



# Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo  
Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas

Taller II: Trabajo Final

Tema:

El conocimiento de los docentes de escuelas secundarias  
sobre TIC y el uso en la práctica áulica

**Alumno: Angelini, Valeria**

Sede: UAI Rosario

Diciembre de 2017

## RESUMEN

Barbero (1997) habla de una sociedad donde el conocimiento se puede realizar en cualquier lugar y momento, a través de diversos lenguajes y medios, y bajo condiciones muy diferentes de aquellas que mediaron el modo tradicional de educar. Esta nueva configuración cultural se constituye en una oportunidad de hacer de la escuela un espacio capaz de procesar las diferencias e incorporar el conjunto de saberes y habilidades que se requieren para la cultura contemporánea.

En tal sentido, el presente estudio aborda el conocimiento sobre TIC que posee el docente y su uso para el desarrollo de la práctica áulica; poniendo, especialmente, el foco en identificar el grado de conocimiento y capacitación que poseen en el área y su interés por innovar; identificando los recursos tecnológicos con los que se cuenta en las escuelas secundarias de gestión estatal relevadas, así como los obstáculos o dificultades para su desarrollo. Se hace un abordaje respecto de cuáles son los programas que manejan con mayor facilidad los profesores y por qué, y la incidencia en el proceso educativo del uso de la netbook en clase –propuesto por el Programa Conectar Igualdad que implementó el gobierno nacional–.

A partir de la metodología de investigación cuantitativa, y la administración de encuestas sobre una muestra de población docente de dos colegios secundarios de gestión estatal, se evidencia como resultado del análisis, la falta de capacitación docente en el área de TIC, y el casi inexistente estímulo que reciben desde la gestión directiva para tomar cursos de capacitación en la temática. Además, se observan obstáculos en este proceso de ‘amalgamar’ al docente, alumno y TIC, sobre todo por el acceso desigual a la tecnología, por la edad o, también, porque los soportes previstos han presentado inconvenientes en los casos relevados.

**Palabras claves:** TIC-Práctica Áulica- Formación Docente-Capacitación Docente- Escuelas Secundarias- Proyectos Áulicos- Recursos tecnológicos educativos

## INDICE

### INTRODUCCION

#### 1. Educación y pedagogía

1.1. Diferentes significados, continuidades y rupturas en educación .....7

1.2. Los principios de la acción educativa.....10

1.3. Introducción a la problemática epistemológica de la Educación.....11

#### 2. Nuevos maestros y nuevos alumnos

2.1. La constitución del Estatuto del Maestro.....12

2.2. ¿Por qué y cómo hay que enseñar?.....12

2.3. La reconfiguración del oficio del docente y sus nuevos desafíos.....13

2.4. La cuestión del destinatario escolar. Jóvenes y consumos culturales.....14

#### 3. Educación y pedagogía en la modernidad

3.1. Instituciones y transformaciones: cambio cultural e inclusión social...16

3.2. La configuración moderna de los saberes pedagógicos.....18

3.3. Legitimidad y autoridad en la enseñanza. Los oficios magisteriales.....20

3.4. Las transformaciones del vínculo Estado/ Educación.....21

3.5. Críticas del sistema educativo moderno: surgimiento de la Escuela Nueva en Argentina.....22

#### 4. Tecnologías de la Información y la Comunicación

4.1. TIC dentro del aula: nuevas relaciones educativas... ..24

4.2. Proyectos áulicos y estrategias para el logro de calidad educativa.....25

4.3. Debates actuales respecto de la incorporación educativa de las TIC.....28

5. Encuadre metodológico.....31

6. Análisis.....32

6.1.Realización de cursos en el área de TIC.....	32
6.2.Ofrecimiento institucional de capacitación en el área de TIC.....	32
6.3.Realización del curso en caso de respuesta afirmativa.....	33
6.4.Programas de capacitación en caso de haber tomado el curso.....	33
6.5.Problemas con las netbooks provistas por el gobierno.....	34
6.6.Recursos digitales en la práctica áulica.....	34
6.7.Programas que se manejan con mayor facilidad.....	35
6.8.Soluciones para facilitar el uso de TIC en el aula.....	35
6.9. Generación de espacios de competencia entre docentes con puntaje para los Proyectos Áulicos.....	36
<b>CONCLUSIÓN.....</b>	<b>38</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>40</b>
<b>ANEXO. Instrumento de recolección de datos: Cuestionario a docentes?.....</b>	<b>42</b>

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo consiste en describir la incidencia de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica áulica, considerando el nivel de formación y capacitación docente, el manejo de aplicaciones, la apertura del conocimiento en la materia específica vinculada a situaciones reales y la utilización de la tecnología como herramienta en las cátedras.

A partir del uso de metodología cuantitativa, el análisis de las variables se desarrolla considerando la perspectiva de autoridades educativas y docentes de dos colegios secundarios de gestión estatal del partido de San Nicolás de los Arroyos; administrando cuestionarios para relevar los datos que se orienten a describir cuál es el grado de influencia en la cátedra y cómo responden docentes y alumnos frente a una nueva realidad educativa que propone la incorporación de netbooks en clase.

De acuerdo a lo expuesto por Berman (1982), la modernidad llega a cubrir todo el mundo y la cultura del modernismo en el mundo en desarrollo consigue triunfos espectaculares en el arte, el pensamiento, entre otros. Y desde la última mitad del siglo XX, la irrupción de las TIC en la cotidianeidad humana ha calado profundo.

Según considera este autor, hacia fines del siglo XIX, los avances científicos de la psicología, la biología y la antropología permitieron una mejor comprensión de la mentalidad del niño y surgieron como expresión de eso y de los avances industriales de la época, corrientes pedagógicas que proponían un nuevo método de enseñanza, basado en la experiencia activa y en el interés del niño como motor de la enseñanza. Aparece la concepción de que todo acto educativo es un proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el docente ya no es el único portador del saber sino que cada niño posee un conjunto de saberes previos y de intereses particulares a partir de los cuales desplegará su actividad creadora, una escuela activa.

Además, plantea la necesidad de promover la actividad del niño en el aula y se propone que los maestros aprendan a observar a sus alumnos trabajando e investigando a partir de esa observación. “La acción del docente debía ser la de estimulador del interés, un ‘despertador’ de necesidades intelectuales y morales. El

eje de la educación era la acción y no la instrucción; no el castigo ni las recompensas” (Berman, 1982, p.64).

De hecho, en el último cuarto del siglo pasado, ingresaron las primeras computadoras a las escuelas, enmarcadas en promesas de cambios en los aprendizajes. La insistencia en promover y esperar estos cambios por la sola llegada de las TIC ha generado infinidad de promesas rotas, como así también cambios positivos. Para Sancho (2004), en el proceso ininterrumpido de promesas y frustraciones desmesuradas, con frecuencia se ha culpado a la supuesta imposibilidad, a veces, llamada “resistencia al cambio” o incluso “incapacidad” de los docentes para aprovechar todo el indiscutible potencial de estas tecnologías. A esto se puede sumar que en muchos documentos oficiales hacen referencia a una supuesta ventaja generacional que tendrían los alumnos por sobre sus docentes.

El reto que tiene la educación en la actualidad, de acuerdo a Sancho, es ‘salvar’ la figura del docente involucrándolo más hacia la búsqueda y comprensión del conocimiento y de la concientización real de su rol ante los avances de la tecnología para aplicarlos al saber de forma crítica y no verse avasallados en sus cátedras.

# 1. EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

## 1.1. Diferentes significados, continuidades y rupturas en educación

Juan Amos Comenio escribió a mediados del siglo XVII una obra fundante de la pedagogía moderna: *La Didáctica Magna*. En ese libro propuso que el eje de la utopía de la pedagogía moderna es “enseñar a todos”. La concreción de este ideal implicó la resolución de problemas pedagógicos y políticos (Comenio, 1986).

La tan mentada actualidad de Comenio radicó en las respuestas a esos problemas que él mismo formuló en *La Didáctica Magna*. Entre ellas:

- Una definición de todo lo que hay que enseñar, a lo que llamaba “Los fundamentos, razones y fines de las más importantes cosas que existen y se crean”. El conocimiento puede ser sistematizado y reducido a un orden pedagógico natural y la instrucción escolar podría basarse en un currículo.

- Una definición de los destinatarios de la educación que incluye a todas las edades de la juventud, a varones, mujeres y todas las clases sociales.

- El diseño de un sistema de instrucción masivo compuesto por distintas instituciones articuladas entre sí verticalmente, que funcionaran en cada nivel o grado de manera homogénea denominado “simultaneidad sistemática”.

- El diseño del método universal capaz de asegurar una enseñanza eficaz de todo a todos con brevedad, agrado y solidez. Los componentes centrales de este método instalan un nuevo orden en la escolarización.

