

1234  
N

902/17  
100

## Capítulo 4 Los docentes en la incertidumbre de las redes

Mariana Landau

En el presente capítulo se analizan algunos de los cambios que se han producido en las condiciones estructurales de desempeño de los docentes con el advenimiento de la denominada *Sociedad de la Información*. El abordaje se focaliza particularmente sobre la situación de incertidumbre que genera la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas. Se entiende que la inclusión de las TIC en el espacio escolar conforma un escenario en el que es posible analizar un conjunto de cambios globales y de largo plazo que atraviesan a la profesión docente.

El capítulo analiza los modos en que los cambios en el dispositivo escolar generan presiones sobre los saberes, capacidades y actitudes requeridas al cuerpo docente. La indagación sobre estas transformaciones se lleva a cabo a través de una serie de dimensiones: las relaciones docente-alumno, el espacio y las características del contenido por enseñar. Para finalizar, se esbozan algunas reflexiones en torno de las dinámicas y procesos que contribuyen —muchas veces en forma contradictoria— al debilitamiento o fortalecimiento de la profesionalidad docente que estos nuevos escenarios plantean.

A lo largo del texto se presenta una serie de comentarios realizados por docentes que desarrollaron experiencias de aprendizaje mediadas por tecnología; de este modo, se intenta recuperar su voz.<sup>1</sup>

### *Las transformaciones en el dispositivo escolar*

La escuela como institución de masas encuentra su desarrollo y expansión en el marco de la construcción de los Estados nacionales. En este contexto histórico, los sistemas educativos se montaron para transmitir e incluir a las

<sup>1</sup> Los comentarios fueron extractados de un mimeo realizado en el año 2001 en el Ministerio de Educación argentino acerca de "La opinión de los docentes sobre el portal Educ.ar" (no

nuevas generaciones en la cultura, saberes y normas de la sociedad adulta, tareas ya no realizables en el marco familiar y del contexto social más inmediato, comunitario. En este tipo de sociedades, la institución escolar gozaba de una importante valoración social ya que se ubicó como “el progreso frente a la tradición, el futuro frente al pasado, la cultura frente a la barbarie, la razón frente a la superstición” (Fernández Enguita, 2001: 18). Estos elementos se plasmaron en la figura del docente, quien se posicionó con un prestigio superior al de la comunidad local.

Sin embargo, en las últimas décadas estas condiciones han variado sustancialmente. Como se señaló en el capítulo 1, la denominada *Sociedad de la Información* emerge a través de profundos cambios en las formas de producción y comunicación, en los modos de regulación social y en conformación de las identidades individuales y colectivas. En este nuevo momento histórico, el ritmo del cambio se encuentra marcado por la celeridad y la ubicuidad: de cuerpos de conocimiento relativamente estables, institucionalizados y perdurables –propios de la sociedad disciplinaria– se pasa a una multiplicación exponencial de constelaciones de saberes en escasos períodos de tiempo (Brünner, 2000). La escolarización alcanza cada vez más sectores sociales y la cantidad de años de permanencia en el sistema educativo se amplía. En una sociedad de “aprendizaje continuo”, el perfeccionamiento, la actualización y la capacitación permanente signan el desempeño y la supervivencia de la mayor parte de las profesiones.

Por su parte, los imperativos de homogeneización que signaban a las sociedades industriales han dado paso a múltiples fenómenos de diversificación. En el caso de los sistemas educativos, esta heterogeneidad se manifiesta en las poblaciones escolares, en los docentes y en las instituciones escolares; diferencias que en muchos casos ponen de relieve no sólo diferencias culturales, sino también fuertes desigualdades sociales y circuitos diversos de escolarización.

---

publicado) y de un curso de actualización realizado en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2003 sobre “Alfabetización digital” (Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires).

### a) Saber-poder: cambios en las asimetrías docente-alumno

La enseñanza institucionalizada por los sistemas educativos estableció una relación asimétrica entre aquellos que poseen un saber –o son capaces de acceder a un saber– y deben transmitirlo, y otros que no lo poseen y desean o necesitan adquirirlo. Esta diferenciación ha sido uno de los pilares en los que se asentó el poder y la autoridad de los docentes. Los maestros transmiten determinados conocimientos que no son asequibles por parte de los alumnos, por causas etarias y porque los mismos no se encuentran disponibles en la comunidad local más inmediata.

Pero desde hace algunas décadas, algunos de los elementos que fundaron esta asimetría han comenzado a ser cuestionados o relativizados. La relación con las TIC condensa algunos de esos desplazamientos: la vida de la mayor parte de los docentes en ejercicio ha transcurrido en un entorno social y tecnológico radicalmente distinto al actual y su biografía escolar no contiene escenas en las que las tecnologías digitales fueran un elemento constitutivo de las experiencias de enseñanza y el aprendizaje. Respecto de los problemas y desafíos que esto implica, un docente señala:

Es como volver a empezar y sentir en algún momento las dificultades e impotencias de un analfabeto o semianalfabeto, al que le faltan muchos aprendizajes para llegar adonde quiere.

