional.

Los formatos tradicionales no son útiles a la hora de enseñar más, mejor y distinto. Son las comunidades de prácticas, las redes de profesionales y las comunidades de aprendizaje los dispositivos que mejor acompañan la integración de tecnologías ubicuas. La generación de espacios para el intercambio de experiencias es considerada un factor de éxito para la formación. La comunidad virtual apunta a esto. La articulación de la formación con webs, redes y portales permite interactuar con otras entidades, y compartir y difundir experiencias gracias a la creación de comunidades de aprendizaje y de prácticas³.

3. La propuesta deberá aprovechar al máximo la interactividad y la colaboración, y también las herramientas que proveen la Web 2.0 y las redes sociales.

Aunque no sea la única forma de aprender, la colaboración mejora la motivación, el rendimiento, las habilidades sociales y las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Este tipo de aprendizaje suele ser especialmente adecuado cuando un grupo de alumnos trabaja en torno a un proyecto en el que la colaboración de todos los integrantes resulta necesaria para la consecución del objetivo propuesto. En

³ Ver, por ejemplo, las experiencias “Webinar 2010. La integración de TIC en la educación: Modelos 1 a 1” (<http://1a1.webinar.org.ar>) y “Webinar 2012. Aprendizaje ubicuo: contenidos digitales y dispositivos móviles” (<http://www.webinar.org.ar>), y la publicación *El Webinar 2010. El modelo 1:1 como política pública en educación: una mirada regional* (Lugo, Kelly y Schurmann, 2012b).



el aprendizaje en colaboración, la actividad se estructura de forma que los alumnos trabajan juntos, aprendiendo unos de otros. De esta manera se consigue que el alumno se sienta responsable de su aprendizaje y del aprendizaje del resto del grupo.

4. La propuesta de evaluación debe combinar aspectos formativos y sumativos.

La evaluación forma parte de todo este proceso pedagógico. Además de focalizar en las potencialidades tecnológicas de la propuesta, es importante priorizar aquellos aspectos que apuntan a los procesos de coconstrucción de conocimiento. Factores como si se comparte información, si se negocian significados, si se logra expresar acuerdos y disidencias son algunas de las cuestiones que debemos analizar detenidamente a la hora de evaluar el dispositivo. Un tema no menor es evaluar el impacto que la capacitación ofrece en la mejora de la práctica profesional.

Para finalizar, reiteraremos nuestra convicción de que la formación de los recursos humanos que llevan adelante las políticas educativas es un factor clave del éxito. Construir la viabilidad técnica para lograrlo es un aspecto insoslayable de todo proyecto innovador.

La clara *direccionalidad política, técnica y organizativa* permite llevar adelante proyectos estratégicos que atiendan los problemas enunciados, pero sin perder de vista la imagen objetivo: una formación permanente para funcionarios. Consideramos que la *direccionalidad política* debe estar dada por la voluntad de los organismos políticos de los ministerios en los cuales los proyectos se realizan.

La *direccionalidad técnica* está dada por los recursos humanos con los cuales se lleva a cabo estas propuestas, personas formadas y expertas en las áreas específicas. Los equipos de apoyo deben estar fuertemente motivados y capacitados para el objetivo a cumplir.

La *direccionalidad organizativa* estará dada por una estructura de roles y funciones que permita la implementación de proyectos. Aquí también es necesario aclarar la importancia de contar con presupuestos financieros y recursos de infraestructura para concretar estas acciones. La cuestión de la conectividad es esencial a la hora de pensar estrategias de este tipo para países de América Latina.



Tal como pudo advertirse, llevar adelante proyectos de formación virtual no es tarea fácil. Requiere tiempo de gestación, de maduración, de desarrollo y de evaluación permanente. El tiempo necesario debe combinarse con la *expertise* y los recursos.

Seguramente deberíamos dedicar todo este esfuerzo a repensar cómo se forman los decisores en esta tarea de aunar capacidad con estrategia, qué les proponemos para que aprendan y qué estimulantes proyectos llevamos a cabo para implementar eficazmente programas virtuales de formación. Pero para esto es necesario sostener decisiones de diverso orden. En primer lugar, considerar a los funcionarios como actores diversos y no como grupos homogéneos; en segundo término, concebir los procesos de aprendizaje y de enseñanza desde los diferentes estilos y formatos. Esta decisión implica diseñar distintos trayectos formativos a medida.

Desde estas concepciones, la calidad significa más individualización de la experiencia de aprendizaje, más personalización de los trayectos formativos. Para que esto sea una realidad, necesitamos “escuchar” a los destinatarios, sus necesidades y expectativas, para hacerlos partícipes del proceso. Personalizar el aprendizaje implica, entre otras cuestiones, mover estructuras de tiempo y espacio aprovechando las capacidades de las tecnologías ubicuas, pero también asumir el desafío de enseñar más, mejor y, sobre todo, distinto.

Referencias bibliográficas

- // BATES, A. W. (2001) *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*, Gedisa/Edivoc, Barcelona.
- // BRASLAVSKY, C. y G. COSSE, G. (1996) *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, PREAL, Santiago de Chile.
- // BRUNNER, J. J. y G. SUNKEL (1993) *Conocimiento, sociedad y política*, Flacso, Santiago de Chile.
- // CASTELLS, M. (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.1, La sociedad red*, Alianza, Madrid.



- // CEPAL (2010) *Panorama social de América Latina, 2010*. Santiago de Chile, CEPAL.
- // FLORES, V. (1993) *Curso de capacitación y actualización para planificadores de la educación*, Cinterplan, Caracas.
- // GANIMIAN, A. y A. SOLANO ROCHA (2011) *¿Están al nivel? ¿Cómo se desempeñaron América Latina y el Caribe en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos del 2009 (PISA)?*, PREAL, Washington.
- // GORE, E. (1996) *La educación en la empresa*, Granica, Buenos Aires.
- // IPEE-UNESCO (2006) *La integración de las TIC en los Sistemas Educativos: estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*, IPEE-UNESCO y MECyT/PROMSE Argentina, Buenos Aires.
- // IPEE-UNESCO (2007) *INTEGRA: Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC*, IPEE-UNESCO / @lis Europe Aid, Buenos Aires.
- // IPEE-UNESCO (2008) *Las TIC: del aula a la agenda política*, IPEE-UNESCO y UNICEF, Buenos Aires.
- // IPEE-UNESCO (2012), *El Webinar 2010: aportes a la reflexión y el debate sobre el modelo 1:1 como política pública en educación. Una mirada regional*, IPEE-UNESCO, Buenos Aires.
- // JIMÉNEZ, E. (2006) Conferencia en el *Cuarto Taller sobre el futuro de la educación a distancia y e-learning en América Latina (Tepoztlán, Morelos)*, ILCE, México.
- // LUGO, M. T. (2010a): "Las políticas TIC en la educación de América Latina: tendencias y experiencias", en *Revista Fuentes*, 10, pp. 52-68.
- // LUGO, M. T. (2010b) *FORGESTIC: Del correo electrónico a las comunidades de aprendizaje*. Tesis de Maestría en Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Titulación conjunta de Universidad Autónoma de Barcelona/Universidad de Alicante/Universidad Carlos III.



- // LUGO, M. T., V. KELLY y S. SCHURMANN (2012a) "Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1:1", *Revista Campus Virtuales*, Año 1, N° 1 (en prensa).
- // LUGO, M. T., V. KELLY y S. SCHURMANN (2012b) *El Webinar 2010. El modelo 1:1 como política pública en educación: una mirada regional*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- // MAURI, T., J. ONRUBIA, C. COLL y R. COLOMINA (2005) "La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso", *RED. Revista de Educación a Distancia*, año IV, N° monográfico II. Disponible en http://www.um.es/ead/red/M2/mauri_onrubia.pdf.
- // OEI-CEPAL-SEGIB (2010) *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, OEI, Madrid.
- // PAÍN, A. (1996). *Capacitación laboral*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- // PRAWDA, J. (1989) *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*, Grijalbo, México.

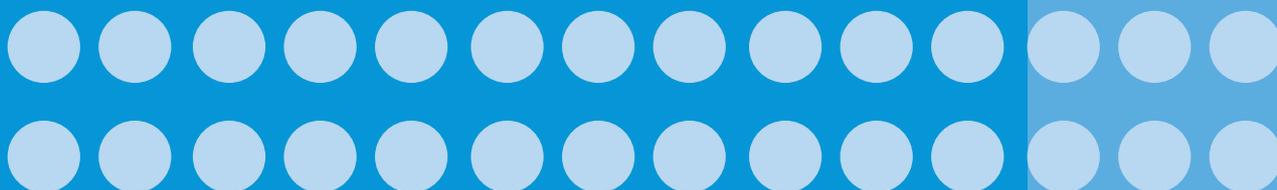
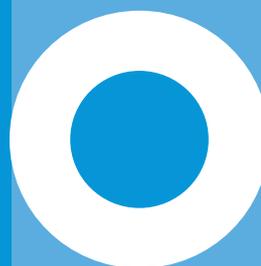
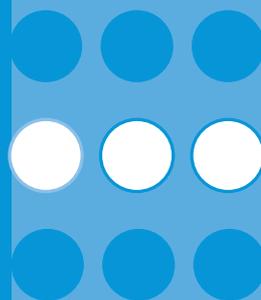
○●● María Teresa Lugo

Es Coordinadora de TIC y Educación en IIPE-UNESCO Buenos Aires. Magister en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (Universidad Autónoma de Barcelona) y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Su campo de estudio son las Políticas TIC en Educación. Es profesora regular de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina). Ha realizado asistencias técnicas y formaciones para directivos y funcionarios en distintos países de América Latina. Fue consultora para América Latina del estudio sobre usos pedagógicos del celular, de UNESCO.



**Mirar la trama.
Educación,
tecnología y
formación docente
en tiempos líquidos**

Rosita Inés Angelo



Acceso al capítulo en versión digital



[http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/
libro_educacion_tecnologia_2013/Angelo_
Mirar_la_trama.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Angelo_Mirar_la_trama.pdf)



Mirar la trama.