Aunque este autor había situado ya en el siglo XVII la importancia del docente como especialista en el método de enseñanza, hubo que esperar hasta el siglo XIX, con la consolidación de los Estados Nacionales y la constitución de los sistemas educativos modernos, para que la formación de los enseñantes se convierta en una preocupación política y pedagógica.

Es la pretensión de universalidad y uniformidad de la escuela moderna la que suscita la necesidad de formar “un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de elaborados códigos teóricos capaces de garantizar la homogeneidad y eficacia de los procesos educativos” (Diker, 1997, p.78).

La formación de ese cuerpo de especialistas conforma una de las preocupaciones centrales del pensamiento pedagógico moderno. En tal sentido, el Seminario de Maestros de Reims, fundado Juan Bautista de La Salle, fue la matriz de lo que se conoció luego como la institución de formación de maestros por excelencia: la Escuela Normal. Allí se lleva a cabo la formación en el método de enseñanza y el modelado de cualidades para ejercerlo.

Las escuelas normales se expanden junto con la escuela elemental, dando continuidad a sus objetivos de cohesión social, integración política al nuevo régimen y preparación para la inserción en las nuevas formas productivas a través de la formación bajo el control estatal.

La institucionalización contribuye un límite entre quienes pueden y no pueden ejercer la profesión y, desde esta perspectiva, las escuelas normales serán las encargadas de distribuir socialmente la “autoridad” necesaria para enseñar.

Herbart(2010), conocido como el padre de la pedagogía científica, quedó impactado por los desarrollos de su época, en particular por la física newtoniana y el enfoque matemático del mundo, e introdujo la ruptura científicista. Se concentró en desarrollar un método de enseñanza con base en el conocimiento científico de la mente infantil.

Para este autor, la psicología es la base de la pedagogía entendida como el proceso por el cual el maestro interviene de manera deliberada en el aprendizaje del niño. Éste aparece como un especialista en un conjunto de conocimientos de alta complejidad, de base científica, que sólo pueden ser adquiridos en instituciones especializadas en lo que llama “la ciencia del educador”.

Esta teoría no hace más que reforzar la centralidad del docente en el aula. El maestro como guía espiritual, algo que hoy está en un punto de debate. De ahí la necesidad de replantear la tarea educativa desde el paradigma ‘competicional’, inclusivo y democrático, con una visión del aprendizaje que da importancia al contexto y a la influencia mediadora en el aula para construir desde la enseñanza conjunta.

En este punto, las TIC generan incidencia en el proceso educativo con miradas a favor y en contra. Según el Dr. Pere Marqués Graells (2012), miembro del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad de Barcelona, hay múltiples razones para aprovechar las nuevas posibilidades que proporcionan para impulsar el



cambio hacia un paradigma educativo más personalizado y centrado en la actividad de los estudiantes.

En tal sentido, en su exposición sobre el impacto de las TIC en la educación aborda tres ventajas: alfabetización digital de los alumnos, productividad e innovación en las prácticas docentes para mejorar el aprendizaje y reducción del fracaso escolar. Pero destaca que lo relevante debe ser siempre lo educativo y no lo tecnológico. Es decir, que no tienen un afecto mágico sobre el aprendizaje ni generan automáticamente innovación educativa.

En los albores del siglo XX, se genera un movimiento que, a pesar de la heterogeneidad de corrientes, posturas teóricas y autores que incluye, se conoce bajo el nombre de “escuela nueva” o “pedagogía activa”. Con una base psicológica ya desarrollada, presenta en sus diferentes vertientes elementos comunes como la importancia del aprendizaje, la centralidad del niño, la elaboración de un currículo basado en el alumno antes que el conocimiento a enseñar y el desplazamiento del docente de su lugar tradicional.

No obstante, esta pedagogía activa no llega a convertirse en una alternativa de escolarización masiva de población. Sin embargo, dejó en la escuela tradicional sus huellas y una de las más reconocidas es la imagen de un docente que cede su lugar a favor de la atención de los intereses del niño, colocándose en el espacio del que gestiona aprendizajes.

Freire(1997), en el siglo XX, propuso una educación para la liberación del oprimido, para la transformación de la realidad. Esta educación se contraponen a la “educación bancaria”, cuyo objetivo fundamental era la domesticación social.

La educación no es transferencia del saber sino diálogo; por lo tanto todos somos educadores y educandos. No se trata de depositar conocimientos en los oprimidos, sino de dialogar con ellos y pronunciar juntos al mundo. Instala el carácter del político de la profesión docente y su potencial revolucionario para reflexionar sobre la posición profesional y política del docente. (Freire, 1997, p.128)

En la década del '80 se desarrolla con mucha fuerza una corriente de pensamiento pedagógico que traía un nuevo modelo de docente como intelectual. Los autores enmarcados en esta corriente destacaron su potencial transformador. Apareció una nueva interpelación al docente como un sujeto político capaz de producir y transmitir

visiones del mundo y de la sociedad, distintas a las que imponían las clases dominantes.

## **1.2.Los principios de la acción educativa**

Para TentiFanfani (2007), la docencia es un trabajo con y sobre los otros y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y el uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo, su personalidad, emociones y pasiones. Se debe asumir un compromiso ético con los otros, mostrando que se cuida y se ocupa de los alumnos y le interesa su bienestar presente y futuro.

De acuerdo con su perspectiva, es preciso tener presente que el trabajo del maestro es cada vez más colectivo, en la medida en que los aprendizajes son el resultado no de la intervención de un docente individual, sino de grupo de docentes que trabajan con los mismos alumnos. Mientras más integrada sea la división de trabajo, mejores serán los resultados obtenidos en términos de aprendizajes desarrollados.

Otra característica distintiva del trabajo docente, según define TentiFanfani, es que se trata de una actividad especializada a la que le cambian radicalmente los problemas a resolver. Cada vez, en mayor medida, el docente tiende a ser una especie de “improvisador obligado”, un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando de acuerdo a los problemas propios de cada entorno familiar y educativo.

En tal sentido, entiende que el maestro es una construcción social estatal. Desde un punto de vista histórico, fueron varias las tensiones que presidieron las luchas inaugurales por la definición social del maestro. Unos estaban convencidos de que la enseñanza era una actividad fuertemente vocacional, mientras otros ponían la idea de profesión.

Pensar al trabajo como una performance puede ser de utilidad cuando se quiere comprender su especificidad. “La docencia es un trabajo de virtuosos y esto al menos, porque es una actividad que se cumple y tiene el fin en sí misma y, por otra parte, es una actividad que exige la presencia y cooperación de otros” (Tenti Fanfani, 2007, p.29).

### **1.3.Introducción a la problemática epistemológica de la educación**

Según María Silvia Serra, Magíster en Ciencias Sociales y docente de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), no se nace con los saberes que se necesitan para sobrevivir, sino que alguien debe proveerlos. Se nace sin saber enseñar, todo esto se debe aprender. El hombre para sobrevivir como especie, no tiene más alternativa que aprender. Pero estos saberes no se incorporan genéticamente, sino que se deben transmitir generacionalmente.

Según la autora, el saber de la pedagogía podría pensarse como un saber que altera, es decir, que transforma a los objetos de los que habla pero, a la vez, como un saber parcial o incompleto. El juego de la transmisión nunca acaba, ya que siempre está reinventándose, e involucra tanto a docentes como alumnos.

El que enseña siempre pone algo que excede a esas reglas como la voluntad, la pasión, o el deseo. Pero, ¿se aprende a enseñar saltando esas reglas explícitas? Para Serra, todo lo que se aprende, se aprende de memoria, se aprende por contagio mirándose en el otro. Está claro que el problema no es la existencia de instrucciones, sino el vínculo entre ellas y lo que son capaces de producir en quienes reciben.

En tal sentido, se abren ciertos interrogantes: ¿Cómo se enseña a enseñar? ¿Cuál es la medida justa de teoría, de práctica, de acción, de reflexión? ¿Cuánto decir y cuándo callar, cuánto escuchar y cuánto intervenir? ¿Cuáles son las instrucciones que hacen a un buen enseñante que vale la pena pasar y cuáles las que su alteración ha hecho caducar? Por contagio, por imitación, de memoria, experimentando con el otro son los procedimientos.

En esa experimentación, a los docentes se les demanda que sean innovadores, autónomos y que desarrollen propuestas educativas flexibles que permitan articular distintos campos de conocimientos, pero que también promuevan valores para contrarrestar problemas áulicos.

## 2. NUEVOS MAESTROS Y NUEVOS ALUMNOS

### 2.1. La constitución del Estatuto del Maestro

Sin enseñanza, no tiene mucho sentido hablar de educación. Lo que distingue a un educador de quien no lo es, es precisamente la enseñanza. Si bien es cierto que casi todo el mundo puede enseñar cosas, no todos hacen de ello un oficio.