Como contrapartida, los alumnos que asisten a las escuelas han nacido en un mundo marcado por entornos mediados tecnológicamente y suelen haber adquirido una serie de prácticas y saberes instrumentales que en muchos casos los docentes no poseen. Los niños que asisten a las escuelas –sobre todo en las zonas urbanas– suelen ser usuarios de estas tecnologías en su marco familiar.<sup>2</sup>

La escuela, como instrumento de los Estados nacionales, ha sido la institución que ha monopolizado la formación de las nuevas generaciones durante un siglo. La lectura, la escritura y el cálculo constituyeron los

<sup>2</sup> “Los niños empiezan a asimilar las claves del lenguaje audiovisual y de la informática lejos de la tutela de la escuela. Lo hacen de modo práctico e intuitivo, aprovechando su capacidad de exploración y de ensayo, aumentando sus capacidades de modo informal y autónomo” (Pérez Tornero, 2000: 46).

conocimientos básicos que sólo la institución escolar era capaz de transmitir. Sin embargo, como se planteó en capítulos precedentes, este monopolio se ha quebrado. El sistema escolar no se presenta como el único espacio social capaz de dar cuenta de la formación de los ciudadanos, consumidores y trabajadores, y comparte –conflictivamente– con otros espacios la transmisión de informaciones y valores a las nuevas generaciones. Y esta situación se vincula, entre otros factores, con el fuerte crecimiento de las competencias y conocimientos requeridos para la participación en los diversos ámbitos y redes de actividad que caracterizan a la sociedad y al mundo del trabajo en la actualidad. La alfabetización ya no se restringe a nociones básicas de cálculo, moral, lectura y escritura. De hecho, ha dejado de ser conceptualizada en singular para dar cuenta de una pluralidad de saberes o alfabetizaciones, en los que se incluye –entre otros– a los lenguajes audiovisuales, la capacidad de seleccionar y organizar cúmulos importantes de información y la operación de computadoras y redes de comunicación e intercambio.

Este significativo incremento y diversificación de los saberes requeridos genera nuevas e inagotables demandas sobre los docentes y las escuelas. En el plano del trabajo con redes sustentadas en TIC, se plantean numerosos problemas que requieren de capacidades muy diversas; por ejemplo, la capacidad de seleccionar información válida y pertinente al propósito pedagógico buscado, sin contar que buena parte de la información disponible en Internet se encuentra en inglés. Al respecto, un docente señala:

Una de las dificultades es que muchas veces está la información en inglés. Otra de las dificultades es que si uno busca específicamente un tema, a lo mejor aparecen, no sé, diez mil resultados de una búsqueda; entonces hay que acotar el tema de la búsqueda. Y a lo mejor, entre lo que aparece hay que ver si uno selecciona lo más adecuado, sobre todo referido al origen de la información.

En síntesis, con el despliegue del escenario informacional se han erosionado los lugares clásicos en que docentes y alumnos eran ubicados por el dispositivo escolar, que fijaba una relación polar de saber-no saber y aseguraba una configuración fuertemente asimétrica de las relaciones de poder. La nueva situación ha generado diversas (y no siempre claras) demandas de

saberes que los docentes deben dominar y que, sin embargo, en los países de nuestra región, no suelen formar parte aún de su formación inicial ni de las ofertas públicas de formación permanente.

### **b) Las fronteras del conocimiento escolar: la corrosión de lo sagrado**

La escuela tiene por objeto transmitir a las nuevas generaciones una porción del conocimiento disponible en la sociedad. Estas “tradiciones públicas” (Stenhouse, 1991) suelen ser creadas en comunidades académicas y profesionales exteriores a la institución escolar, las que operan como grupo de referencia y fuente de legitimidad del contenido por transmitir.

En el caso de los conocimientos a ser transmitidos que se vinculan con las tecnologías digitales, pueden identificarse diversos problemas relativos a la estabilidad y a las fuentes de autoridad y legitimidad del saber. Ante todo, porque estos saberes han cambiado aceleradamente desde las primeras experiencias educativas de integración hasta el día de hoy. Durante la década de 1980, las primeras acciones se orientaron a la enseñanza de lenguajes de programación como BASIC, LOGO y Pascal. Su abordaje se fundamentaba en una serie de habilidades generales vinculadas al pensamiento lógico-matemático además del dominio específico de la computadora. El lugar de referencia de este tipo de saber era el conocimiento académico producido en el marco de un conjunto de disciplinas específicas relacionadas a la informática, la matemática y la lógica.