Educación, tecnología y formación docente en tiempos líquidos

Rosita Inés Angelo

rosa.ines.angelo@gmail.com

1. Mirar la trama

La incorporación de las tecnologías se produce en contextos mediados por historias, representaciones, tradiciones, modos de hacer, por lo que poner foco en los cruces entre educación y TIC supone poner en territorio y en tiempo las figuras a las que han dado y dan lugar las relaciones entre tecnología y educación en el campo de la formación docente aquí en Uruguay.

Es complejo adivinar los cruces, nudos de una trama sin costuras y cuya urdimbre no siempre es fácil de seguir y que se aleja bastante de los ordenados encuadres de los análisis que dividen en categorías de social, tecnología y ciencia o nos dividen en nativos o extranjeros digitales.

“partimos de una mezcla socio-técnica (tejido sin costuras, ingeniería heterogénea) para explicar qué son la ciencia, la tecnología y la sociedad. Nadie mantiene relaciones bipolares y/o puras sino que es precisamente el hibridismo de las relaciones lo que permite explicar la complejidad de esa masa desordenada de tejido sin costuras” (Álvarez *et al.*, 1993: 14).

Una larga lista de términos y frases han buscado caracterizar o dar nombre a este momento, así posmodernidad, crisis de la modernidad, modernidad líquida, posindustrialismo, tiempos líquidos, etcétera. En lo que todos acuerdan es que nos movemos en contextos distintos de los que marcaron los inicios del siglo XX. La aceleración de la



difusión de las tecnologías instala nuevos tiempos para que su uso se popularice y dé lugar a nuevas formas de producir y gestionar bienes:

“El teléfono tardó 71 años en penetrar en el cincuenta por ciento de los hogares norteamericanos, la electricidad 52 años, la televisión 30 años, pero internet consiguió en una década alcanzar más de la mitad de los hogares y el DVD tardó solo 7 años” (Guber, 2010: 97).

Este acelerado ritmo de las tecnologías digitales y de los procesos de gestión de la información habilita procesos de globalización y a la vez de resurgimiento de las peculiaridades locales. Se despliegan nuevas formas de economía emergentes y nuevas miradas sobre los Estados nacionales vinculadas a esas nuevas redes de información y bienes, a la vez que cambios y rupturas en la concepción de los roles sociales y las formas de hacer y pensar la política se suman al escenario.

El uso de las tecnologías digitales por parte de los estudiantes de nuestro sistema educativo ha rebasado, después de mucho tiempo, las puertas de las salas de informática. Los dispositivos que circulan por las aulas y corredores van desde las computadoras de Plan CEIBAL a celulares, MP3 o MP4, notebooks o tablets, resultado de la expansión de políticas públicas de inclusión digital que se han desarrollado en la última década y de los hábitos de consumo que se han instalado en este principio de milenio. Esto nos coloca en un escenario donde se manejan formatos de almacenamiento y distribución de la información radicalmente distintos de aquellos utilizados en las últimas décadas del siglo XX.

Frente a estos líquidos contextos los centros siguen en su solidez. Las discusiones son muchas pero en esencia los formatos escolares no han sufrido variaciones significativas, los mandatos y formas que la Modernidad estableció para la educación continúan vigentes y las propuestas curriculares sufren todavía las tensiones de la discusión sobre qué es necesario enseñar.

Los siguientes párrafos de la fundamentación del Plan 2008, donde se describe el perfil de egreso para las carreras de profesorado, elaborado y aprobado por la Asamblea Técnico Docente en 2007 en Carmelo, ilustran esta tensión entre ese contexto líquido, inestable



y esa pretensión de la solidez que las instituciones educativas de la modernidad aspiran a instalar. Tiempos líquidos y escuelas sólidas:

“Nos encontramos inmersos en un mundo en constante transformación, producto de profundos cambios de paradigmas, que se traducen en nuevas políticas económicas y sociales, que repercuten directamente en los diferentes colectivos.

Este universo caracterizado por ser contradictorio y hegemónico a la vez e interdependiente a través de relaciones tan complejas, obliga a reevaluar nuestras acciones cotidianas. Desde esta perspectiva, la Educación juega un rol fundamental en la formación de un ser integral, orientado a fortalecer la capacidad crítica y constructiva.

A partir de este enunciado, se despliegan las principales fortalezas necesarias para la creación de un sólido edificio, cimentado en una formación integral teórico-práctica, tanto en lo disciplinar como en lo interdisciplinar, que constituirá la base de una enseñanza –un hacer en el aula– que no solo otorgue conocimientos, sino que también se profile como una práctica que promueva la formación de un ciudadano crítico”¹.

2. Seguir un hilo: educación y tecnología en la formación docente

Las TIC irrumpieron en nuestra región con fuerza en la práctica docente, en mayor o menor grado y de forma cíclica, durante todo el siglo pasado. Desde el uso de la radio, pasando por la televisión y luego la informática... de alguna manera estas se mantenían por diversos motivos “domesticadas” dentro de las aulas e instituciones educativas. Siempre eran un tema declarado como importante pero que era posible mantener en los márgenes de la agenda y de las prácticas cotidianas de aula.

1 http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf.



Esta “pedagogía por defecto”, al decir de Birgin (2012), también marca durante mucho tiempo el panorama general de la formación docente nacional: “el estudio de Aguerro y Vezub (2003) en los centros de formación docente mostró que el aprendizaje de las nuevas tecnologías fue ubicado por los formadores en el último lugar de la lista de prioridades de la formación inicial” (Mancebo, 2006: 230). Ejemplo de esto es la mirada que sobre las tecnologías tiene la nueva propuesta curricular del Plan 2008 para la formación de maestros y profesores. Los tiempos estipulados en el currículo marcan las jerarquías que se asigna en la formación a esa temática. Esta solo se contempla en las carreras de profesorado como contenido en una asignatura en el curso de 3^{er} año con una carga horaria de 2 horas a la semana, y en los cursos de magisterio en 2^o y 3^o con una carga horaria total de 3 y 2 horas semanales, respectivamente. El plan no dispone espacios transversales para el trabajo sobre entornos con tecnología que permitan generar otros momentos para esta temática y en la lectura de su fundamentación no aparece este punto como una preocupación relevante.



Plan 2008 Profesorado			*Plan 2008 Magisterio		
Año	Asignaturas del Núcleo Profesional Común	Carga Horaria	Año	Asignaturas del Núcleo Profesional Común	Carga Horaria
1º	Pedagogía I	3	1º	Pedagogía I	3
	Sociología	3		Sociología	3
	Psicología Evolutiva	3		Psicología Evolutiva	3
	“Lengua/Id. Español”	3		Observación y Análisis de las Instituciones Educativas	3
	Observación y Análisis de las Instituciones Educativas	3			
2º	Pedagogía II	3	2º	Pedagogía II	3
	Sociología de la Educación	3		Sociología de la Educación	3
	Psicología de la Educación	3		Psicología de la Educación	3
	Teoría del Conocimiento y Epistemología	3		Teoría del Conocimiento y Epistemología	3
	Seminario	1		Informática	3
			Seminario	1	
3º	Historia de la Educación	3	3º	Historia de la Educación	3
	Investigación Educativa	3		Investigación Educativa	3
	Informática	3		Seminario	1
	Seminario	1		Seminario	1
4º	Filosofía de la Educación	3	4º	Filosofía de la Educación	3
	Legislación y Administración de la Enseñanza Acta extraordinaria 59 - Resolución 4			Legislación y Administración de la Enseñanza	
	Lenguas Extranjeras	3		Lenguas Extranjeras	3
	Seminario	1			
			Asignaturas del Núcleo de formación general		
			3º Educación e integración de las tecnologías digitales	2	
Distribución de la carga horaria de las asignaturas Total de horas de formación (1º a 4º): 117 Horas de formación destinadas a informática: 3			Distribución de la carga horaria de las asignaturas Total de horas de formación (1º a 4º) : 117 Horas de formación destinadas a informática: 5		

*Incluye reformulaciones del año 2010.



Este es un tema relevante por el peso que los tiempos de formación inicial abarcan para la carrera docente pues como señalan, entre otros, Birgin “el sistema de formación docente se estructuró en los países de nuestra región para atender prioritariamente a la formación inicial de quienes habrían de desempeñarse en la docencia, y mantuvo durante mucho tiempo esa estructura de partida: un fuerte desarrollo institucional y curricular de la formación previa al trabajo, un menor desarrollo de otras instancias de formación con una correlativa exigüidad de la base institucional” (2012: 112). Esta distribución de los espacios de formación inicial y los destinados a la formación continua se aplica a nuestro país, aunque en estos momentos nos encontramos en medio de propuestas y proyectos que intentan equilibrar la relación generando ofertas para esa formación de los docentes en ejercicio.

Durante los años 2006, 2007 y 2008, en el marco de la discusión y elaboración del Plan 2008, se generaron debates y reflexiones sobre el impacto en las identidades docentes, la consecuente demanda a las instituciones de formación y actualización docente y los problemas de la integración de las tecnologías en la educación. Sin embargo estos no se resolvieron a favor de un espacio en el currículo para formar a los futuros docentes en las competencias para el ejercicio de su rol que incluyera el manejo de los nuevos contextos tecnológicos y la alfabetización informática de los formadores.

Así, en el mismo momento en que se producía en el país la ejecución de fuertes políticas de impulso para la inclusión digital (Plan CEIBAL, desarrollo de los centros MEC) y el incremento del uso de los dispositivos celulares se producía la reducción de los espacios de formación referidos a la tecnología y educación.