Un recorrido inicial por el término enseñanza depara una versión bien conocida, que hace hincapié en el reparto o en la distribución de diversas cosas. “Es un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otro” (Basabe, 2007, p.126). La definición introduce un vocablo central para la acción educativa *–transmisión–*, pero lo hace sin detenerse demasiado en la diferencia entre los verbos.

Por su parte, Diker (2004) señala que la diferencia entre transmitir y enseñar, se localizan en las expectativas de los agentes de direccionalidad de la acción, la relevancia del contenido y la sujeción a reglas. Por ejemplo, mientras un periodista comunica una información, un profesor transmite conocimiento y lo comparte.

### 2.2. ¿Por qué y cómo hay que enseñar?

Según Antelo (2009), hay que enseñar porque las nuevas generaciones llegan al mundo sin señas, sin signos, desprovistos, sin medios de orientación, sin guías para obrar en lo sucesivo y débiles en términos instintivos, por lo que necesiten de un estímulo.

Las estrategias de enseñanza o los esfuerzos para enseñar mejor están teñidos por la búsqueda de esos estados imposibles. Elster (1988) indica que, “si pongo eso como la meta principal de mi actividad, tengo el fracaso garantizado, dado que la actitud intencional es incompatible con estados que son esencialmente subproductos”.

Para el caso, define a los subproductos como aquellos estados cuyo intento de generarlos están condenados al fracaso. Los llama inaccesibles, es decir, la tentativa misma de producirlos impide su realización. No quiere decir que no se produzcan, sino que se originan por añadidura o como subproductos de acciones con otros fines.

De esto se desprende que de la relación causal entre enseñanza y aprendizaje, uno enseña y el otro puede aprender o no. No es que no haya un saber enseñar, un cómo enseñar mejor. Pero siempre uno accede a ello después de los hechos. ¿Cómo sabe uno que una enseñanza funciona? La preocupación acerca de cómo enseñar es una preocupación legítima, pero equivalente a la pregunta de cómo atraer a alguien. No hay una fórmula.

### **2.3.La reconfiguración del oficio del docente y sus nuevos desafíos**

En la actualidad, el docente enseña conocimientos, valores y normas, con amor y cariño. Antelo (2009) considera que se debe tratar de manera diferenciada a los que tienen menos, adaptar la enseñanza al contexto, el currículum a las necesidades especiales de los chicos y compensar la carencia de contención familiar.

Según entiende el autor, “la posibilidad de contribuir a la formación de sujetos críticos” y “transformar la sociedad”, son las razones principales que retienen a los docentes en la escuela, y los rasgos que lo distinguen de otras profesiones son la entrega, la paciencia, tener algo para enseñar, y capacidad de estimular y motivar a los alumnos.

Hoy se suele hablar del sintagma del siglo XXI, se escucha que los chicos se han vuelto expertos en cambios. Emergen referencias al chat y al celular, con sus nuevas convenciones y experiencias. Sumando globalización, Internet y sociedad de la información, la serie que describe el paraíso digital es bastante conocida. Quien avanza en esa dirección, rápidamente se enfrenta a cierta obligación magisterial de adecuar o renovar el arsenal tecno-pedagógico para que el acto educativo tenga lugar. (Antelo, 2009, p.124)

Por tal razón, según plantea Antelo (2009), la necesidad de adaptar la didáctica a los diferentes contextos, más que una tarea, es un arte, interpretar el mundo que tienen los alumnos. Un docente debe adecuar la oferta a la particularidad que la situación demanda. Dar de comer, vestir, contener, oficiar de padres o compartir saberes 2.0 son las nuevas tareas a las que se debe enfrentar y deben capacitarse para ello.

Para facilitar esos aprendizajes, se necesitan saberes especiales. El maestro no es el único que sabe, es decir, el que posee conocimiento y conoce los procedimientos que garantizan el aprendizaje más eficaz. Entre los saberes demandados, figuran las dinámicas grupales y el conocimiento de las necesidades de los alumnos. Es por ello que la solución a los problemas planteados, de acuerdo al citado autor, radica en la capacitación permanente.

Entonces, ¿hacia dónde va el oficio docente? Según Alliand (2009), el compromiso es con la tarea, con la transmisión, lo cual significa que lo esencial radica en ese deseo tan particular, el deseo de enseñar. Se ama el oficio y a los niños y jóvenes. No hay otra forma más eficaz de amarlos que enseñando el mundo y sus cambios a lo largo de los años.

Así como en otras disciplinas, en la educación las TIC abren nuevas formas de acceder, generar y transmitir información y conocimiento. Pero su irrupción, a la vez, impulsa a modificar la forma en que tradicionalmente se han venido realizando las cosas en el plano formal, sobre todo en lo que se refiere a la flexibilización en diferentes niveles de relación dentro de una institución educativa.

#### **2.4. La cuestión del destinatario escolar. Jóvenes y consumos culturales**

Puede decirse que las adolescencias y las juventudes siempre fueron “nuevas”; ellos/as son los nuevos en la sociedad. Por lo mismo, son difíciles de entender, provocadores, frágiles y prepotentes, dóciles y resistentes, curiosos y soberbios, desafiantes, inquietos e inquietantes, obstinados, tiernos, demandantes e indiferentes, frontales y huidizos.

Cada época tuvo sus nuevas adolescencias y juventudes a las que repensar y con las cuales lidiar. Se enfatiza en las novedades, especificidades, complejidades que exceden la problemática de la continuidad y el cambio. Lo nuevo altera los modos conocidos y medianamente seguros de ser adolescente o joven en estos tiempos y de reconocerse como adultos y como educadores frente a ellos.

Para Kantor (2010), es condición de jóvenes y adolescentes resultar extraños para sus mayores; casi por definición. Los nuevos resultan extraños para los responsables de

su acogida. Pero ahora, además, suelen ser percibidos como peligrosos y hostiles. Este giro de lo extraño a lo hostil parece residir también algo de las “nuevas adolescencias y juventudes”; o tal vez se debería decir que es algo de los “nuevos adultos”.

Como consecuencia de estos procesos y representaciones, ha caído el paradigma de la juventud como redentora de los males de la sociedad, como motor de cambio o la flor de la vida. Se trata de una circunstancia que atraviesa a los jóvenes y adolescentes mientras se construyen a sí mismos y se reubican en el espacio social desde las nuevas perspectivas, deseos y capacidades que comienzan a desplegar y poner a prueba. (Kantor, 2010, p.44)

Cuando desde diversas instancias del gobierno del sistema educativo se pretende interpelar y acompañar a la escuela en la construcción de una cultura institucional más acogedora y respetuosa de los alumnos, se promueven programas en los cuales la consideración de lo joven es el foco, propósito y el parámetro. (Kantor, 2010, p.45)

Para el caso argentino, es factible mencionar –en el ámbito de esta perspectiva- el proyecto de “Conectar Igualdad”, que tuvo y tiene como objetivo el equipamiento de escuelas secundarias, especiales e Institutos de Formación Docente de gestión estatal con computadoras portátiles para su posterior utilización en la práctica áulica y en el hogar.

Kantor(2010)sostiene que fenómenos como la ‘adultización’ de los jóvenes y la ‘juvenilización’ de los adultos nos están conduciendo a llamar juvenil a cualquier cosa, y en el ámbito educativo, a todo aquello que siendo propio de los alumnos, no tiene lugar en la escuela. Entre el extrañamiento, la desorientación, la reapropiación del cuerpo, la resignificación de los espacios cercanos y la apropiación de lo social, los/as adolescentes precisan espacios de confrontación y ruptura para construir su identidad.

De lo expuesto, se desprende que las adolescencias y las juventudes son muchas y distintas, fuertemente condicionados por los datos duros del origen, que definen un lugar social para cada quien. Según un estudio de la Universidad Católica Argentina (UCA) del año 2017, en el país más de la mitad de los jóvenes viven en condiciones de pobreza. La proporción de desempleados es mayor, que son adolescentes y jóvenes quienes no ingresan a la escuela o se apartan de las aulas ya sea porque no encuentran

en ellas respuestas para mejorar su condición o porque deben abocarse a garantizar la subsistencia propia y la de sus familias.

En este punto, para el autor, los denominados consumos y producciones culturales de adolescentes y jóvenes dan cuenta de la importancia que adquieren las industrias culturales en tanto factores clave en la construcción de identidades individuales y colectivas, y su acceso a la tecnología y diversos bienes para satisfacer necesidades accesorias.

### **3. LA ENSEÑANZA Y LA PEDAGOGÍA EN LA MODERNIDAD**

#### **3.1. Instituciones y sus transformaciones: cambios culturales e inclusión social**

Mientras se lleva hasta el límite las posibilidades de las instituciones ya existentes para que sostengan algunos de los propósitos iniciales de la era moderna, para Tiromonti (2011) se suceden vertiginosos cambios en todos los órdenes de la sociedad que modifican las condiciones que les dieron origen, haciendo más costoso el esfuerzo por sostenerlas.