En la segunda mitad de la década de 1980 comenzaron a difundirse los utilitarios y paquetes de oficina, que se fueron popularizando en la primera mitad de la década siguiente. La integración curricular fue entonces facilitada por este tipo de herramientas productivas.<sup>3</sup> El objetivo aquí es formar un usuario, no desarrollar las habilidades de pensamiento que se asociaban a la programación. Pero un nuevo desplazamiento ocurrió durante la década de 1990 con Internet y los materiales multimediales. La formación para la transmisión de estos saberes ya no se encuentra claramente establecida por

<sup>3</sup> Jonassen (1996) define las *mindtools* como herramientas cognitivas, ya que demandan por parte del aprendiz una serie de actividades intelectuales que no se producen en otros entornos que solamente mejoran la productividad. Dentro de las *mindtools* se encuentran las bases de datos, las planillas de cálculo y micromundos (lenguaje LOGO), entre otras. Asimismo, señala que una de las características es su accesibilidad.

las disciplinas académicas lógico-matemáticas, puesto que la mayor amigabilidad de las computadoras por su interfase gráfica fue acentuando el dominio de los lenguajes. ¿Cuáles son, en este caso, los grupos sociales y/o las disciplinas de referencia?

La (re)definición de estos saberes ha generado nuevas orientaciones relativas a los responsables de la transmisión escolarizada de los conocimientos. Mientras las propuestas de programación se desarrollaban como un espacio curricular diferenciado a cargo de un docente formado en la materia (analistas, programadores, ingenieros en sistemas), las propuestas siguientes, en muchos casos, se han orientado hacia el rol clave que el docente generalista—sobre todo en el nivel primario de enseñanza—tiene en la integración transversal de las herramientas digitales en el currículum.

En la actualidad existe un panorama diverso en términos institucionales respecto de las formas de integración curricular de estas tecnologías. Muchas escuelas adoptan como modalidad la enseñanza de las herramientas informáticas como un área aparte a cargo de un especialista en el área de sistemas (Palamidessi, 2001). Este modelo facilita el dictado por su delimitación como materia y perfil profesional y simplifica el uso de los recursos, pero no favorece su integración en términos curriculares.<sup>4</sup>

Otras instituciones sostienen una enseñanza de y con las TIC a cargo del docente de aula, muchas veces con la ayuda de un especialista en informática. Pero pensar la integración curricular de las TIC en la institución escolar no resulta una tarea sencilla: los docentes deben contar con un mínimo de formación en aspectos técnicos y el especialista en informática, con algunas nociones de pedagogía. La concepción según la cual la informática es “sólo una herramienta” se articula con las formas en que tradicionalmente se desarrollan las tareas de enseñanza. Si es simplemente una nueva herramienta

<sup>4</sup> Hargreaves (2003: 34) se ubica en una postura altamente crítica respecto de esta modalidad de enseñanza. Afirma que “En las escuelas secundarias, sin embargo, normalmente los ordenadores no se han instalado en las clases, sino en laboratorios informáticos separados. ¿Por qué? Porque de este modo, la gramática tradicional de escolarización con su sistema de una asignatura, un profesor, una clase, quedaba intacta. El uso del ordenador por parte de los estudiantes quedaba confinado a sesiones especiales de algunas clases específicas programadas para ser realizadas en el laboratorio, todos juntos, o para el trabajo que llevan a cabo los estudiantes individualmente, después de las clases, por su cuenta. El resto del tiempo, la enseñanza y el aprendizaje seguían del mismo modo que lo habían hecho durante décadas. El ordenador ausente, cuidadosamente encerrado en su laboratorio, no ofrece ningún reto para el profesorado”.

que se agrega a otras, ésta será introducida sin repensar las formas en que habitualmente se desarrolla la transmisión. De este modo, será más fácil introducir las TIC en aquellas clases en las que su organización no sea modificada por la introducción de estas nuevas tecnologías.

Las materias son cuerpos de conocimiento y prácticas sociales definidas, establecidas y consistentes que traen consigo “modos apropiados” o legítimos en los que el conocimiento debe ser transmitido. Pero la introducción de las TIC genera disrupciones en los modos de transmisión tradicionalmente aceptados. Las formas en que los docentes perciben su estilo pedagógico se encuentra atravesado por las biografías personales y por las características disciplinares de la materia a su cargo. De este modo, las variaciones en las formas de organizar la enseñanza y los contenidos para transmitir que “traen” las TIC generan diversos cambios en las formas en que los docentes se ven a sí mismos y evalúan su tarea y sus conocimientos (Goodson, 2002).