Porcentaje de personas de 6 años y más que utilizaron pc el último mes y de hogares con acceso a internet por área geográfica según año lectivo				
Año lectivo	% personas de 6 años y más que utilizaron pc el último mes		% hogares con acceso a internet	
	Todo el país	Áreas urbanas	Todo el país	Áreas urbanas
2006	24,4	26,4	13,5	14,8
2007	28,2	30,3	15,8	17,4
2008	35,3	37,3	20,6	22,6
2009	47,6	49,3	27,7	30,5
2010	53,4	53,4	33,5	37,4
2011	60,0	62,3	43,8	47,1

Tomado de *Anuario Estadístico MEC*, 2011: 162.

En este proceso de ruptura y de discusiones, en el que es necesario reconocer las tensiones que se instalaron, se generó también la posibilidad de empezar a desplegar la idea de que los centros docentes están ubicados nuevamente en un cruce entre el adentro y el afuera. Deben atender demandas que permitan formar a los estudiantes de magisterio y profesorado en las nuevas competencias de la alfabetización digital, entendida en el sentido de Busaniche (2004: 67): “no es aprender a usar una computadora o un determinado programa, sino esencialmente, comprender el lenguaje cultural y comunicacional que subyace a la misma”. Pero a la vez este proceso es paralelo al interior de los centros donde los formadores deben realizar nuevos aprendizajes.

A la tarea de formar a los futuros docentes en las competencias para el ejercicio de su rol, lo que incluye el manejo de los nuevos contextos tecnológicos, se agrega la alfabetización informática de los formadores, que no pueden transmitir conocimientos de los que no se han apropiado. Se despliega entonces un juego de multialfabetizaciones que tejen nuevos desafíos y nuevas ofertas a las instituciones.

A pesar de su abundancia en los discursos oficiales muy lentamente emerge la concepción de alfabetismo desde otro lugar que deja de lado el concepto predominante de alfabetización anclado a las tareas necesarias para descifrar y codificar el texto impreso:



“los alfabetismos son formas socialmente reconocidas de generar, comunicar, y negociar contenidos significativos mediante textos cifrados en contextos de participación en discursos (o como miembros de discursos). Por eso, las actividades de *bloguear*, escribir *fanfic*, producir *manga*, utilizar *memes*, *photoshopear*, prácticas de video, *anime* de música, utilizar *podcast* y *vodcast* y participar en juegos son alfabetismos, igual que escribir cartas, redactar un diario, mantener grabaciones, leer novelas, tomar notas durante conferencias o presentaciones y leer horarios de autobuses” (Lansshear y Knobel, 2010: 81).

En algún momento deberíamos analizar y revisar cuidadosamente la carga de este concepto de principios de siglo XX, en cuanto refería a los procesos no formales para adquirir las habilidades básicas de leer y escribir. Como las palabras no se sacuden de un día para otro los significados que a lo largo de décadas han cargado y durante tanto tiempo los procesos de alfabetización refirieron a espacios fuera de las instituciones formales donde se trabajaba con poblaciones que por diversas razones eran analfabetas, este concepto no se había integrado “normalmente” a los procesos de los códigos escritos que manejaba la escuela; y pensemos cuánto de estas representaciones sigue presente cuando hablamos de instalar procesos de alfabetización digital.

3. Llegar al aula

Todo lo previo es para llegar al aula porque en estos años de trabajo si algo hemos aprendido es que los procesos de incorporación de las “nuevas tecnologías” a las aulas están enmarcados en una intensa discusión acerca de los aportes que estas pueden realizar y los impactos que para las corporaciones docentes suponen; y lo central del debate no son las máquinas y las tecnologías sino los modelos educativos en juego.

Entonces, es necesario mirar el aula y verla como “una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos (Dussel y Caruso, 1999: 31). Esta estructura es una construcción histórica:



“Su estructura material definida por el espacio arquitectónico, el mobiliario, los recursos y las personas que interactúan en ella y la estructura de comunicación tiene que ver con las relaciones de autoridad y la circulación de la palabra entre los sujetos, con relaciones de saber y de poder definidas antes que los maestros y los alumnos entren por sus puertas”(Dussel, 2011: 17).

Este es el lugar, como un espacio cargado de sentido para los sujetos que lo ocupan, donde las propuestas y desafíos se enfocan. Porque es claro que la preocupación central no es la incorporación de las máquinas sino los procesos de enseñanza y aprendizaje que pueden potenciarse y que son necesarios para una mejor educación.

Las aulas son parte de una tecnología simbólica. La escuela, que hemos naturalizado tanto que muchas veces se vuelve invisible, ha instalado formas de relación y saberes que están allí y en este contexto de cambio se convierten en espacios de confrontación y se erosionan, se vuelven evidentes al transformarse en problemas, en puntos que interpelan o expulsan.

Los sujetos que “saben”, los que aprenden, los contenidos a aprender, una cultura dialógica que acepta la interpelación y las múltiples voces sobre roles y temas que durante mucho tiempo estaban consolidados generan un panorama inestable y de conflicto. Se interpela la idea de lo homogéneo, de iguales saberes para todos, lo monocromo y se establece el valor de lo diverso, de contemplar a los diferentes sujetos y sus demandas. Se desafía a romper el límite de la escuela y salir de esas paredes, lo que supone romper la sectorialidad del saber docente (Birgin, 2012); se cuestiona esa separación entre los saberes y rituales que la institución educativa había recortado y separado de las prácticas cotidianas comunes.

Más profundamente, se cuestiona la idea central de lo relevante de los contenidos que socialmente se han acordado como para enseñar en la escuela y por tanto a los sujetos que tienen como trabajo el realizarlo día a día. Así, la discusión no pasa por trabajar incorporando o no tecnologías sino que el debate pasa por los terremotos que aseveraciones como “el aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo,



tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o pierden su brillo en el momento que se alcanzan” (Bauman, 2012: 33), que se generan en ámbitos en los que durante mucho tiempo la solidez de las formas y los contenidos a enseñar se había instalado.

Si se problematiza la homogeneidad también otra idea en cuestión es la linealidad, para algunos definitivamente quebrada y que tantas veces hemos leído en Lyotard o Habermas. Los nuevos formatos digitales “hipertexto”, “hipermedia” configuran nuevos recorridos. En lugar de la progresión de ir de lo más simple a lo más complejo en las dosis que a cada edad se consideran adecuadas hoy proliferan las estrategias de laberinto. Y, tal como plantea Grompone (2011), no hay secuencia posible. Se parte de un punto de interés y se explora todo lo vinculado a él. Estas estrategias ya están puestas en juego y son parte de nuestras prácticas cotidianas cuando buscamos información y que nos enfrentan a la pregunta de cómo construir las competencias para vivir en un mundo sobresaturado de información, que existe solo para aquellos que pueden acceder a ella y decodificarla, pues la infinidad de los puntos de acceso no asegura la equidad de las competencias para ser usuarios solventes de todos esos datos e informaciones circulantes:

“asignar importancia a las diversas porciones de información y más aun asignar a algunas más importancia que a otras probablemente sea una de las tareas más complicadas y una de las decisiones más difíciles de tomar” (Bauman, 2012: 46)”.

Cobertura del Plan Ceibal por tipo de beneficiario y cantidad de centros según año lectivo				
Año lectivo	Tipo de beneficiario			Cantidad de centros
	Alumnos	Docentes	Total	
2007	4.964	302	5.266	-
2008	164.711	14.794	179.505	-
2009	327.736	22.268	350.004	1.779
2010	393.521	23.924	417.445	1.882
2011	476.065	27.544	503.609	2.127

Tomado de *Anuario Estadístico MEC*, 2011: 159.



Son estas ideas las que abren el desafío cuando nos enfrentamos con estos datos de acceso. Aumenta la cantidad de personas que acceden al computador pero, ¿cuál es la calidad de esas experiencias?, ¿qué hacen los sujetos en esos tiempos de acceso?, ¿qué tipo de experiencias construyen en su circulación por estos espacios virtuales? ¿No deberían las escuelas ser los lugares para que los sujetos nos apropiemos del sentido de esta técnica cultural y no nos limitemos a apretar teclas?

4. Tres diseños para la trama

Frente a todo lo dicho la formación docente se mueve en la tensión de trabajar la demanda urgente del día a día y a la vez ganar perspectiva sobre cuestiones más generales que se resuelven a largo plazo:

“trabajar la demanda urgente de respuestas del día a día, a la vez que ganar perspectiva sobre cuestiones más generales que seguramente también ayudarán a operar en las escuelas es una de las tensiones que estructura la formación de quienes están trabajando hoy” (Birgin, 2012: 22).

Desde hace un tiempo empiezan a desarrollarse acciones que dibujan tres diseños para la trama de formar y trabajar en entornos educativos mediados por tecnología:

- trabajo en red,
- prácticas de inclusión al reparto de los bienes simbólicos, y
- atención a los espacios de debate e intercambio entre pares, que permitan reflexionar sobre ese saber pedagógico por defecto, “que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo” (Terigi, 2012: 117) y a partir de allí discutir nuestras propias opciones de permanencia o cambio.



Algunos de los hilos puestos en juego son:

- **Formación en el territorio y vinculada a grupo de trabajo**

La oferta se orienta a una formación en territorio, que se realizará en los centros educativos. Por esto se planifica un porcentaje significativo de instancias presenciales, potenciando el trabajo en los espacios donde cotidianamente los docentes desarrollan su actividad.

Las acciones a llevar adelante buscan articular con las propuestas y proyectos ya en marcha de forma de potenciar las acciones de investigación, extensión e innovación que se vienen desarrollando. Una mirada rápida a las publicaciones e informes sobre las distintas iniciativas de inclusión digital marca un incipiente consenso en torno a que no alcanza con distribuir las computadoras e instalar las redes de conexión; es necesario construir también la concepción de un proyecto para la educación pública donde se dé lugar “a saberes compartidos, que incorpore nuevas formas de concebir y crear conocimiento” (Levis, 2007: 48).