En el campo social, la red de instituciones que se generaron para controlar y regular las conductas presentan también dificultades claras para sostener su función reguladora. “Se ha señalado hasta el hartazgo la caída de la sociedad salarial que se expresa en un mercado de empleo que resulta insuficiente para incorporar a todos aquellos que esperan ser incluidos para obtener su sustento, y encontrar en esta vía el modo de participar de la construcción colectiva de la sociedad” (Tiramonti, 2011, p.118).

Del mismo modo, Dubet (2006) demuestra cómo este fenómeno se expresa en el campo educativo, aún en aquellos países como Francia en que la institucionalidad escolar se constituyó en su versión original y se cimentó a lo largo de toda la experiencia moderna.

Es que, según apunta el autor, allí también la escuela presenta síntomas de debilitamiento de su programa institucional, es decir del proceso social que



transforma valores y principios en acción y en subjetividad a través de un trabajo profesional específico.

A lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de este, el nivel medio encontró un modo de procesar la presión por la inclusión sin sacrificar su función diferenciadora y selectiva. Segregó las poblaciones que debía incorporar y las fue incluyendo en diferentes circuitos escolares cada uno de los cuales fue dotado de un determinado patrón de admisión que permitió contener y promover a ese grupo sociocultural y expulsar al resto.(Dubet, 2006, p.51)

Pero aún con la estrategia de incorporación segregada, el dispositivo escolar moderno presenta limitaciones para incorporar y contener a los sectores que por su condición sociocultural están más alejados de las exigencias escolares.

Se trata de jóvenes, de acuerdo al sociólogo, que provienen de familias que organizan la vida en el día a día y no incluyen estrategias de largo plazo como puede ser incluirse en una trayectoria escolar para la obtención de un título, y que tienen vidas que no siguen una sistemática organización de los tiempos como exige la escolarización moderna.

En los últimos años, los Estados han comenzado a generar cambios en el dispositivo escolar para hacer posible la inclusión. En el 2004, la ciudad de Buenos Aires creó la Escuela de Reingreso (ER), la cual tuvo como propósito incluir a aquellos chicos que habían sido expulsados de las escuelas tradicionales. Para Tiramonti (2011), es interesante señalar que estas modificaciones se articulan funcionalmente con un imperativo que interpreta a las escuelas para constituirse los espacios de integración e inclusión de aquello que el sistema margina y deja fuera del intercambio social.

En tal sentido, plantea que la profundidad del cambio cultural que se sucedió en las últimas décadas es también una reflexión repetida de 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 cambio cultural ha sido tan vertiginoso que ha producido una brecha generacional que está en la base de todas las discusiones alrededor de la pérdida de autoridad pedagógica que resulta en gran medida del desplazamiento de la autoridad cultural de las generaciones adultas a las más jóvenes”(Tiramonti, 2011, p.123).

Para la educación escolarizada este es un cambio que pone en cuestión su propia existencia. Barbero (1997) propuso un elemento de las relaciones sociales en el tránsito de una sociedad donde el conocimiento legítimo estaba asociado a un “sistema educativo” con instituciones, medios y lenguajes muy específicos, a una sociedad donde el conocimiento se puede realizar en cualquier lugar y momento, a través de diversos lenguajes y medios, y bajo condiciones muy diferentes de aquellas que mediaron el modo escolar de educar.

Esta nueva configuración cultural puede constituirse en una oportunidad de hacer de la escuela un espacio capaz de procesar de modo no excluyente las diferencias socioculturales de sus alumnos, incorporar el conjunto de saberes, conocimientos y habilidades que requieren para dialogar con la cultura contemporánea. (Tiramonti, 2011, p.124).

La autora sostiene que la escuela deberá aceptar y poner en diálogo diferentes lenguajes, informaciones, puntos de vista, maneras de interpelación a los sujetos, formas y criterios de legitimación. A diferencia de la organización estandarizada y del saber cosificado propio de la modernidad, el diálogo con la nueva cultura exige hacer de la flexibilidad y la heterogeneidad el principio a partir del cual estructurar los espacios de aprendizaje.

Este cambio en el paradigma cultural de la escuela puede ser la base de una institución capaz de reunir en un mismo espacio lo socialmente diferente y avanzar tanto en una incorporación escolar no segregada, como en la renovación de una identidad escolar asociada a su función cultural y no meramente disciplinadora de poblaciones.

### **3.2. La configuración Moderna de los saberes pedagógicos**

Según Narodowski (1994), la aparición de *La Didáctica Magna* de Juan Amos Comenius pareció expresar el paradigma transdiscursivo de la pedagogía moderna. En la segunda mitad del siglo XVII, en 1657, apareció la primera edición latina. La modernidad en pedagogía se abre con esta obra fundante, totalizadora y universalizante.

Para el autor, esta obra magna se construye como un instrumento teórico capaz de brindar respuestas al desafío del nuevo tiempo respecto de la formación de ese nuevo cuerpo social: el llamado cuerpo infantil. Además, se estructura una respuesta al nuevo orden mundial que surgió en el siglo XVII.

Pero no es sólo un libro. A través de investigaciones, se ha demostrado que es el libro de la pedagogía, un monumento totémico, perenne a lo largo del tiempo, que expresa y al mismo tiempo honra el origen del pensamiento pedagógico moderno. Tal vez será por esto que la pedagogía tradicional nombró a Comenius como el “Padre de la pedagogía”.

Este pedagogo intenta estructurar un nuevo entrecruzamiento a partir de elementos preexistentes, a los que hubo que sumar algunos componentes propios. La obra es un texto enciclopédico, el cual constituye un régimen paradigmático de saber acerca de la educación de la infancia y de la juventud a través de una novedosa tecnología social: la escuela.

“Se trata de una concepción moderna de la infancia y la consecuente constitución del alumno no como lugar del no saber, sino como una alianza entre escuela y familia por medio de la cual se produce un desplazamiento del cuerpo infantil de la órbita paterna a la órbita escolar, la instrucción simultánea que determina el lugar del docente como lugar del saber a la simultaneidad sistémica que echa las bases para la creación de los sistemas educativos nacionales”. (Narodowski, 1994, p.102)

Uno de los dispositivos de la pedagogía moderna que cobra mayor importancia a lo largo de la historia para Narodowski (1994) son las utopías educativas. La función que cumplen es la de delimitar grandes finalidades que guían el orden de las prácticas con un punto de llegada que orienta y a la vez que disciplina el discurso pedagógico y la práctica escolar.

En la pedagogía moderna es posible hallar dos dimensiones en la formación de esas utopías: una relativa al orden social y la otra a la propia actividad educadora. El camino que une ambas dimensiones es la claramente la educación escolar.

“La voluntad racional del pedagogo estará dirigida al orden escolar: será capaz de eliminar el azar, la imprevisión, las incertezas, o la indisciplina en las escuelas por medio del recurso al método didáctico. El imperio del pedagogo es el imperio del orden, nuestra capacidad de hacer que los otros aprendan de acuerdo con nuestra

razón técnica, consolidada en métodos de probada eficacia que eliminan la incertidumbre acerca de lo que se enseña y de lo que se aprende”. (Narodowski, 1994, p.104)

De acuerdo con lo apuntado, para este autor cada nueva moda pedagógica mejora lo viejo y avanza en nuestro conocimiento de cómo hacer de la educación, algo perfecto. La ideología de la utopía sociopolítica era la madre de la ideología didáctica.

### **3.3 Legitimidad y autoridad en la enseñanza. Los oficios magistrales**

“El conocimiento, las instituciones educativas y el vínculo pedagógico son redes de poder. Se puede hablar de una micropolítica escolar, con micropoderes que circulan, se adaptan y ejercen en cualquier situación.” (Narodowski, 1994, p.105)

La propia relación de aprendizaje puede ser vista como una relación de poder entre las decisiones que hicieron posible la inclusión de tal contenido en tal currícula. Hay que reconocer que la propia relación de conocimiento es una relación de poder. El poder es una relación social e implica una manera de ver los procesos sociales y la educación.

Según explica Narodowski (1994), en las situaciones escolares tener poder sobre alguien incluye la noción de influir o incidir en las conductas de ese alguien. Una primera regla es que no puede funcionar a través de la fuerza, ya que un poder que está reprimiendo físicamente no es un poder fuerte, porque no genera ninguna obediencia. La segunda regla es que para que el poder funcione es necesario que alguien obedezca.

Pero, ¿cómo se produce la obediencia? Para Portantiero (1986), la obediencia significa que la actitud del que obedece se desarrolla como si el contenido de la orden se hubiera convertido por sí mismo, una norma de su conducta, al margen de la propia opinión sobre el valor o disvalor de la orden como tal

En esa línea, el autor convoca otra noción de la obediencia que es la legitimidad. Considerar legítimo algo no significa necesariamente acordar con ese “algo”, pero sí aceptar su existencia y no producir ningún hecho significativo contra él. El poder se

hace legítimo para que haya obediencia mediante el legalismo. El legalismo se basa en los principios liberales de libertad, igualdad y fraternidad.