En síntesis, las propuestas de integración de tecnología que se orientaron a la enseñanza como un área separada presentan un ordenamiento coherente con las tradiciones de la institución escolar. Se trata de una disciplina específica, dictada por un especialista que proviene de un campo de conocimiento fuertemente delimitado y reconocible y un espacio/tiempo separado para su transmisión (la hora y el laboratorio de Informática). El saber informático era (o aún es, en muchas escuelas), en cierto modo, “sagrado”; no podía mezclarse o contaminarse con otros saberes, sino que debía mantenerse aislado para asegurar su identidad y transmisión.

Las propuestas de integración curricular de las tecnologías de la información en la actualidad tienden a considerar al docente común como el responsable de su transmisión. Tampoco hay un lugar y un momento especializado para su transmisión. La concepción de que las TIC deben atravesar el conjunto de saberes y procedimientos de otras disciplinas escolares produce un complejo borramiento de fronteras y la desestabilización de las formas establecidas de propiedad escolar sobre el conocimiento y de las formas de su transmisión. La segmentación tradicional del conocimiento disciplinar se ve amenazada por un saber más inestable—más profano o mundano—y de fronteras borrosas, propio de la Sociedad de la Información.

### c) La modificación de las fronteras espaciales

La delimitación del espacio presupone la fragmentación de un continuo que permite establecer una diferencia entre un afuera y un adentro, un aquí y un allá, un interior y un exterior. Esta segmentación no es producto de un sujeto aislado sino que se encuentra atravesada por pautas sociales y culturales y, por lo tanto, porta significaciones dotadas de valor.

La institución escolar se conformó como el lugar privilegiado para la transmisión cultural y la socialización de las nuevas generaciones en las pautas de la vida adulta. Como señala Philippe Ariès, a partir de finales del siglo XVII, "el niño deja de estar mezclado con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Pese a muchas reticencias y retrasos se lo aísla de los adultos y se lo mantiene separado en una especie de cuarentena, antes de dejarlo en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio" (cit. por Varela, 1991: 23).

Institución cerrada, de fronteras precisas, con un funcionamiento interno altamente regulado y con un discurso unívoco representado en el habla de docentes y de los libros escolares. La uniformidad de estas voces se estableció a partir del método y de una selección de textos determinados por el Estado. Sin embargo, en los últimos años, en un contexto de mundialización de las comunicaciones y de pluralización cultural, la homogeneidad cultural se presenta como una debilidad más que como una fortaleza de un dispositivo pedagógico. La diversidad de puntos de vista y la incorporación de saberes no escolares se transforma en un valor por lograr en el espacio educativo, un nuevo deber ser de las prácticas pedagógicas:

Es necesario tener otras miradas, salir un poco de lo que es una escuela, un área. Pienso especialmente el intercambio con los que están más lejos. Obviamente no con la escuela de enfrente, que para eso nos cruzamos y nos sentamos a hablar. Eso no tendría mucho sentido. Pero, por ejemplo, una escuela de Neuquén y ver cuáles son las problemáticas allá, cuáles son acá, qué pasa con el tema que fuera. Si fuera Matemática o competencias o intercambios, que los pibes se armen problemas, que los otros se rompan la cabeza para sacarlos.

Extender las propuestas de enseñanza más allá del salón de clase es una de las posibilidades que brinda la introducción de las TIC. Muy diversas experiencias de trabajo conjunto entre los alumnos de distintas escuelas se han

desarrollado en los últimos años. La realización de este tipo de actividades se fundamenta en la posibilidad de conocer realidades distintas a las locales y co-operar en el desarrollo de experiencias interculturales. Los intercambios permiten poner en contacto a personas del propio país como también pueden desarrollarse más allá de las fronteras nacionales. De este modo, se abre la posibilidad de promover una visión más democrática de la enseñanza, favoreciendo la colaboración entre distintas comunidades de aprendices.

Me gusta mucho el tema de intercambio. Creo que con esto hay que aprovechar eso. Abrir más a los alumnos a diferentes pensamientos, a diferentes niveles sociales. No es lo mismo acá, que, qué sé yo, una escuela del Chaco, o una escuela de otro país. Sería bueno poder implementar eso.

Pero las transformaciones en el espacio no sólo afectan al debilitamiento de las fronteras externas de la institución escolar, sino también al interior mismo del aula. La imagen tradicional del ordenamiento espacial del salón de clase sufre sustanciales modificaciones cuando se opera con herramientas digitales.