- **Multiplicidad de actores articulados en torno a las propuestas**

¿Qué impactos tiene el sistema de formación docente sobre el sistema educativo? A esta altura todos sabemos que los procesos de socialización laboral impactan de manera mucho más fuerte en los saberes que en el proceso de acreditación que construyen los docentes. Por lo tanto, sostener una lógica de trabajo supone acordar estrategias conjuntas con todos los niveles de la ANEP.

- **Heterogeneidad de la oferta de cursos**

Esta heterogeneidad se despliega en:

- ✓ los usuarios que contempla (de introducción, avanzados, docentes, estudiantes, funcionarios no docentes, grupos de familias de la comunidad);
- ✓ los contenidos que recorre (transversales y de disciplinas específicas);



- ✓ los formatos (talleres de trabajo, jornadas y coloquios presenciales, cursos *on line*, espacios autoasistidos);
- ✓ los trayectos de la formación docente que busca involucrar (formación inicial, socialización profesional y formación profesional continua).

- **Centro en las demandas y propuestas docentes**

El análisis de las propuestas curriculares y sus temas centrales es un insumo básico para la planificación de los cursos.

En una primera fase es necesario impregnar las prácticas de clase del uso de la tecnología y para el trabajo en los cursos se incluirá oportunidades para abordar los contenidos que el maestro o profesor debe incluir cotidianamente. En una segunda fase, la exploración e investigación permitirán avanzar a nuevos espacios de elaboración de propuestas.

Generar la trama implica articular a diferentes actores anudando proyectos en pos de objetivos comunes y también múltiples lugares de propuestas para los temas y los espacios de formación a llevar adelante. Respecto a este punto no es menor la fuerte política de dotación de recursos digitales que se ha implementado en todos los centros del CFE, pues muchas de las investigaciones y publicaciones coinciden en que “la actitud de los docentes está vinculada a la frecuencia del uso y a la posibilidad de tener un repertorio de prácticas organizado desde el trabajo cotidiano” (Dussel, 2011: 38).

Referencias bibliográficas

- // ÁLVAREZ, A. *et al.* (1993) *Tecnología en acción*, Rap, Barcelona. 1993.
- // BAUMAN, Z. (2008) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona.
- // BIRGIN, A. (comp.) (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Paidós, Buenos Aires.



- // DUSSEL, I. (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital*, Santillana, Buenos Aires.
- // DUSSEL, I. y M. CARUSO (2000) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Santillana, Buenos Aires.
- // GROMPONE, J. (2011) *El paradigma del laberinto*, Flor de Itapebí, Montevideo.
- // LANKSHEAR, C. y M. KNOBEL (2010) *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*, Morata, Madrid.
- // LEVIS, D. (2007) "Enseñar y aprender con informática". En: CABELLO, R. y D. LEVIS (comps.) (2007) *Medios informáticos en la educación a principios del siglo XXI*, Prometeo, Buenos Aires.
- // MANCEBO, E. (2006) "El caso de Uruguay". En: VAILLANT, D. y C. ROSSEL (eds.) (2006) *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la población*, PREAL, Montevideo.
- // TERIGI, F. (2012) "La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional". En: BIRGIN, A. (comp.) (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Paidós, Buenos Aires.

Bibliografía

- // GUBERN, R. (2010) *Metamorfosis de la lectura*, Anagrama, Barcelona.
- // IGARZA, R. (2009) *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*, La Crujía, Buenos Aires.
- // LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Paidós, Buenos Aires.
- // PALAMIDESSI, M. (comp.) (2006) *La escuela en la sociedad de redes*, FCE, Buenos Aires.
- // PERKINS, D. (2010) *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*, Paidós, Buenos Aires.



// WINOCUR, R. (2009) *Robinson Crusoe ya tiene celular*, Siglo XXI, México.

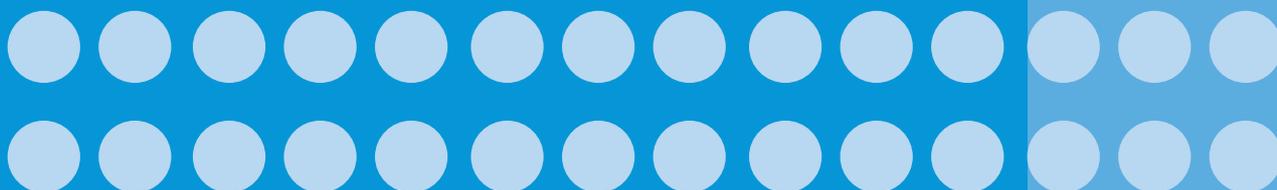
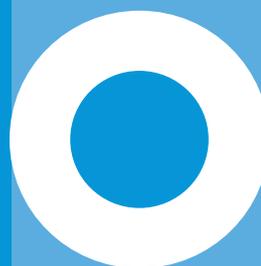
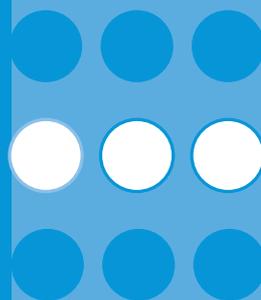
○●● Rosita Inés Angelo

Profesora de Historia (IPA). Magister en Educación con énfasis en investigación en enseñanza y aprendizajes (ORT). Experta universitaria en Administración de la Educación (UNED, España). Cursa la Maestría en Enseñanza Universitaria (CSE y Área Social de la Udelar). Principales líneas de investigación: identidad profesional en la docencia, y Tecnología y pedagogía.



**Sociedad de la
información.
La educación en
contexto
geoeco-histórico**

Gabriela Bañuls



Acceso al capítulo en versión digital



[http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/
libro_educacion_tecnologia_2013/Banuls_
Sociedad_de_la_informacion.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Banuls_Sociedad_de_la_informacion.pdf)



Sociedad de la información. La educación en contexto geoeco-histórico

Gabriela Bañuls
Facultad de Psicología, UdelaR

gibanuls@gmail.com

Cuando un desarrollo tecnológico llega a ser accesible a la gran mayoría de la población, se produce un acoplamiento singular entre las potencialidades de la tecnología y las utilidades de las que se apropia la gente. Así, la tecnología influye en la vida cotidiana de los sujetos y estos en los desarrollos tecnológicos, modulándose mutuamente.

En el marco de la accesibilidad informacional, el diálogo entre culturas y la comprensión de los impactos de las acciones del ser humano en el ecosistema es que se resignifican las dimensiones particulares.

En oportunidades anteriores hemos propuesto la categoría geoeco-historizante como una categoría compleja que permite incluir en el análisis de las subjetividades la perspectiva geocultural (de la filosofía) y la perspectiva ecológica (de la antropología social).

Dado que para analizar las subjetividades de época el lugar donde se accede a las prácticas sociales es el escenario de la vida cotidiana, es imperioso señalar que están enmarcadas en una trama historizante de sentidos y acontecimientos, en diálogo con los territorios y con el medio ambiente.

En el final del siglo XX y la primera década del siglo XXI se ha ido construyendo un consenso cultural que nomina a este tiempo como Sociedad de la Información (SI). Con esta denominación se pone de relieve una particularidad de los desarrollos en tecnologías de información y comunicación, la de la accesibilidad a la información, indicando así la modulación de época que impacta en la vida cotidiana y en los modos de organizar la sociedad. La inmediatez informacional digital es un nuevo organizador de los lazos sociales en el siglo XXI.



Los tradicionalmente llamados medios de comunicación han sido superados por las redes sociales electrónicas que no son editorializadas, que no admiten regularidad temporal y que, sobre todo, no tienen censura previa implícita. Las redes funcionan a saltos de impulso y se autorregulan. En ellas todos son posibles emisores de información para todos. Los integrantes de las redes generan producciones-aportaciones gratuitas, que la comunidad de usuarios comentará, evaluará y seleccionará autorregulando el alcance de la noticia (Campos, 2008).

La mediación social que generaban los tradicionales medios de comunicación ha quedado interpelada por las mediaciones que ahora generan las redes sociales de comunicación electrónica, que acortan las distancias y aumentan las interacciones entre los emisores y los receptores.

Al principio del siglo XX la nominación Sociedad Industrial hacía referencia a las prácticas sociales que se instalaron a partir del desarrollo industrial y la producción fabril. La vida cotidiana ya no remitía a las lógicas del artesano sino a la serie de la fábrica. Segmentación, repetición, jerarquización, acumulación del capital, concentración de población en ciudades, confort, dominación, guerra, son algunas de las claves para entender las subjetividades de la sociedad moderna y de masas instalada a partir de la revolución industrial.

En la actualidad los desarrollos telemáticos, la digitalización y su apropiación por parte de la sociedad nos ha introducido en un nuevo paradigma, el de la SI. Este nuevo paradigma está generando formas de organización social en las que la transmisión, procesamiento y producción de información adquieren una particular modulación de productividad y poder (Castells, 1999).

En los entornos virtuales/web se resignifican los enlaces particulares y masivos. Los espacios público y privado, los modos de comunicarse, de producir información, de acceder a la información, de generar conexiones de sentido y hasta la forma en que se piensan los territorios geográficos están siendo modificados por la ubicuidad tecnológica y la accesibilidad informacional.

Apoyados en los desarrollos tecnológicos se están propiciando múltiples fuentes de información en diversos planos y categorías de modo colaborativo y en lógica de red, desde modalidades solidarias y



empáticas (Rifkin, 2010). En la vida cotidiana las personas se comunican entre sí a través de las redes sociales, blogs, foros de discusión, chats y celulares, entre otras herramientas comunicacionales, compartiendo preocupaciones e intereses, trascendiendo los límites geográficos y las pertenencias locales, ampliando la accesibilidad informacional y vincular. Las redes de información son un claro ejemplo, “hicieron explotar los intercambios de contenidos culturales no mercantiles, dando visibilidad a fuerzas creadoras, interconectadas de ahora en más, que inventan y experimentan sobre la marcha nuevos modos de producción en colaboración” (Ambrosi, Peugeot y Pimienta, 2005: 16).