La característica central es que se sustenta en consideraciones de naturaleza humana. Portantiero, citando a Max Weber, plantea que la legitimidad legal es la forma específica de la dominación moderna. La legitimidad consiste en que los procesos sociales se ajusten a las leyes en vigencia. Un segundo principio de legitimidad parte del análisis crítico emprendido por los sociólogos marxistas en las décadas del '60 y del '70.

En las sociedades capitalistas, el poder no está igualmente repartido, por ello, los valores de libertad e igualdad son meras ficciones. El Estado capitalista tiene herramientas ideológicas muy poderosas y sutiles para convencernos de que el orden actual es justo y el único posible. En tal sentido, Althusser(1984) sostiene que es imprescindible la dominación ideológica para la reproducción de la desigualdad.

### **3.4.Las transformaciones del vínculo Estado/Educación**

La educación tiene una función colectiva, si tiene por objeto adaptar al niño al medio social en que está destinado a vivir, es imposible que la sociedad se desinterese de semejante operación. Es ella a quien corresponde recordar incesantemente al maestro cuáles son las ideas, los sentimientos que hay que imprimir en el niño para ponerle en armonía con el medio en que debe vivir. Desde el momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. (Jódar, 2005, p.33)

Las actuales transformaciones del sistema educativo en función de su vinculación con la emergente racionalidad política neoliberal están sustituyendo a la de las sociedades disciplinarias, por lo que para Jódar (2005) la emergente racionalidad neoliberal coexiste con discursos decadentes de la racionalidad política de las sociedades disciplinarias.

Al dejar de ser sociedades de soberanía, según Foucault(1981), se experimenta una “gran mutación tecnológica del poder”, dando lugar a las sociedades modernas. Esta

mutación supone el desbloqueo tecnológico de la productividad del poder asociado al desarrollo del capitalismo industrial de los siglos XVII en adelante.

Según Jódar (2005), las sociedades disciplinarias funcionan a través de instituciones cerradas y están reguladas mediante un inmenso dispositivo de poder-saber normalizador. Sin este dispositivo de acumulación de información (saber) y regulación de zonas de riesgos (poder) no habría nacido el moderno Estado-Nación.

En consonancia con lo expuesto, plantea que las nuevas tecnologías de gobierno neoliberal vehiculan las nuevas formas de gestión de las escuelas y destaca el *neomanagement*. Se trata de una modalidad de gestión que opera con los nuevos saberes de lo “empresarial” y se conjuga con la promoción de una cultura pedagógica de la optimización sin término. De este modo, la institución escolar se transforma en simple servicio cuya calidad se mide por la satisfacción que sobre ella muestran los alumnos, las familias y los docentes.

El neoliberalismo, entonces, supone una reestructuración de la función del Estado-Nación en su configuración como Estado social de derecho que ha venido desempeñando y que consiste en regular, planificar y socializar el riesgo, eliminándolo o neutralizándolo con medidas que garanticen cierta seguridad social, educativa, sanitaria y laboral.

El riesgo deja de ser un síntoma de carencias de una sociedad imperfectamente gobernada y pasa a ser considerado como condición de posibilidad de crecimiento y creación, condición para alentar la innovación, fomentar la acción individual y favorecer la responsabilidad individual ante la incertidumbre y las nuevas tecnologías.

### **3.5. Críticas del Sistema Educativo Moderno: surgimiento de la Escuela Nueva en la Argentina**

Cabe mencionar, a modo introductorio, que el Sistema Educativo Argentino, desde los tiempos de la Organización Nacional, se estructuró bajo una metodología positivista, que buscó encontrar formas de homogeneizar a una población dispersa

(por las grandes distancias territoriales) y en constante movimiento por consecuencia del flujo migratorio que arribaba al país incesantemente. (Menin, 1998, p.49)

La educación en el país tenía por finalidad homogeneizar y civilizar a una población (inmigrantes, gauchos, aborígenes). Para lograr una educación homogeneizadora, los sucesivos sistemas educativos argentinos habían apelado a un fuerte control que tendía a disciplinar. La educación era vista como un medio propicio para encolumnar, tras la causa nacional, a distintos sectores, que de lo contrario, permanecerían dispersos.

“Sin embargo, en las primeras décadas del siglo XX, surgieron una serie de iniciativas enroladas bajo la corriente de Escuela Nueva, que buscaron traducirse en un elemento renovador dentro del panorama educativo argentino” (Menin, 1998, p.26).

Los pedagogos argentinos vinculados a este movimiento enfocan su interés particularmente en optimizar el funcionamiento de la escuela inspirada en los principios dictados por el taylorismo para el trabajo industrial. Este movimiento renovador se llamó preferentemente “Escuela Activa”, incluyendo varias experiencias como las llevadas a cabo por las hermanas Olga y Leticia Cossetini a través de la Escuela Serena, con la idea de atender las necesidades de los niños y de formarlos íntegramente en diferentes espacios al aire libre.

Por ejemplo, en la escuela de las hermanas Cossetini, se desarrollan actividades tales como gimnasia, labores manuales, excursiones y tareas en contacto con la naturaleza. El eje fundamental radica en el estímulo, el niño debe ser estimulado hasta que pueda acceder a la comprensión de sus cualidades y al desarrollo de sus mejores capacidades.

## **4. TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

### **4.1. TIC dentro del aula: nuevas relaciones educativa**

La introducción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) ha calado en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana y, sin dudas, ha provocado un cambio significativo a la hora de trabajar, relacionarnos, enseñar y aprender. Tal como señala Martínez Sánchez (1996), el acceso y tratamiento de la información sin barreras espacio-temporales y sin condicionamientos trae aparejado el surgimiento de un nuevo concepto de mediación educativa que afecta el modelo de relación entre el individuo y la enseñanza.

De hecho, desde la última parte del siglo XX, el rol de estas TIC en los procesos de cambio social y cultural ha cobrado particular relevancia en el ámbito educativo. En este sentido, Litwin (1995) sostiene que ciertas concepciones sobre la reforma de los sistemas educativos en distintos países, atribuyen a la incorporación de estos recursos un efecto determinante en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En Argentina, el Programa Conectar Igualdad, creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10, fue propiciado para recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país. En 2016, luego de la experiencia desarrollada, el mismo fue transferido por el Decreto 1239/2016 a Educ.ar Sociedad del Estado del Ministerio de Educación, con el objetivo de garantizar la inclusión educativa digital a través de políticas de equipamiento, capacitación y acceso al conocimiento.

Sin embargo, para que estas nuevas TIC se apliquen correctamente como nuevas tecnologías en la educación, es preciso que se cumplan ciertos requisitos básicos, como señala Martínez Sánchez (1996): una adecuada fundamentación en modelos antropológicos y educativos que favorezcan una intervención didáctica apropiada y una adecuada formación de los profesores y otros especialistas de la educación.

Este nuevo entorno requiere, según Cabero Almenara (1996), de un nuevo tipo de alumno más preocupado por el proceso que por el producto, y un nuevo reto para el sistema educativo que consiste en pasar de un modelo unidireccional de formación,



donde por lo general los saberes recaen en el profesor o en el libro de texto, a modelos más abiertos y flexibles donde la información está situada en grandes bases de datos.

Esta nueva perspectiva espacio-temporal exige nuevos modelos de estructuras organizativas de las escuelas que determinen no sólo el tipo de información transmitida, valores y filosofía del hecho educativo, sino también como los materiales se integran en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las funciones que se le atribuyen y los espacios que se les concede.

De hecho, para que los medios queden integrados en el trabajo cotidiano de las aulas, se requiere de un elemento fundamental que es el educador, con un nuevo rol que será el de mediador, generador y organizador de las situaciones de aprendizaje. No obstante, la capacitación en este aspecto será primordial para que en las escuelas el proceso verifique ritmos de ejecución similares. (Cabero Almenara, 1996, p.11)

El profesor constituye una pieza esencial de todo el proceso de mejora cualitativa de la enseñanza, para lo cual su formación inicial resultará clave. De ahí que hay que abordar el tema de la formación de los docentes en las TIC desde planteamientos pedagógicos que garanticen la verdadera integración de estas herramientas en la realidad escolar.

#### **4.2. Proyectos áulicos y estrategias para el logro de calidad educativa**

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, del año 2006, y la Ley de Educación Provincial N° 13.688, del año 2007, otorgan un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

La citada ley provincial establece que la educación “constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación”, para lo cual es necesario definir criterios curriculares comunes.