La organización tradicional del espacio en la enseñanza contiene cuerpos inmóviles en pupitres alineados en fila hacia una misma dirección. La posibilidad de orientar la mirada se restringe al centro de la clase donde se encuentra el docente. Para él, el habla, la voz; para los alumnos, el silencio y la escucha. En el transcurso del siglo XX esta rígida organización fue perdiendo fuerza ante los planteos de la Escuela Nueva y el desarrollo de diversas pedagogías centradas en el desarrollo del niño. Ordenamientos circulares, en pequeños grupos, bancos y mesas en configuraciones espaciales móviles son relativamente comunes al interior de las escuelas desde hace más de treinta años. En este proceso de cambio de largo plazo, la introducción de computadoras profundiza –al menos en forma potencial– el descentramiento de la voz del docente. En estos entornos las clases tienden a organizarse en pequeños grupos de alumnos que orientan su mirada hacia la pantalla de una computadora. La voz del docente se expresa en forma indirecta, mediatizada por materiales, por la estructuración del entorno y por las consignas de trabajo.

En las actividades escolares actuales conviven una pluralidad de materiales, textos y medios. Del aula unimodal, con un eje ordenado en torno de la

voz del docente y del libro, se pasa a un ámbito donde se multiplican los emisores de información: diversidad de libros y materiales impresos, videos, computadoras, además de una creciente participación del habla de los alumnos, quienes “traen” las voces de los medios, de la industria cultural, de sus medios locales y familiares... Diversas investigaciones señalan que en las clases que se introducen computadoras suelen reorganizarse los tiempos de habla y de escucha por parte de alumnos y docentes. El patrón de interacción tiende a desplazarse hacia el intercambio entre pares. El docente se desplaza por estos pequeños grupos orientando el trabajo pautado por una tarea que emerge de la PC (Bosco, 2002).

En términos históricos, el dispositivo escolar tradicional configurado por un docente al frente de una veintena o más de alumnos que monopoliza y organiza los turnos de habla, parece ir dando paso a nuevas y más complejas formas de organización e intercambio pedagógico; cambios que son indisociables de la expansión de las redes de comunicación sustentadas en TIC. Esta transformación del espacio conlleva cambios profundos en la gestión del tiempo y en las exigencias que pesan sobre el desarrollo profesional docente.

### *¿Debilitamiento o fortalecimiento de la profesionalidad?*

Hargreaves (2003) señala que en la Sociedad de la Información los docentes se encuentran presionados por tres fuerzas contrapuestas. Por un lado, se les demanda que sean innovadores, autónomos y que desarrollen propuestas educativas flexibles que permitan articular distintos campos de conocimiento. Desde este enfoque, el docente es un aprendiz en proceso permanente de actualización que se asume como un promotor de los cambios sociales más generales. Por otro lado, se les exige la transmisión de valores que promuevan una mayor cohesión social para contrarrestar problemas sociales como la violencia, la inseguridad y el consumismo. Por último, los docentes aparecen como víctimas de la Sociedad de la Información, en la medida en que son afectados negativamente por políticas que tienden a erosionar las condiciones de trabajo, tanto en términos de recursos materiales como de su autonomía profesional.

En el medio de este complejo juego de tensiones y demandas se encuentran los maestros y profesores de carne y hueso. Por lo general, trabajando en condiciones más precarias, sobre todo en los países de América Latina, en los que el aumento de la pobreza los ha obligado a atender matrícula que atraviesa condiciones de vida muy difíciles y ha deteriorado los niveles de ingreso de sus salarios.

Rosa María Torres (2001) señala que se pueden diferenciar tres visiones contrapuestas respecto de los derroteros que tiene que transitar la profesión docente en su relación con las TIC. La primera mirada vuelve sus ojos hacia atrás, con una fuerte nostalgia respecto del valor de la docencia y de la escolaridad en el pasado. La configuración de las escuelas, los docentes y demás instituciones sociales en la actualidad son evaluados a partir de la carencia y no de la diferencia respecto de lo anterior. En esta perspectiva se enfatiza la función de conservación por sobre la de transformación.

La segunda mirada ubica a los docentes y a las tecnologías como contrapuestos. Las tecnologías tendrían la capacidad de reemplazar a los docentes y desarrollar las actividades que ellos realizan de forma más eficiente y a un costo muy inferior. Esta visión, característica de los momentos iniciales de una ola tecnológica, reduce el proceso formativo a la “diseminación de información” y el aprendizaje al “acceso a la información”.

Por último, Torres identifica la visión de una transformación de la profesión docente que se realiza en el marco de un cambio profundo en el sistema educativo; este cambio involucraría fuertemente a las personas—sus deseos y motivaciones— para lograr una sociedad más democrática. Los docentes y las TIC serían aliados de una transformación profunda orientada hacia el desarrollo profesional docente.

En los apartados que se desarrollan a continuación, se hace un breve recuento de los riesgos que se plantean a la profesión docente con la inclusión de TIC en el aula. Señalar estos lugares y caminos no deseados no tiene por fin sustentar posiciones nostálgicas o conservadoras, sino reflexionar sobre los elementos que, en el nuevo escenario histórico, deben ser considerados para promover nuevas formas de ser docente y renovadas políticas de impulso a la profesionalización de los trabajadores de la educación.