Estas modificaciones están propiciando el advenimiento de nuevas subjetividades. Estamos asistiendo al pasaje de las Subjetividades del Disciplinamiento a las Subjetividades de la Enunciación (Bañuls, 2011), que reformulan los modos de estar en el mundo y las prácticas políticas, económicas, productivas, educativas y de gestión, entre otras. La vida cotidiana ya no remite a las lógicas de lo jerárquico, la permanencia, lo igual, lo lineal y homogéneo sino a la búsqueda/ indagación, lo diverso, cambiante, lo nuevo, lo rápido, la imagen.

¿Qué ocurre con la educación en este contexto?

La institución educativa no es ajena a estos cambios sociales. Ella se va transformando del mismo modo en que las prácticas sociales lo van haciendo. ¿Por qué? La respuesta es muy simple. Las instituciones son habitadas por los sujetos y estos operan desde sus contextos geoeco-históricos. Por tanto las transformaciones en las prácticas sociales penetran las organizaciones generando cambios en las instituciones. La escuela es un modo de organizar la educación que responde a las preocupaciones de su época.

Desmantelar a fábrica escolar para pasar a la red escolar es un proceso social y colectivo que se viene gestando desde hace décadas. La enunciación “crisis educativa” está instalada en la sociedad desde 1970 por lo menos. Diversas expresiones culturales dan cuenta de ello: basta con mencionar el álbum musical de la banda de rock Pink Floyd, *The Wall*, publicado en 1979.

En simultáneo con las producciones culturales pero sin tanta prensa, los técnicos en educación han estado ocupados en la reflexión epistémica respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del



vínculo con el conocimiento y la producción de información y conocimiento, los procesos de evaluación, las metodologías, la inclusión, etcétera.

Simposios sobre educación, libros, reformas educativas, mediciones, organizaciones de educadores, políticos expertos en educación, aumento de la exigencia de los niveles educativos para insertarse en el mercado laboral, complejización del curriculum en diálogo con el entorno han sido hasta hoy lugares de encuentro y desencuentro entre maestros, docentes, gestores, políticos y agencias internacionales.

En la sociedad uruguaya existe el más amplio consenso cultural respecto del agotamiento del modelo moderno de educación, incluyendo a los docentes. La organización central y jerárquica del sistema educativo ha sido puesta en tela de juicio. La implementación de planes específicos para grupos específicos da cuenta de ello.

La máxima moderna de enseñar todo a todos de modo homogéneo, con los conocimientos organizados en lógica de complejidad creciente, está dando paso a las singularidades de las necesidades de los destinatarios de las políticas educativas.

En Uruguay la implementación del Plan Ceibal¹ ha potenciado sinergias entre las reflexiones epistémicas y las propuestas concretas, incorporando paulatinamente la perspectiva geoeco-historizante en la formulación de los curriculum y en la construcción de redes de intercambio teórico.

Cada época construye sus explicaciones a los problemas que puede enunciar. Los mitos, las religiones, los saberes científicos, el positivismo, el paradigma de la complejidad, el paradigma holístico, el derecho, la democracia, entre otros, son muestra de ello.

En la SI, el centro de la escena pareciera estar siendo ocupado por lo diverso, lo singular, lo complejo, lo múltiple, la imagen y la accesibilidad informacional. Las explicaciones absolutistas y acabadas van dejando paso a las explicaciones complejas y particulares, al mismo tiempo que lo particular va ganando potencia de enunciación.

El acceso universal al sistema de signos y símbolos del lenguaje fue para la educación de la modernidad el primer escalón; la comprensión

¹ “Ceibal” es una sigla que significa Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea. El plan consiste en el modelo 1 a 1 y se aplica a nivel nacional en Uruguay desde 2007.



y apropiación del conocimiento el segundo. El manejo crítico de los conocimientos y la información es una necesidad cada vez más importante. La extensión del dominio del sistema de signos, la alfabetización –considerando las particularidades de algunas regiones– es un existente que facilita poner en primer plano otros problemas para los sistemas educativos.

Los desarrollos tecnológicos y los posicionamientos ideológicos de cada época han condicionado el acceso a la información y el conocimiento, y las validaciones respecto de las explicaciones a los problemas que se intentaba comprender.

La escuela moderna fue la respuesta a una sociedad signada por la modernidad, el positivismo científico y el sujeto de derecho.

A principios del siglo XXI ya instalada la SI hemos de consensuar nuevamente la escuela que necesitamos. Ella tendrá sus limitaciones y sus aciertos, como los tuvo el modelo moderno, pero es menester que podamos darle trámite a la socialización de los debates educativos y los múltiples métodos educativos que están procesándose desde mediados del siglo XX, habilitando el diálogo entre lo público y lo privado, entre lo técnico y lo político.

Los desarrollos en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) facilitan el acceso a información de un modo que era difícil de imaginar cuando se crea la tecnología educativa a ser implementada en base a dispositivos de encierro.

¿Cuáles son los dispositivos que necesita la educación de hoy? ¿Cuáles son las habilidades y destrezas de las que tendría que ocuparse la escuela en tiempos de la SI?

Considerando la educación como un canal de ejecución de políticas públicas de Estado y las condiciones geoeco-historizantes uruguayas, hemos de resignificar el diálogo entre las dimensiones técnica y la política.

Desmantelar la fábrica escolar para pasar a la red escolar es un proceso social y colectivo que se viene gestando desde hace décadas como indicábamos más arriba. Al mismo tiempo se está desmantelando la fábrica de políticos y legisladores en pro de la construcción de redes que procesan y proponen problemas y soluciones. Estos cambios permitirán el encuentro entre estas dos dimensiones de la sociedad que hasta el presente han competido por la exclusividad.



Somos protagonistas del cambio de época que instala otras prácticas sociales favorecedoras de lo múltiple y diverso, en clave de integración y enunciación. En un proceso progresivo de descentramiento de lo homogéneo, estructurado en jerarquías preestablecidas desde la verdad, se van componiendo en la SI las Subjetividades de la Enunciación.

Subjetividad

Llegados a este punto resulta imprescindible explicar el concepto de subjetividad, categoría de análisis y herramienta conceptual del campo de la Psicología Social que nos permite entender cómo se producen los cambios sociales y las significaciones que las prácticas sociales adquieren en sus entornos geoeco-históricos. Este concepto refiere a los modos de hacer, sentir y pensar en una época, unos contextos determinados y con unas determinadas interacciones con el medio. Es una noción compleja que, al mismo tiempo que permite analizar los procesos colectivos sociohistóricamente situados, permite visibilizar las operaciones singulares de los sujetos que también inciden en los procesos colectivos. El escenario de análisis está dado por la vida cotidiana; allí es donde se observan las prácticas sociales y en ellas se objetivan las subjetividades. Por tanto, al utilizar esta categoría estamos haciendo referencia a las “formas de habitar y entender el mundo que tienen sentido en la propia interioridad de los hábitat en que se producen” (Bañuls, 2011: 41).

Desde el discurso coloquial el adjetivo “subjetivo” se entiende como aquello que se registra en el orden de lo individual, haciendo referencia a lo afectivo, como lo que no admite discusión, desde el supuesto de que nadie puede decirle al otro qué sintió, cómo sintió, cuánto duele, etcétera. Coloquialmente, refiere a la dimensión de lo cualitativo que no admite proceso de objetivación. Mientras que desde la Psicología Social, “subjetividad” es un concepto, una herramienta teórica que permite entender los sentidos de las prácticas sociales de los distintos momentos sociohistóricos, los modos particulares de ser, sentir, pensar y actuar consensuados implícita o explícitamente por los colectivos y las sociedades.

Esta categoría conceptual se desdobra en dos planos, uno que explica la reproducción de las pautas socioculturales hegemónicas, como



producción de subjetividad, y otro que explica los procesos de cambio de las sociedades, los procesos de subjetivación.

Apoyados en los procesos de producción de subjetividad es que un sujeto y/o un colectivo pueden reconocerse como formando parte de una misma sociedad, con códigos comunicacionales, claves culturales, normas, territorio y pautas estéticas comunes, entre otros elementos; mientras que los procesos de subjetivación requieren del despliegue de los sujetos y/o colectivos de actos y movimientos de enunciación y apropiación de lugares singulares. Así, el concepto implica procesos de empoderamiento que propicien la construcción de proyectos y perspectivas originales, que al mismo tiempo se reconocen como parte de una trama colectiva de la que pretenden discriminarse. Por tanto, también implica un posicionamiento ético-crítico respecto de las pertenencias institucionales y la disposición a formular y enunciar novedosas líneas prospectivas (Bañuls y Zufiaurre, 2005).

Desde esta conceptualización podemos plantear que cuando los sujetos se constituyen y funcionan como piezas de subjetividades, resulta esperable encontrar un sujeto acorde con el modelo, con el patrón normativizado, por ejemplo, el niño estándar o de manual y el docente estándar, previsible, que se repite (Bañuls y Zufiaurre, 2005). Por otra parte, cuando los sujetos funcionan como piezas de subjetivaciones, están constituidos y funcionan por formas, sustancias y actos, acciones de contenido y de expresión original y singular (Bañuls y Zufiaurre, 2005).

La institución educativa se hace visible a través de las subjetividades que habitan los emplazamientos escolares y en el despliegue de las prácticas educativas.

Entendemos "institución" como un entramado de lógicas establecidas por redes de normas abstractas y universales, implícitas y explícitas, que establecen proscripciones y prescripciones, que organizan sentido, regulan la producciones colectivas y regulan comportamientos (Baremlitt, 2004). Las instituciones están compuestas por campos de fuerzas en tensión entre lo instituido y lo instituyente. En la resultante de esas líneas de tensión se establecen los acuerdos sociales de época, que se materializan en las organizaciones sociales y se objetivizan en las prácticas sociales.