La construcción curricular abarca los múltiples procesos de revisión y producción de los diseños, propuestas y materiales de desarrollo curricular y, por ello, se hace necesario un encuadre general que la guíe. Asimismo, los textos curriculares adquieren su sentido cabal al materializarse en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que, enmarcadas en procesos de conducción y supervisión, requieren de un instrumento que las oriente.

En función de ello resulta imprescindible articular y explicitar en un marco general de Política Curricular las bases pedagógicas que orientan las decisiones de los niveles y modalidades en lo relativo a las definiciones curriculares y a la organización institucional, según se apunta desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Nación.

Lo expuesto anteriormente se corresponde con lo planteado en el Marco Teórico del presente trabajo, que comprende al Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires y, sobre ello, a continuación se toman como referencia los Proyectos Institucionales (PI) de escuelas secundarias de San Nicolás de los Arroyos, de la localidad de Conesa, y sus respectivos Proyectos Áulicos. Una escuela es Técnica y otra es Secundaria Común.

Antes de abordar estos proyectos, hay que hacer un detalle sobre los objetivos y expectativas de logros que ofrece el Diseño Curricular para Educación Secundaria, de acuerdo a lo establecido por la Dirección General de Cultura y Educación de la Nación:

- La educación técnico-profesional como modalidad promueve la cultura del trabajo y la producción para el desarrollo territorial sustentable del país y sus regiones como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socio-productivo y de innovación tecnológica, creando conciencia sobre el ejercicio de los derechos laborales.
- Con estos sujetos de plenos derechos, la educación técnico-profesional procura, además, responder a las demandas y necesidades del contexto socio-productivo en el cual se desarrolla, con una mirada integral y prospectiva que excede a la preparación para el desempeño de puestos de trabajo y oficios específicos.
- En todos los casos, la Educación Técnico-Profesional provincial promueve el asociativismo, el trabajo autogestivo, la interacción responsable con el medio

ambiente, la producción de alimentos sanos y seguros, el eslabonamiento de procesos productivos para agregar valor a la producción primaria, la promoción de energías alternativas y la producción de bienes y servicios con una mirada prospectiva.

De aquí se desprende que el Diseño Curricular en toda su complejidad trasciende el listado de materias y módulos, los contenidos y las cargas horarias que en ellas se incluyen; sino que regula la escolarización de adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, y el desempeño docente; y define el ritmo y la forma del trabajo escolar.

Sostenido lo antes dicho, se incluye el Proyecto Institucional de la Escuela Técnica - que consta de cuatro modalidades-, cuyo nombre es “Educando. Construyendo Futuro”.

El objetivo principal y transversal en todas las modalidades que presenta es que los alumnos adquieran conocimiento e idoneidad en cada especialidad para prepararlos en el mundo laboral. En este caso, el contexto que rodea a la institución es Ternium-Siderar, aunque también hay otras industrias de porte en la ciudad y los alrededores.

Sobre esta base, se presentan Proyectos Áulicos aportados por los propios docentes del mencionado colegio. En ellos se plantean los contenidos de la materia, su carga horaria, metodologías y evaluación, y como objetivo primordial subyace “que los alumnos adquieran capacidad en la utilización de la herramienta para resolver situaciones problemáticas, contextualizándolo a situaciones reales”.

Por otro lado, se presenta el PI de la Escuela Secundaria Común-de modalidad contable-, cuyo nombre es “Ser Uno”, y su objetivo principal radica en “la formación integral y armónica de los adolescentes a través del desarrollo de sus posibilidades físicas, socio-afectivas, intelectuales y espirituales”. Vinculado al plan, aparece el Proyecto Áulico de la materia NTICS, en cuyo objetivo fundamental se refleja el desarrollo en el alumno para la competencia, innovación y habilidad para la apropiación de nuevas tecnologías.

De lo expuesto se desprende que la Educación Secundaria debe propender a que todos los adolescentes y jóvenes se apropien de los conocimientos socialmente productivos y científicamente significativos, que les permitan acceder al mundo del trabajo y continuar estudios superiores. Hacer del mundo del trabajo un objeto de conocimiento significa “reconocer, problematizar y cuestionar el mundo productivo

en el cual están inmersos o al cual se incorporarán en breve”, de acuerdo al Ministerio de Educación y Cultura.

A partir de esta concepción, se torna necesario reconocer que algunas de las habilidades tradicionales que se necesitaban para el mundo del trabajo están siendo modificadas por la tecnología. Hoy se requieren individuos con habilidades globales en el funcionamiento de las organizaciones, atributos personales, capacidad de autoaprendizaje, con conocimientos sobre las normas contables; pero también se torna indispensable educar para la responsabilidad social de las entidades con el entorno.

Este apartado responde a la necesidad de demostrar que como propósito desde la Provincia se apunta a formar alumnos socialmente capaces de desarrollarse, perfeccionarse e innovarse ya que ellos son el futuro del país. La autonomía del docente dentro del aula, si no es un profesional comprometido, puede afectar al objetivo transversal de la educación.

#### **4.3. Debates actuales respecto de la incorporación educativa de las TIC**

Si bien como se mencionó anteriormente, es necesaria la aplicación de un dispositivo capacitador para que oriente y acompañe el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el medio aparecen ciertas debilidades propias de su reciente uso en el ámbito educativo. En tal sentido, en el portal web de Educación Virtual, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, se plantean como principales desventajas la distracción y la disparidad de acceso fuera de clase. De hecho, se sostiene que la asignación de uso de la tecnología en el aula está bien si todos los estudiantes tienen acceso al dispositivo. Sin embargo, cuando se consideran determinados programas para hacer la tarea, en una intervención en casa, el acceso de los estudiantes a Internet debe ser considerado. Respecto de la distracción, sea probablemente la primera preocupación de los profesores que consideran la implementación de la tecnología en la cursada, ya sea por estar demasiado ocupados en las redes sociales, o bien, porque haya que controlar los contenidos que se manejan por su condición de menores. La curiosidad innata de

los estudiantes, junto con su comprensión de la tecnología, puede conducir a una mayor socialización en línea.

Otro de los principales inconvenientes que se destacan, tal y como se expresa con anterioridad, es que demanda una experiencia con las TIC el proceso previo, durante y posterior a la implementación, dado que la experiencia de los docentes son disímiles en esta área, signada en mayor o menor medida por la edad, el involucramiento con las computadoras en su cotidianeidad y su actividad docente.

No obstante, toda la carga no está puesta sobre el maestro, sino que cuando desde la gestión de la escuela hay involucramiento, generando o habilitando espacios y recursos para que se produzcan estos procesos, los resultados serán más favorables. Por otro lado, también aparece la concepción de un conocimiento superficial como mera acumulación de datos, algo que se contrapone con la noción de participación y enseñanza compartida, que se planteó en los inicios de este trabajo, en una nueva era dominada por los ordenadores y los dispositivos portátiles.

En tal sentido, Coll (2005) plantea que el principal aspecto frente a la implementación de las TIC en la escuela está encaminada a buscar la transformación del aprendizaje y de la calidad de enseñanza, aunque los resultados no han encontrado apoyo suficiente. Este autor estima que algunos estudios se centran en encontrar cómo la implementación de las TIC modifica las prácticas educativas y su importancia en las actividades que llevan a cabo docentes y alumnos. Dicha potencialidad está relacionada con las posibilidades que ofrecen para representar, procesar, transmitir y compartir información, pero haciendo la salvedad de que la información se convierte en conocimiento cuando se ejerce un significado y un sentido sobre ella.

Además, pone de manifiesto, para la comprensión del impacto de las TIC, un triángulo interactivo –alumnos, profesores y contenido-, donde el formalismo, la interactividad, el dinamismo, la multimedia y la hipermedia muestran su potencialidad como instrumento psicológico mediador de las relaciones entre profesores y contenidos y entre estudiantes y contenidos, en tanto que la conectividad tiene relevancia potencial frente a las relaciones entre estudiantes y profesores y las relaciones de estudiantes entre sí.

Desde el punto de vista educativo, esta confluencia de interactividad y conectividad repercute en la planificación y el desarrollo de los procesos de enseñanza y

aprendizaje en los entornos basados en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Las mismas promueven una acción educativa respetuosa al principio de atención a la diversidad, así como la puesta en práctica del trabajo en equipo y colaborativo, aún cuando se planteen interferencias dentro de ese proceso educativo mancomunado y queden por decodificarse las fallas propias al seno de cada institución.

## 5. ENCUADRE METODOLÓGICO

Para abordar el presente trabajo se selecciona la metodología cuantitativa de alcance descriptivo y corte transversal. Se seleccionan dos colegios de nivel estatal del Partido de San Nicolás de los Arroyo, seleccionadas por su cultura Institucional, calidad de gestión y por las características de la matrícula que concurren, y se toma una muestra de docentes para realizar una encuesta respecto del tema abordado.