### a) Intensificación de la tarea

La integración de las TIC en la enseñanza implica una suma de nuevas acciones no previstas en las tareas habituales de los docentes. Muchas veces, supone la adquisición de nuevos saberes y trascender la gramática de la disciplina que se está enseñando. Por lo tanto, los docentes deben contar con tiempo específico para el diseño y la reflexión sobre sus prácticas para que las actividades nuevas puedan ser integradas en el currículum escolar.

“El tiempo es un elemento muy importante en la estructuración del trabajo de los profesores. El tiempo estructura el trabajo docente y es, a su vez, estructurado por él.” (Hargreaves, 1998: 119.) El tiempo es una cuestión presente en el habla de los docentes, sobre todo su falta. Cada innovación o reforma presenta modos cambiantes de organizar la tarea y, por lo tanto, transformaciones en la organización de los tiempos escolares. Se habla de tiempos en plural porque esta dimensión incluye diversos aspectos: entre otros, el tiempo objetivado a través de registros escriturados que se diferencia del tiempo subjetivo, personal; y el tiempo, de la administración educativa por oposición al tiempo de la institución escolar. (Hargreaves, 1996).

El tiempo de trabajo del docente en nuestros países es generalmente entendido como la suma de momentos al frente de la clase. Las demás actividades propias de la tarea de los profesores (como planificar, evaluar, estudiar, reunirse con otros docentes y con padres) aparecen como prácticas con menor valor y, muchas veces, se presentan como invisibles a la administración educativa. Buena parte de ellas son tiempos de trabajo no pagado. La institucionalización de tiempos, por lo tanto, hace referencia a su jerarquía. Si no se establecen espacios institucionalizados para la aparición de nuevas prácticas, éstas no serán priorizadas y lo más probable es que asuman el valor de “huequito” quedando libradas a la voluntad individual y no a un proyecto educativo institucional.

Falta de tiempo, o sea, no tengo tiempo. Trabajo constantemente; no tengo un huequito.

Hablar de las transformaciones del tiempo para el desarrollo de proyectos educativos en redes digitales puede incluir una gran diversidad de categorías; por ejemplo, el tiempo de trabajo de los alumnos con las compu-

tadoras, los tiempos definidos por la política educativa o los tiempos institucionales de apropiación de las reformas e innovaciones. Sin embargo, interesa destacar aquí de qué modo el desarrollo de estos entornos conlleva cambios en las formas de transitar la cotidianidad de la actividad de enseñanza:

Lo que pasa es que a nosotros nos queda escasísimo tiempo extraescolar porque por los sueldos que ganamos tenemos que tomar cientos de cargos y cosas. Y después laburar en casa. Es muy complicado eso.

Los deseos de llevar a cabo una propuesta innovadora pueden ser vistos como una nueva carga si no se estipulan los tiempos necesarios que la inclusión de proyectos con tecnología conlleva. Sin un replanteo de las formas de concebir, administrar y remunerar el trabajo docente, la integración de TIC o el trabajo en redes en nuestros países contribuirán a la erosión de las condiciones de desempeño y a una creciente intensificación y descalificación de la tarea.

### b) División entre la concepción y la ejecución

Si tengo poco tiempo, directamente recorro a un manual que sé hasta en qué página está. Voy, lo abro y me fijo. Me sirve o no me sirve. Lo fotocopia y se acabó el problema. Y descarto Internet.

En una investigación desarrollada en una escuela norteamericana a principios de la década de 1990, Apple (1996) describe cómo una institución dispuesta a desarrollar innovaciones y a brindar formación a los alumnos acorde a las nuevas necesidades decide implementar un curso específico para introducir a los alumnos en el dominio de la informática. Estos contenidos se imparten a través de una serie de módulos accesibles en el mercado. Los “enlatados” permitían la homogeneización de los saberes por ser enseñados y suplían la falta de conocimiento por parte de la mayoría de los docentes. Según Apple, después de la expectativa inicial, los docentes señalaban una exterioridad respecto de las tareas planificadas y, por lo tanto, un malestar creciente en relación con el trabajo propuesto.

En nuestros países muchas veces suceden historias similares. La búsqueda de soluciones pre-armadas a partir de la contratación de empresas que no dejan capacidad instalada en las instituciones educativas, la utilización del

*software* que se consigue sin adaptaciones necesarias son escenas habituales en las escuelas.<sup>5</sup>

Toda vez que se le sumen al docente responsabilidades que no puede asumir por falta de preparación o formación específica, éste recurrirá a instructivos, propuestas didácticas, modelos de organización del trabajo elaborados por otros (equipos técnicos de los niveles de gobierno o editoriales), frente a la necesidad de resolver, sin conocimientos específicos, nuevos problemas. Así, el incremento de responsabilidades irá acompañado de una pérdida de autonomía en la toma de decisiones sobre su trabajo, como consecuencia de deficiencias formativas (Diker y Terigi, 2003).