Las prácticas son producciones cocreadas entre lo colectivo y lo singular. Ellas "producen, hacen y nunca corresponden a un solo sujeto,



se gestan colectivamente en un mundo cocreado en la interacción, del cual emergen las constelaciones de subjetividad y los sujetos (no en el sentido de sustancia sino de formas de subjetivación)” (Bañuls, Regía y Protesoni, 2005: s/p). Cuando nos referimos a la institución educativa, hacemos foco en los emplazamientos escolares y en las prácticas educativas para analizar e historizar las subjetividades.

Es posible objetivar las prácticas educativas para su análisis ya que se las reconoce en el desarrollo activo de líneas que obedecen a regularidades y forman configuraciones socialmente inteligibles (De Certeau, 1995). De esta manera,

“Las prácticas se configuran según ciertas reglas acerca de lo que debemos o no debemos hacer. Estas fluyen entre los escenarios privados y públicos, trascendiendo a lo largo del tiempo los escenarios privados para convertirse por medio de las costumbres en normativas culturales más amplias, de grupos y comunidades observables y descriptibles por el investigador. Pero también fluyen desde los espacios públicos y se impregnan en la privacidad con particularidades propias de las grupalidades y singularidades del contexto. Las prácticas en sí mismas anclan en ellas instituciones diversas (y no una sola); anudan fuerzas instituidas e instituyentes, pudiendo dar lugar a procesos de institucionalización, en un movimiento que permite la inclusión de la ‘novedad’, además de que eventualmente se juegan en organizaciones concretas” (Bañuls, Regía y Protesoni, 2005: s/p).

Educación y TIC en Uruguay

En los momentos de intenso desarrollo tecnológico las modulaciones (apropiaciones sociales) que se producen entre los sujetos y la tecnología se generan en un espacio de avance y retroceso entre la potencia de lo nuevo y la adecuación a lo establecido. Entre las fuerzas de lo instituido y lo instituyente se van conformando nuevas institucionalidades. Es en el diálogo entre los procesos de subjetivación y la producción de subjetividad que se componen las subjetividades geoeco-históricas, dando forma a los instituidos situados que se visibilizan en las prácticas.



El discurso es una práctica social por antonomasia; por ello antes de analizar las modulaciones entre educación y TIC precisaremos el alcance de la significación que le otorgamos a la sigla TIC.

Tomaremos como definición de TIC la que el PNUD (2002) propuso en el *Informe sobre Desarrollo Humano Venezuela 2002*:

“Las TIC se conciben como el universo de dos conjuntos, representados por las tradicionales Tecnologías de la Comunicación (TC) –constituidas principalmente por la radio, la televisión y la telefonía convencional– y por las Tecnologías de la Información (TI) caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos (informática, de las comunicaciones, telemática y de las interfaces)” (PNUD, 2002: 1).

En el *Proyecto Pedagógico Ceibal*, en concordancia con la definición del PNUD se establece:

“La tecnología informática supone la integración de información en diferentes soportes simbólicos y en formatos nuevos, distintos a la linealidad propia del texto escrito. Estos formatos tecnológicos de expresión y comunicación de cultura no reemplazan a los ya existentes, sino que se agregan e integran expandiendo sus posibilidades” (Comisión de Educación, Plan Ceibal, 2007: 4).

Estas líneas dan cuenta de que en Uruguay en el marco del Plan Ceibal se maneja una perspectiva inclusiva de los desarrollos tecnológicos y el vínculo entre educación y tecnología concuerda con la definición propuesta.

En la SI las TIC facilitan para la educación el diálogo con dimensiones de lo singular, de lo significativamente vinculante, de la producción de conocimientos, de la circulación del poder y la integración de la dimensión compleja de la realidad.

En Uruguay la incorporación a la educación de los desarrollos en TIC a través del Proyecto Ceibal, en la modalidad 1 a 1, ha tenido la potencia de incluir explícitamente en la institución educativa las lógicas paradójales de lo diverso y de la complejidad, resignificando los procesos singulares, el entorno vincular, la potencia creativa, la relación con la información y el conocimiento, los procesos de investigación y producción de conocimiento, e incluso el despliegue



de los cuerpos, corriendo del centro de la escena el problema de la transmisión de información.

Sin desconocer los riesgos a los que hacen referencia otros autores, postulamos que hay más para ganar que para perder si continuamos en el camino de sostener la discusión epistemológica que demanda la incorporación de los desarrollos en TIC a la educación, sin intentar someterlos a los paradigmas de la modernidad. Si las TIC son utilizadas del mismo modo que los libros, entonces habremos perdido la oportunidad de generar visibilidad en torno a la acumulación significativa del debate epistémico tramitado hasta el momento a la interioridad de los entornos educativos.

En el marco de las escuelas, en el ámbito de las prácticas educativas tienen lugar otras didácticas y tecnologías acordes a los contextos actuales que cuentan con niveles de institucionalización que muestran las modificaciones institucionales y del sistema.

La institución educativa de la modernidad se ha visto afectada por las crisis sociales y políticas de la región y del mundo, los procesos de globalización del mercado, los adelantos tecnológicos, los desarrollos en física cuántica que propician lógicas de pensamiento abierto, los desarrollos en cibernética que, al decir de Piscitelli, propician una epistemología de la “vaguedad manejable” (Piscitelli, 1998), así como por los desarrollos en ciencias sociales, que han jaqueado el paradigma experimental de la ciencia positivista.

Todo ello da cuenta de un particular contexto geoeco-historizante con el que la institución educativa necesita dialogar, que debe ser visto como condición de posibilidad para la emergencia de nuevas prácticas educativas. La actual coyuntura es una ventana de oportunidad de la que Uruguay se apropia para augurar nuevas prácticas educativas que posibilitarán conceptualizar los cambios de la institución educativa moderna hacia una institución educativa abierta incluyendo a los técnicos, los gobernantes y los ciudadanos, todos sujetos de la educación implicados en las dimensiones ética, política, estética e ideológica.

Como sostiene Tiscar Lara:

“La educación sucede cada vez más fuera de los límites de las instituciones educativas y se expande por los escenarios no formales de ocios compartidos. La escuela, como instrumento



propio de la modernidad, está quedando obsoleta para asumir los retos de la cultura digital en una sociedad globalizada que muestra elementos muy distintos de aquella para la que fue diseñada. Esto genera que los ritmos impuestos en los currículos oficiales y las estructuras de gestión docente se conviertan en dinosaurios sin capacidad de reacción suficiente cuando las tecnologías digitales se filtran en el aula con una propuesta desafiante; nuevos contenidos, nuevas competencias, nuevos modelos de autoridad, fiabilidad y reputación en el acceso, elaboración y transmisión de contenidos” (Lara, 2010: 57).

Sin embargo, es importante señalar que la escuela –al menos la uruguaya– lenta pero progresivamente ha ido procesando transformaciones en sus prácticas.

Al principio, en los 80, las salas de informática fueron los primeros intentos de negociación entre las antiguas lógicas y la posibilidad de crear algo nuevo para la enseñanza y el aprendizaje. En ese primer encuentro las máquinas fueron montadas a los pupitres, forzando la tecnología a los paradigmas previamente instituidos.

El movimiento epistemológico que ha apoyado la implementación del modelo 1 a 1 en Uruguay se ha ido generando desde las políticas de gobierno y al interior del mismo sistema educativo. A ello se le sumó el entusiasmo y las interrogantes que los sujetos de la educación se formularon, motivados por la novedad y la creatividad que emerge del encuentro con las TIC en la vida cotidiana. La institucionalización de prácticas educativas concordantes con la inclusión de TIC muestra a la institución en movimiento generando otras modulaciones organizacionales en el sistema educativo.

Entre la amplia producción existente en el plano epistémico, señalamos las formulaciones alternativas al triángulo didáctico como la visibilización de estos movimientos: por una parte, la referencia a la metáfora del cuadrado sustituyendo la del triángulo en procura de incluir el contexto con igual relevancia que al estudiante, el docente y el conocimiento; por otra, las investigaciones de Violeta Guyot (1995) sobre las prácticas docentes en la enseñanza de las ciencias, a partir de las que propone la complejización del triángulo didáctico bidimensional, incorporando la perspectiva tridimensional y la cualidad de densidad, incluyendo en la dimensión profundidad, el sistema social, el sistema educativo, la institución escolar y, por último, la práctica docente, transversalizada por tres ejes –a) teoría-



práctica, b) vida cotidiana y c) poder-saber-, matizados por las teorías de la subjetividad y por las teorías epistemológicas que sustentan las prácticas educativas de época.

Las propuestas dialógicas (Kaplún, 2005) se suman a la revolución epistemológica de la educación en la SI, esbozando la necesidad de concebir equipos de docentes para los procesos educativos en el marco de la inclusión de TIC a la escuela. Desde esta perspectiva se interroga el dispositivo del salón de clase de la modernidad, para pensarlo en un espacio de acción e implementación de redes disciplinares, pensando y elaborando los contenidos educativos con multiplicidad de lenguajes y densidades, redes de problema para facilitar el vínculo con el conocimiento, redes de estudiantes y escuelas.

Al respecto de este último plano referimos como ejemplo la experiencia del “Congreso Virtual”, realizada en 2010 entre estudiantes de 6º año de escuelas de la Ciudad de la Costa².

Cuentan los protagonistas:

[Organizado por] “Docentes Dinamizadores de la Inspección de la Costa [Canelones] y de una serie Maestros y grupos de niños de diferentes Escuelas entre grupos de 6º año de escuelas de la Ciudad de la Costa [... El] objetivo estaba centrado en el tema biodiversidad, cuyos objetivos fueron generar un espacio interactivo entre niños; fortalecer contenidos curriculares, integrar escuelas de la zona e incentivar el uso educativo de las XO” (Campelo, Gesuele y Morales, 2011).