Los docentes son seleccionados al azar, y no responden a un canon específico de edad, situación socio-económica respecto de la accesibilidad a la tecnología o materia que dictan. La premisa es obtener resultados respecto de la heterogeneidad que se presentan en las didácticas áulicas.

Las variables a relevar son la realización de cursos en el área de TIC, el ofrecimiento de capacitación desde la institución educativa, temas en los que se capacitaron, problemas con los soportes digitales provistos por el gobierno en el marco del Programa Conectar Igualdad, utilización de las TIC en la práctica áulica, programas que se manejan con mayor facilidad y soluciones para facilitar el uso de TIC.

La técnica de recolección de datos es la encuesta. Los cuestionarios son de elaboración propia. La modalidad elegida es pregunta-respuesta, en algunos casos para seleccionar entre dos o más opciones, y en otros para que sean los propios encuestados los encargados de completar la consigna en base a su experiencia en el área y el manejo de recursos.

En este proceso de recolección de datos, se resguarda la identidad de los participantes por una cuestión de preservación de su fuente laboral y para que puedan expresarse libremente y sin ningún tipo de condicionamientos.

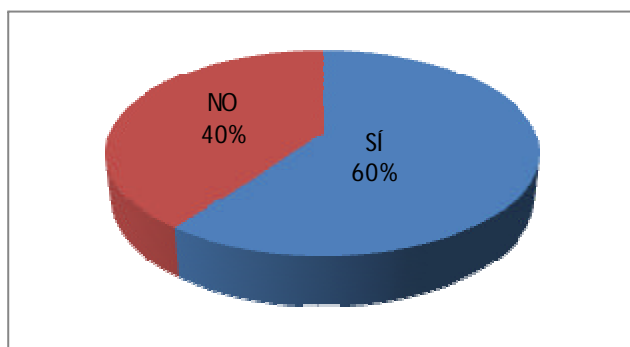
En total, 15 son los docentes relevados, sin hacer distinción de sexo, edad, o cátedra que tienen a cargo.

## 6. ANÁLISIS

### 6.1. Realización de cursos en el área de TIC

De la muestra seleccionada de docentes, el 60% respondió que ha realizado cursos relacionados con el área de TIC, en tanto que el 40% sostuvo que no, con independencia de haber o no recibido un ofrecimiento institucional. **(Gráfico 1)**

**Gráfico 1:** Porcentaje de docentes según cursos sobre TIC realizados, 2017.

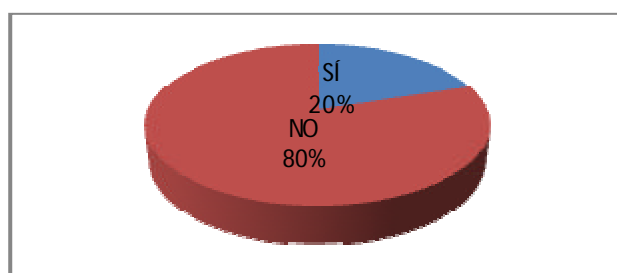


**Fuente:** elaboración propia.

### 6.2. Ofrecimiento institucional de capacitación en el área de TIC

Tomando como disparador el interrogante de si habían recibido o no un ofrecimiento institucional para capacitarse en el área de TIC, el 20% de los docentes respondió afirmativamente y el 80% de forma negativa. **(Gráfico 2)**

**Gráfico 1:** Porcentaje de docentes según ofrecimiento de la escuela, 2017.



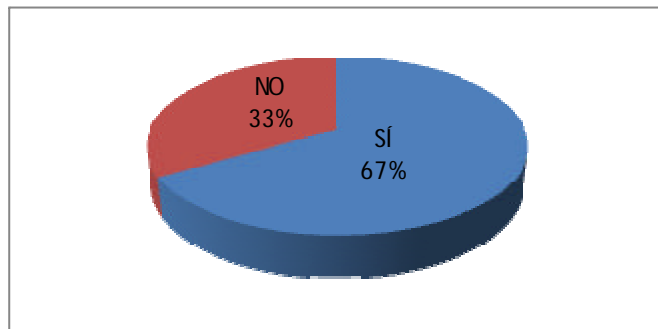
**Fuente:** elaboración propia.



### 6.3. Realización del curso en caso de respuesta afirmativa

De quienes recibieron el ofrecimiento, el 67% de los docentes respondió que lo tomaron y el 33% que ni siquiera lo habían considerado. (Gráfico 3)

**Gráfico 3:** Porcentaje de docentes que tomaron el curso, 2017.

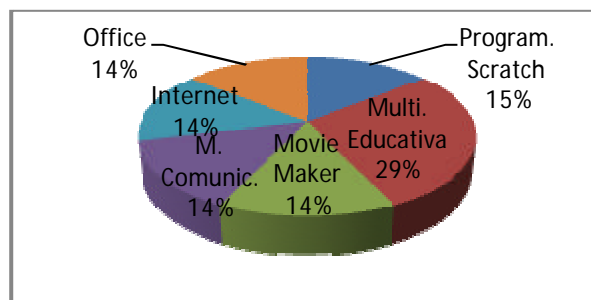


**Fuente:** elaboración propia.

### 6.4. Programas de capacitación en caso de haber tomado el curso

Se muestran los programas que se abordaron en la realización del curso. Con el 29% sobresale Multimedia Educativa, con el 15% Programación Scratch, y en tercer lugar con el 14% aparecen Internet, Herramientas de Office, Medios de Comunicación y MovieMaker. (Gráfico 4)

**Gráfico 4:** Porcentaje de programas en los que se capacitaron, 2017.

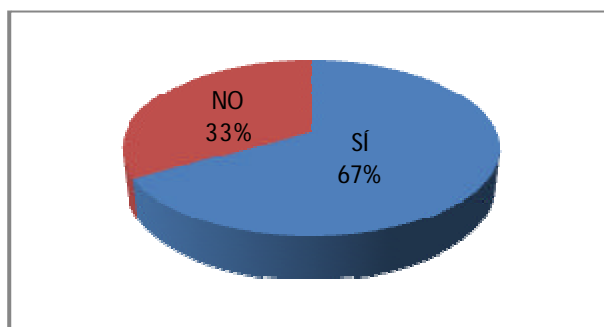


**Fuente:** elaboración propia.

### 6.5. Problemas con las netbooks provistas por el gobierno

Se hizo foco en los medios utilizados para la aplicación de las TIC en la práctica áulica, y se tomó como referencia al soporte tecnológico provisto por el gobierno en el marco del Programa Conectar Igualdad. El 67% de los encuestados admitió haber tenido problemas con las netbooks y el 33% que no. **(Gráfico 5)**

**Gráfico 5:** Porcentaje de encuestados con problemas con las netbooks, 2017.

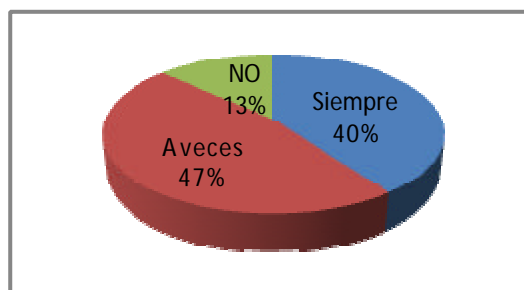


**Fuente:** elaboración propia.

### 6.6. Recursos digitales en la práctica áulica

Se responde al grado de integración que los docentes hicieron de los recursos digitales en la práctica áulica. El 47% respondió que a veces los aplica en la cátedra, el 40% que siempre lo hace y el 13% que no encuentra la forma de combinarlos con la cátedra que dictan. **(Gráfico 6)**

**Gráfico 6** Porcentaje de integración de recursos en la práctica áulica, 2017.

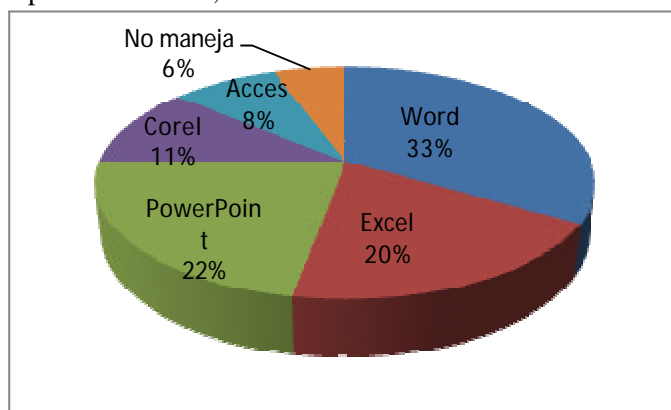


**Fuente:** elaboración propia.

### 6.7. Programas que se manejan con mayor facilidad

Se muestra cuáles con los programas que los encuestados manejan con mayor facilidad en el ámbito académico. Entre ellos: Word (33%), PowerPoint (22%), Excel (20%), Corel (11%), Acces(8%) y No Maneja(6%).(Gráfico 7)