### c) Valoraciones y sentidos de las prácticas

Como se señaló en el capítulo 2, el desarrollo de la alfabetización digital y la introducción de TIC en las escuelas pasa a ser un lugar común escasas veces cuestionado. Las formas que esta inclusión asume, así como los sentidos de las prácticas, parecen estar poco identificados.

Respecto de los resultados de las investigaciones sobre los efectos de la inclusión de tecnologías en las aulas, los resultados no son coincidentes. Kirkpatrick y Cuban (1998) señalan que la eficacia en la utilización de herramientas digitales depende de los objetivos educativos propuestos. Pero, además, observan que las decisiones referidas a la inclusión de tecnologías en las aulas no sólo parten del conocimiento científico acumulado. Estas decisiones están mediadas por presiones de los padres y de las corporaciones tecnológicas que promueven sus productos.

Goodson (1996) señala que existen varias perspectivas referidas a los fines de la escolarización; las más importantes son dos: la del desarrollo (*developmental*) y la vocacional (*vocational*). La tradición "*developmental*" selecciona el contenido por transmitir a partir de criterios vinculados al desarrollo cognitivo y afectivo del alumno. Por oposición, la tradición "*vocational*" enfatiza la inserción laboral futura del alumno, seleccionando de este modo los contenidos que le permitan adquirir las habilidades y destrezas requeridas para la

<sup>5</sup> En un trabajo anterior (Landau, 2003) analicé el contrato de lectura propuesto por dos portales educativos. Las diferencias establecían una propuesta directiva que a modo de "receta" plantea modelos de enseñanza a ser implementados en las aulas y otra que sólo presenta un conjunto de actividades sin anclajes orientadores.

ocupación. Más allá de que las justificaciones relativas a la alfabetización digital incluyan ambas perspectivas, la tradición vocacional es la que más frecuentemente se encuentra en los discursos sobre el tema. La argumentación más fuerte en este sentido se orienta a las formas que asumirán los ámbitos de inserción laboral futura. La ubicuidad de las computadoras en los espacios de trabajo justificaría su inserción. Sin embargo, como señala el autor, no todas las ocupaciones requerirán de las mismas competencias.

Es necesario repensar los sentidos pedagógicos que le atribuyen a la alfabetización digital. Esto no significa desconocer las demandas del mercado laboral sino que implica atender a la doble tensión que subyace a todo proceso educativo: el presente y el futuro. Presente que permita dar sentido a las actividades de aprendizaje que se realizan y futuro que contemple la formación para el trabajo y la ciudadanía.

### *Construir alternativas con los docentes*

La alfabetización digital es como una moda porque aparece e irrumpe en la escuela sin que tengamos la preparación para desarrollarla, sin infraestructura y sin autoridad profesional.

Demandas. Presiones. Deseos de cambiar, actualizarse y brindar una formación adecuada a los alumnos se conjugan en la inclusión de TIC y de las redes apoyadas en tecnología en las prácticas de la enseñanza. Pero, como todo cambio, plantea promesas y riesgos.

Los recursos simbólicos y económicos de la institución, el contexto de la comunidad educativa en la que se encuentra la escuela y la política educativa influyen en las formas en las que se desarrolla la enseñanza en entornos digitales, si es que estas actividades tienen lugar. Las condiciones de trabajo de los docentes se encuentran, por lo general, fuertemente correlacionadas con las características de la comunidad de la escuela en la que trabajan. Si esta situación es común a todas las actividades de enseñanza, se vuelve crucial en las propuestas de integración de TIC, dado que se trata de tecnologías con un alto costo de inversión inicial y de mantenimiento y una fuerte exigencia de desarrollo permanente.

El fortalecimiento o debilitamiento de la profesionalidad docente no está relacionado únicamente con la inclusión de nuevos saberes en las escuelas



sino, particularmente, con las condiciones de trabajo en las que se lleva a cabo la tarea. Revisar estas condiciones permite reflexionar sobre qué se espera de los docentes y en qué escenarios deseamos que se lleven a cabo estos cambios. También lleva a interrogarse acerca de la viabilidad, realismo y sustentabilidad de los programas educativos que se proyectan. Estos aspectos se encuentran entrelazados con el sentido que orientan las políticas de integración de TIC en términos de construcción de proyectos educativos a futuro.