En relación a la participación en el Congreso

“En el mencionado congreso se participaba a través de un foro virtual, entendiendo por este aquel escenario de comunicación por internet donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas. Para hacer posible el foro y también para participar cobró relevancia el manejo de la XO como herramienta posibilitadora del desarrollo del foro. La característica asincrónica del foro fomentaba, al dilatar los momentos de participación, la reflexión y madurez de los mensajes, lo que también se potenciaba en el hecho de que los alumnos intervenían siempre como grupo y nunca en forma

² Tomamos la descripción de la experiencia de Campelo, Gesuele y Morales (2011).



individual. Este foro académico, definido en contraposición a los foros sociales o técnicos como un espacio en el que se priorizan los diálogos argumentativos y pragmáticos y se facilita la orientación hacia la indagación sobre los conceptos o temas puestos en discusión (Arango, 2004), fue la herramienta más adecuada para concretar los objetivos propuestos” (Campelo, Gesuele y Morales, 2011).

Los grupos participaron con las siguientes modalidades:

a) como expositores: el grupo propone un tema-problema. A través del intercambio con otras clases reformula, agrega, repregunta;

b) como participantes: sin proponer un tema de investigación, el grupo participa en las propuestas de otros ayudando en la búsqueda de información, en la solución de interrogantes, colaborando en la resolución de problemas, etcétera (Campelo, Gesuele y Morales, 2011).

Esta propuesta da cuenta de la perspectiva geoeco-histórica de la institución educativa. En ella se ven varios planos de novedad actuando en el ámbito escolar formal: equipo de docentes, redes comunicacionales, redes de estudiantes, redes de docentes, en un sistema que desde la centralidad organizacional habilita la singularidad de las propuestas.

Como esta hay otras experiencias novedosas al interior del sistema educativo uruguayo que aportan en la dirección de resignificar el vínculo entre escuela y sociedad, en tanto la escuela toma las preocupaciones/necesidades sociales aportándole la perspectiva dialógica y crítica necesaria para operar en el mundo desde el lugar de apropiación simbólica.

Hallazgos de un estudio de caso

Profundizaremos ahora en algunos de los hallazgos realizados en el marco de un estudio de caso (Bañuls, 2011), que se constituye en un aporte para visibilizar desde la práctica educativa el movimiento de la institución educativa en Uruguay y las modulaciones entre sociedad, escuela y TIC.



La investigación se desarrolló en el transcurso de 2009 en una escuela pública de la Ciudad de la Costa, Canelones. El contexto del estudio fue dado por la llegada a la escuela del Plan Ceibal, coincidiendo con el último año de instalación logística a nivel nacional.

Interesa señalar que, al mismo tiempo, en el ámbito educativo uruguayo se procesan algunas reformulaciones programáticas de distinto alcance. Resaltamos como las más relevantes: la renovación de los programas escolares en Primaria y la propuesta y organización del Debate Educativo, proceso que se propuso un amplio debate nacional para aportar a la elaboración de lo que después fue la Ley General de Educación N° 18.437. A partir de esta ley general se instituye la transformación de institutos de formación docente hacia el Instituto Universitario de Educación (IUDE), dándole estatuto universitario a la profesión docente.

Elegimos para esta comunicación, y en continuidad con las señalizaciones anteriores, un ejemplo de práctica en la escuela (dimensión del emplazamiento) y otro producido en el marco del sistema (Inspección Técnica y Consejo de Educación Primaria).

Del sistema

El diagnóstico indicaba que había que trabajar con los migrantes digitales primero, para mitigar los niveles de ansiedad frente a lo desconocido, me explicaba en una entrevista la entonces Directora General, Consejera de Educación Primaria, Magister Edith Moraes.

Pero la estrategia de acción derivada del diagnóstico que implicó recurrir al ordenamiento jerárquico a modo de cascada formativa después del primer año se evaluó negativamente.

Los niveles de inspección efectivamente estaban ocupados por migrantes digitales, pero por ello mismo se constituyeron en un obstáculo en lugar de un elemento dinamizador. Como migrantes digitales requerían unos tiempos de apropiación en el manejo de los recursos de la XO que no acompañaban los tiempos establecidos en el decreto de creación, N° 144/007, donde se establecía como fecha límite para la fase de implementación el año 2009.

Mostrando procesos de aprendizajes geoeco-historizantes que permiten operar de manera integral sobre las problemáticas, la



estrategia se reformuló. Así, por un lado, se reasignaron funciones a los docentes de aulas de Informática transformándolos en Dinamizadores Ceibal y, por otro, se asignó una partida de gasto para que cada escuela nombrara un maestro que, a contraturno, realizara la función de Maestro de Apoyo a Ceibal.

Este fue, entonces, un movimiento institucional que, apoyado en la centralidad (asignación de los recursos para lo mismo y para todas las escuelas por igual), privilegió lo local trasladando la capacidad de decisión a las direcciones de las escuelas para el nombramiento del Maestro de Apoyo. Al mismo tiempo la institución jerarquizada hace un viraje hacia la formación entre pares, habilitando líneas horizontales de empoderamiento.

Viñeta: Maestra de Apoyo

Directora: “Después de mayo [2009] viene la circular en la que dice que va a haber maestros de Apoyo al Ceibal y que tenemos que hacer esa invitación al plantel docente y los directores tienen que elegir al personal idóneo.”

El perfil de la Maestra de Apoyo contemplaba facilidad para el manejo de TIC, disponibilidad a trabajar contraturno, habilidades para el trabajo en equipo.

En el transcurso del ejercicio del cargo recibirían cuatro meses de formación específica que tendrían que socializar en la escuela desde el rol de apoyo a los equipos docentes, no como replicadoras de información sino apoyando a los docentes en las actividades.

En 2009 se nombraron a nivel nacional 450 cargos de Maestros de Apoyo.

El salario para este cargo se asimiló al escalafón más bajo de la carrera docente y en diciembre los cargos habían cesado sin proponer una nueva estrategia de formación.

En la escuela donde se realizó el estudio de caso, el cargo de Maestra de Apoyo se formalizó de agosto a noviembre inclusive.



La Maestra de Apoyo del turno de la tarde se refirió al desempeño del cargo como una experiencia aprendizaje:

Maestra de Apoyo: "Al agarrar el cargo de apoyo aunque lo agarré en agosto recién, creo que se amplió un montón la gama de opciones ahí, para trabajar didácticamente, porque tuvimos capacitación."

"Yo me siento bien con las computadoras, después que empecé como Maestra de Apoyo tuve como que algunas herramientitas más, no demasiado porque no nos formaron demasiado, pero ta, por mes tenemos dos, tres días de curso que mal o bien siempre me aportan algo, ta bueno, ahora me siento mucho más segura y como Maestra de Apoyo en realidad como que necesitaba porque..., como que voy de clase en clase y todo el mundo, en esta escuela y con mi compañera ha pasado lo mismo, todos nos han abierto las puertas de los salones lo más bien, no hemos tenido problemas porque el Maestro de Apoyo es un rol medio difícil de llevar, de repente con determinados profesionales que son medios celosos de su clase y que les cuesta abrir la puerta pero no acá no hemos tenido problemas, realmente como que ha habido una cabida, hemos sido bien recibidas."

En la misma línea la Directora agrega:

"la verdad es que este año fue sumamente positivo. Tuve dos maestras que son una joyita, primero que fueron muy bien aceptadas por todo el colectivo docente, compañeras que entraron en una postura de compañeras, se les abrió todas las puertas."

El procesamiento que tuvo la propuesta de las Maestras de Apoyo, desde el sistema y el modo de incluirlo en la escuela, muestra la disposición al movimiento integrador y novedoso tanto desde el plano de las prácticas como de los espacios de decisión. Pero en los discursos y las decisiones se observan líneas de tensión:

- ✓ los cargos se ubicaron en el último escalafón de la carrera docente;
- ✓ la ausencia de proyección de la medida de capacitación en servicio generó inseguridades en la dirección y el equipo docente, dado que compartían consideraciones sobre la carencia formativa en los docentes;
- ✓ la designación directa de la dirección agilitó los procesos, fue eficiente y eficaz pero generó algunos niveles de rispidez en el equipo docente.



Del aula: los pares como tutores

En el marco de la observación de aula registramos una práctica docente que la maestra nos presentó como tutoría, propuesta pedagógica que estaba institucionalizada en la escuela. Se trata de una experiencia de integración educativa entre educandos de 6º e Inicial.

Maestra: *“Tutorías porque son niños más grandes que van a ayudar...”*

La Directora presenta las tutorías indicando que consisten en *“traer a los niños de 5º y de 6º para que trabajen con Inicial que no tienen computadora, porque las computadoras se dan de 1º a 6º, entonces ellos vienen con sus computadoras y les enseñan, entonces forman grupos y un niño de 6º tiene tres niños de Inicial para trabajar en muchas cosas”*³.

Indagando al respecto de esta práctica, constatamos que es una práctica educativa con antecedentes en la escuela. En el año 2008, en el turno de la tarde, se desarrolló una experiencia de articulación entre grupos de distinto grado con buenos resultados, que ofició de motivador para las tutorías del 2009 en el turno matutino.

Por tanto, podemos decir que en esta práctica se observan movimientos integradores generados desde la dirección de la escuela. Refiriéndose a ello la Directora señaló:

“desde el año pasado estoy diciéndole a las maestras: ‘articulen, trabajen en otras clases’ [...] En la tarde se hizo una articulación con todo el nivel inicial que fue cuatro años, cinco, 1º y 2º; entonces trabajaban en distintos proyectos y bueno, se iban cambiando los niños. La maestra siempre quedaba en la clase y los niños una vez a la semana se cambiaban, de acuerdo al nivel conceptual en que estaban iban a la clase. Entonces, bueno, esa articulación dio muchos resultados, cuando llegó el tema de las XO dijimos bueno, ¿por qué no 6º año trabaja con nivel inicial y los integran? Porque la idea es siempre la integración porque además, Inicial siempre tiene recreos en distintos horarios y todo, entonces queremos que ese pasaje [de la etapa inicial a la etapa de Primaria] sea lo menos traumática [...] Además da resultado, los niños trabajan con distintas personas, no solo con el maestro, se sienten más integrados, en los grandes la autoestima ha mejorado, porque son ellos los que enseñan a los chiquitos y les tienen una paciencia increíble. Fue muy buena esa experiencia.”