En este trabajo se propuso analizar los nuevos desafíos que se le presentan a los docentes en los entornos digitales. Estos entornos presuponen una transformación en el dispositivo escolar que implica la reorganización de tiempos, espacios y jerarquías. Nos encontramos en una etapa de transición en la que las representaciones de la escolarización moderna coexisten con las demandas de la Sociedad de la Información. Algunos de estos cambios son vistos como pérdidas, generando un malestar en la actividad de los docentes. La escuela del siglo XXI atraviesa nuevos desafíos, pero volver atrás es una tarea imposible. Y abordarlos de los modos tradicionales también.

Sin embargo, estos nuevos escenarios no deben llevar a una aceptación acrítica de un cúmulo de verdades y exigencias que circulan constantemente a través de muy diversos espacios sociales. La orientación que asuman las nuevas prácticas depende de un conjunto de factores muy diversos, pero también de una reflexión en el colectivo de los educadores que permita transitar estos cambios hacia un modelo educativo y social más inclusivo y democrático. Recuperar la voz de los docentes, sus sensaciones y opiniones fue el camino textual elegido para poder construir, pensar problemas, orientaciones y alternativas de acción con los docentes y no "a prueba" de ellos. Para poder trascender la mirada sobre las "resistencias" que habitualmente son puestas en su voz.

### Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.
- BOSCO, A. (2002), "Nuevas tecnologías y enseñanza: un estudio basado en el enfoque socio-cultural", en *Revista Fuentes*, núm. 4, Universidad de Sevilla.

- BRÜNNER, J. J. (2000), *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y Sociedad de la Información*, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Santiago de Chile.
- DEDE, C. (comp.) (2000), *Aprendiendo con tecnología*, Buenos Aires, Paidós.
- DIKER, G. y F. Terigi (2003), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (2001), *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata.
- GOODSON, I. (1996), "Computer literacy as ideology", en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 1.
- GOODSON, I.; M. Knobel; C. Lankshear y M. Mangan (2002), *Cyber spacesocial spaces: culture clash in computerized classrooms*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- HARGREAVES, A. (1998), *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
- (2003), *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*, Barcelona; Octaedro.
- JONASSEN, D. H. (1996), *Learning from, learning about, and learning with computing: a rationale for mindtools. Computer in the classroom: mindtools for critical thinking*. (3-22), Nueva Jersey, Prentice-Hall.
- KIRKPATRICK, H. y E. Cuban (1998), "Computers Make Kids Smarter—Right?", en *Technos Quarterly*, Summer, vol. 7, núm. 2.
- LANDAU, M. (2003), "Textos, intertextos e hipertextos en espacios virtuales. Análisis de dos casos de portales educativos argentinos", en *Actas del 3º Congreso Nacional y 1º Internacional de investigación educativa*, octubre de 2003, Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue.
- PALAMIDESI, M. (coord.) (2001), *La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio*, Buenos Aires, Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (2000), *Comunicación y educación en la Sociedad de la Información*, Barcelona, Paidós.
- SILVESTRI, A. (1995), *Discurso instruccional*, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.
- STENHOUSE, L. (1991), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- TORRES, R. M. (2001), "La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza", en *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO.

UNESCO (2002), *Information and communication technologies in teacher education. A planning guide*, París.

VARELA, J. (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

## Capítulo 5

### Doce reflexiones para una educación en red

Mariano Palamidessi, Daniel Galarza,  
Débora Schneider y Mariana Landau

En este capítulo final se presenta una serie de reflexiones sobre los sentidos y la importancia de promover el desarrollo de entornos electrónicos de enseñanza y aprendizaje y de redes de trabajo colaborativo en las escuelas. Retomando consideraciones planteadas en los cuatro primeros capítulos, se señalan algunos de los problemas que se enfrentan para encarar este desafío en nuestra región y se destaca el rol que cabe a los Estados en la construcción de una escuela que funcione en la lógica de redes.

#### 1.

Las tecnologías de la información y comunicación son la base material de la sociedad de las redes. Como se señaló en el primer capítulo, la expansión de las tecnologías de red está fuertemente vinculada con los procesos de crecimiento de la interdependencia económica y de mundialización de las comunicaciones. En la década de 1990, la difusión acelerada de Internet globalizó y masivizó el acceso a informaciones, mensajes e imágenes en tiempo real. Es ya un lugar común contemporáneo sostener que esta red de comunicación entre personas mediadas por computadoras tiene un vasto potencial para expandir, mejorar la calidad e innovar los procesos educativos. Se suele ver a las computadoras y a Internet como parte importante de la solución a los problemas de la educación. Pero la evidencia que genera este juicio debe ser cuestionada para que sea posible pensar efectivamente sobre estos temas en forma realista. El tiempo transcurrido desde el inicio del despliegue de estos fenómenos brinda una perspectiva para revisar algunos de los supuestos y de los diversos procesos y condiciones que deben articularse para que alguna parte de esas promesas se acerque al plano de su materialización.