3 En 2009 el Plan Ceibal aún no se implementaba en Educación Inicial.



La tutoría se planificaba articuladamente entre los estudiantes de 6º, su docente y la docente de Inicial, considerando cada vez lo trabajado en la instancia anterior.

En grupo discutían lo trabajado en la última instancia, lo que planteaba la docente de Inicial (quien recogía los efectos en el grupo de inicial de lo trabajado), las consideraciones y propuestas de la docente y las perspectivas. En suma, docentes y estudiantes evaluaban y planificaban la actividad.

En la evaluación y planificación se consideraban las habilidades y destrezas de los estudiantes de Inicial; la curiosidad, disponibilidad y/o indiferencia que les despertaba la XO; los intereses por género; y sus propias habilidades para enseñar a un estudiante de Inicial.

La actividad se desarrollaba en el salón de Inicial. Al ingresar los estudiantes de 6º eran alegremente recibidos y reconocidos por los de Inicial.

Se conformaban parejas o tríadas de tutorías que se mantenían en el transcurso del año considerando la empatía de los vínculos (este era, también, uno de los elementos que se tenía en cuenta a la hora de evaluar y planificar).

Recorriendo las parejas y tríadas se registraron diversos niveles de apropiación de las herramientas de la XO en las aplicaciones interesantes a los estudiantes de Inicial y a los estudiantes de 6º.

El salón organizado con grupos de mesas que conformaban espacios de trabajo en pequeños grupos facilitaba múltiples intercambios de experiencias, saberes y habilidades, al mismo tiempo que se componía en un espacio relativamente íntimo de socialización transgeneracional.

Se registró que en términos generales las chicas trabajaban con las niñas y los chicos con los niños. Las tareas más utilizadas fueron el rompecabezas y pintar.

En términos de habilidades la centralidad estuvo en el adiestramiento motor de los estudiantes de Inicial al *touchpad*.

Las docentes estaban en el salón apoyando el dispositivo pedagógico a distancia relativa.



Esta actividad propiciada desde los antecedentes de la escuela pero organizada en torno a la XO muestra una organización escolar por grupos de clases de fronteras porosas, que promueve la circulación de los roles y funciones en relación al saber y el enseñar, tanto entre docentes y estudiantes como entre estudiantes.

Por tanto, registramos un equipo docente propiciador de procesos de subjetivación en relación al vínculo con el conocimiento.

Por otra parte, vale señalar que, en la medida que el objeto propiciador de la tutoría –la XO– ocupaba el lugar simbólico de novedad y valor, los que enseñan y los que aprenden a manejarlo se invisten de la misma significación.

En esta tutoría también se observa un escenario posibilitado para el ensayo de los modelos identificatorios en relación al vínculo con el conocimiento. En esta dirección es interesante marcar la disponibilidad de ambos grupos de estudiantes al encuentro en una práctica de enseñanza y aprendizaje entre nativos digitales.

Conclusiones

Parecería que las discusiones epistémicas que los docentes y el sistema van procesando disponen el campo para desarrollar prácticas educativas acordes a la SI. ¿O deberíamos concluir que las experiencias referidas en este artículo son prácticas excepcionales en el sistema educativo público de Uruguay?

Al inicio del artículo indicábamos que en la SI se generan condiciones para el advenimiento de subjetividades de la enunciación. El estudio de caso referido y los ejemplos en el sistema educativo considerados muestran a la institución educativa en movimiento, hacia funciones de docente, estudiante y autoridades con disposición a ocupar espacios de enunciación y construcción de saber y conocimiento, con metodologías cooperativas y en red, reconociendo en el rol docente la función referencial en relación al vínculo con el conocimiento y la institución educativa.

Respecto a las discusiones sobre los modelos educativos que se vienen tramitando a nivel de la institución educativa de Uruguay, en el ámbito de la educación pública y el Estado pueden establecerse dos niveles mutuamente determinantes: el de las políticas de Estado



y de gobierno, y el de la dimensión epistemológica. En una mutua determinación, ambos van conformando, dando forma, a la institución educativa uruguaya de cara a la SI.

Ambos niveles se encuentran en tensión desde la misma fundación de la educación moderna en Uruguay.

Las transformaciones en el sistema educativo están siendo la acumulación de décadas de debate epistemológico, de la instalación del nivel universitario para la formación docente, la aplicación de políticas públicas, de la promulgación de nuevas leyes y los procesos de apropiación colectivos respecto de los desarrollos telemáticos.

Todo ello en línea con la composición de subjetividades propias de la SI que incluye el dominio de las TIC.

Los momentos geoeco-históricos de procesamiento de modulaciones entre los desarrollos tecnológicos y los sujetos muestran las tensiones, marchas y contramarchas de los procesos. Poner el énfasis del movimiento hacia lo nuevo colabora con la producción de novedad.

La nueva institucionalización se negocia colectivamente pero aquellos que nos preocupamos por los contextos educativos tenemos la responsabilidad de visibilizar los movimientos sin dejar de ser críticos con los retrocesos.

Referencias bibliográficas

- // AMBROSI, A., V. PEUGEOT y D. PIMIENTA (2005) "Hacia sociedades de saberes compartidos", en Ambrosi, Peugeot y Pimienta (coords.) (2005) *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*, C & F, <http://vecam.org/article697.html>; consulta: 21 de abril de 2011.
- // ARANGO, M. (2004) *Foros virtuales como estrategia de aprendizaje*, Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación Bogotá, <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-abril-2004/documentos/arango.pdf>; consulta: 29 de agosto de 2012.



- // BALAGUER, R. (comp.) (2010) *Uruguay una computadora para cada niño. Plan Ceibal. Los ojos del mundo en el primer modelo OLPC a escala nacional*, Prentice Hall, Montevideo.
- // BAÑULS, G. (2011) *Una laptop por niño / OLPC en el espacio áulico. Inclusión de la conectividad a las prácticas educativas. Procesos de subjetivación en docentes y estudiantes, estudio de caso: escuela 268, 6º año, turno simple; Ciudad de la Costa, Uruguay, 2009*. Tesis de Maestría.
- // BAÑULS, G., M. REGÍA y A. PROTESONI (2005) *Jugándonos en las prácticas*. Trabajo presentado en la Maestría Psicología y Educación. Inédito.
- // BAÑULS, G. y L. ZUFIAURRE (2005) "No se trata de saber sino de pensar: Producción de agenciamientos tecno ¿lógicos?", Ponencia presentada en las 1^{as} Jornadas de Psicología Social Universitaria, Facultad de Psicología, Udelar. Inédito.
- // BOURDIEU, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México.
- // CAMPELO, M., C. Gesuele y J. Morales (2011) *Análisis pedagógico-didáctico de una experiencia de incorporación de TIC: un congreso virtual... Repensando el papel de las TIC*. Trabajo presentado en el curso "Las tecnologías de la información y la comunicación, su incidencia en la construcción de subjetividades", a cargo del equipo docente Mag. Esther Angeriz, Mag. Gabriela Bañuls y Dra. Cristina Contera, en el marco del posgrado *Didáctica para la Enseñanza Primaria*, del IPES. Inédito.
- // CAMPOS FREIRE, F. (2008) "Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales", en *Revista Latina de Comunicación Social*, N° 63, Universidad de La Laguna, Tenerife, pp. 287-293. Disponible en: http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/23_34_Santiago/Francisco_Campos.html; consulta: 29 de agosto de 2012.
- // CASTELLS, M. (1999) *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*, Alianza, México.
- // COMISIÓN DE EDUCACIÓN, PLAN CEIBAL (2007) *Proyecto Pedagógico Ceibal*. http://www.dfpd.edu.uy/ifd/salto/1institucional/cei_proy.pdf; consulta: 20 de mayo de 2013.



- // DE CERTEAU, M. (1995) *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, Universidad Iberoamericana, México.
- // GUYOT, V., N. FIEZZI y M. VITARELLI (1995) "La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico", *Dossier del Seminario Enfoques pedagógicos*, Udelar, Montevideo, 2005.
- // KAPLÚN, G. (2005) *Aprender y enseñar en tiempos de Internet*, Cinterfor/OIT, Montevideo.
- // LARA, T. (2010) "Aprender a ser Ciudadano". En Balaguer (comp.) (2010) *Uruguay una computadora para cada niño. Plan Ceibal. Los ojos del mundo en el primer modelo OLPC a escala nacional*, Prentice Hall, Montevideo; pp. 57-62.
- // MORIN, E. (1995) *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Madrid.
- // PAPERT, S. (1995) *La máquina de los niños*, Paidós, Barcelona.
- // PISCITELLI, A. (1998) *Post/Televisión: Ecología de los medios en la era de Internet*, Paidós, Buenos Aires.
- // PNUD (2002) "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio del Desarrollo", *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano Venezuela 2002*, <http://78.46.95.73:8080/jspui/handle/123456789/707>; consulta: 29 de agosto de 2012.
- // RIFKIN, J. (2010) *La civilización empática*, Paidós, Madrid.



○●● Gabriela Bañuls

Magister en Psicología y Educación. Estudió Psicología en la Universidad de la República, privilegiando en su formación las líneas relacionadas al Psicoanálisis y la Psicología Social. Trabajó en instituciones de educación no formal primero, para luego dedicarse a la clínica y la docencia universitaria. Desde principios de los 90 se ha dedicado a estudiar los impactos del desarrollo de las TIC en la vida cotidiana. Orientó sus estudios de maestría hacia la educación, haciendo foco en la inclusión de TIC en la educación y sus efectos en la subjetividad. Orienta sus estudios de doctorado hacia la redefinición de la Institución Educativa en tiempos de la sociedad de la información. Es docente adjunta en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.