**Gráfico 7:** Porcentaje de programas más utilizados por los docentes, 2017.

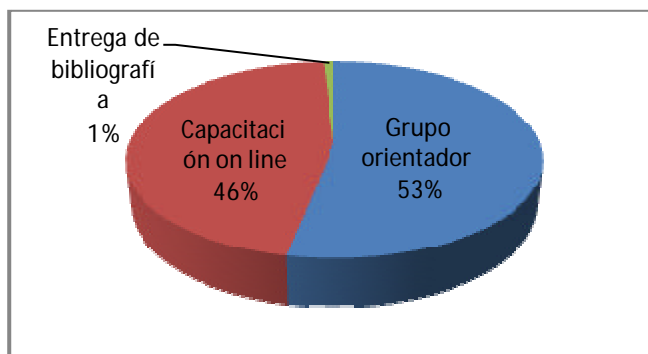


**Fuente:** elaboración propia.

### 6.8. Soluciones para facilitar el uso de TIC en el aula

Respecto de las soluciones para facilitar y ampliar el uso de TIC en la práctica áulica, los encuestados se volcaron mayoritariamente por la existencia de un grupo orientador y capacitador al seno de las instituciones educativas (53%) y capacitación on-line (46%). Sólo el 1% escogió la entrega de bibliografía para auto aprendizaje. (Gráfico 8)

**Gráfico 8:** Porcentaje de soluciones para facilitar el uso de TIC, 2017.

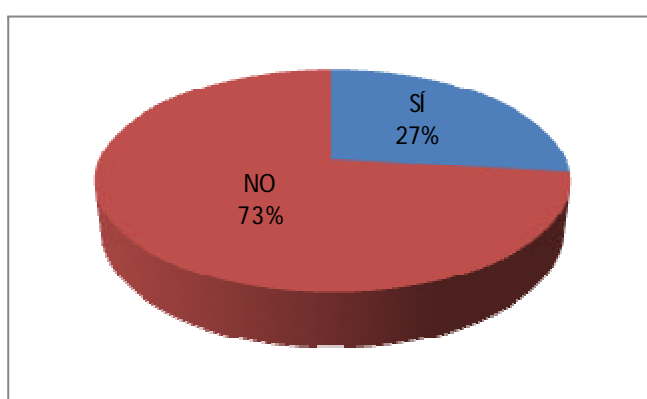


**Fuente:** elaboración propia.

### 6.9. Sobre la generación de espacios de competencia entre docentes con puntaje para los Proyectos Áulicos

Respecto del interrogante sobre puntuar a los Proyectos Áulicos y asignarle una mayor calificación a los docentes que incorporen el uso de TIC en la práctica áulica, el 73% de los encuestados se volcó por el no y el 27% respondió que estaría dispuesto a aceptarlo en función de unificar preceptos. (Gráfico N° 9)

**Gráfico 9:** Porcentaje de encuestados según puntuación de proyectos áulicos, 2017.



**Fuente:** elaboración propia.

En síntesis, en base a las variables analizadas, y respecto de la incidencia de las TIC en la práctica áulica, el 60% de los docentes encuestados afirma haber realizado cursos en esa área, mientras el 40% responde de forma negativa.

Respecto del ofrecimiento a nivel institucional para capacitarse, el 80% reconoce que no hubo estímulo por parte de la escuela, en tanto que el otro 20% sostuvo que tuvieron la propuesta. De quienes recibieron ese ofrecimiento, el 67% tomó el curso y el 33% no lo hizo.

Los temas de capacitación se orientaron mayoritariamente a soportes para escritura, presentación de dispositivas o edición de videos. Entre los principales programas se encuentran: herramientas de Office, MovieMaker y Programación Scratch.

En una segunda parte de la encuesta, el interrogante se centra en los inconvenientes surgidos a partir de la provisión de netbooks a las escuelas por parte del gobierno en el marco del Programa Conectar Igualdad. El 67% reconoce haber tenido problemas

con las computadoras, y el 33% que pudo trabajar sin afectación de la máquina. En base a ello, se formula la pregunta sobre cómo es el aprovechamiento que se hace de este recurso en la práctica áulica, y el 40% expuso que siempre las utiliza, el 47% que a veces lo hace y el 13% que no encuentran manera de vincularlo con su cátedra.

Entre los programas más utilizados, y también en relación a la capacitación docente, aparecen el Word, Excel, PowerPoint, Corel y Acces, aunque no todos los docentes y alumnos tienen el mismo acercamiento a las nuevas tecnologías, ya sea por edad, situación económica o mera empatía.

Por lo que a modo nivelador, entre las soluciones que se vislumbran para facilitar el uso de TIC en la práctica áulica, el 53% apunta la presencia de un grupo orientador y el 47% capacitaciones on line. Ninguno de los docentes relevados se manifiesta a favor de la entrega de bibliografía para auto capacitación.

## CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo, se analiza el impacto de las TIC en la práctica áulica y su función y relación al seno del ámbito educativo. La interacción entre tecnología y educación despierta la necesidad de comprender los nuevos recursos tecnológicos para adaptarlos en el ámbito educacional a partir de los conocimientos aprehendidos. De acuerdo a los datos relevados en las encuestas, más de la mitad de los docentes reconoce no haberse capacitado en el área de TIC y no haber recibido estímulos por parte de las instituciones educativas para realizar cursos formativos en la materia, por lo que considero la necesidad de apoyo estrecho entre el docente y esta nueva herramienta, puesto que no todos están preparados para comprenderla.

Esto se evidencia por una cuestión generacional, ya que en la educación existen docentes que se encuentran avasallados por las tecnologías de la Información y la Comunicación por no entender su manejo. Por lo que a través de las encuestas, puedo llegar a abordar la necesidad de contar con un dispositivo capacitador en permanente funcionamiento a disposición de los docentes para que puedan vincular software de aplicación a cada materia.

Se pudieron observar diferencias entre la Escuela Secundaria Técnica y La Escuela Secundaria común, puesto que en la primera tiene la modalidad en Informática con profesores especializados en Tecnologías y por ser amparada por Siderar, presenta mayor cantidad de Recursos materiales, por lo que la Secundaria Común no cuenta con materias en Informática y son pocos los docentes que tienen formación tecnológica.

La propuesta es generar un espacio de competencia por orden de mérito, que los docentes rechazan, ya sea por miedo, por duda o por falta de compromiso. Por ejemplo, la institución educativa podría generar un listado de puntajes por los proyectos y trabajos áulicos practicados en las escuelas. También podría sumarse al puntaje anual docente para que las prácticas sean enriquecedoras, apuntando a la calidad educativa. Sería una oportunidad para el diseño de proyectos que incluyan y vinculen varias materias, orientadas a una producción en común. Estos proyectos serían expuestos en una jornada de muestra para las familias, acompañada de folletería y videos de cómo se trabajó en clase.

Como gestor de una institución educativa, mi estrategia para lograr este espacio de capacitación sería desde el rol del EMATP (Encargado de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico), como apoyo a los docentes, los cuales entregarían sus proyectos en tiempo y forma. De esta manera, ya se conocerían los programas de aplicación que se utilizarían en el ciclo lectivo, para el apoyo y asesoramiento. El EMATP podría contar con el equipo cultural de la UTN (Universidad Tecnológica Nacional) de San Nicolás, dedicado a este tipo de proyectos abiertos a las comunidades educativas de nivel secundario o del CIE (Centro Integral de Educación), el cual ofrece a las escuelas jornadas de capacitación en herramientas tecnológicas.

Una de las interpretaciones que podría realizarse acerca de esta respuesta es que, si bien existe voluntad para ‘amalgamar’ las TIC al proceso educativo, no se refleja aún un compromiso firme en el mejoramiento de las didácticas, sobre todo si la capacitación admite puntuar a los docentes de acuerdo a su desempeño, manejo y planteo del uso de la computadoras en las distintas cátedras. Para algunos, esto supone ensanchar el desafío de nuestro sistema educativo hoy todavía un poco más focalizado a la reproducción en función de patrones establecidos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliand, A. y Antelo E (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, Pedagogía y Formación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Althusser L. (1984). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Ball, S. (1990). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Galicia: España: Morata.
- Barbero, J. (1997). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili S.A.
- Basabe, L. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Berman, M. (2011). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Cabero Almenara, J. (1996). *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. Sevilla, España: Grupo Editorial Universitario.
- Coll, C. (2005). *Ayudar a aprender con las TIC: sobre los usos de la tecnología en la educación formal*. Conferencia V Congr s Multimedia.
- Comenio J. (1986). *La Didáctica Magna*. Madrid, España: Akal S.A.
- Diker, G. y Terigi, F (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de Ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dubet, F. (2006). *Las desigualdades multiplicadas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Elster, J. (1988). *Uvas amargas: sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona, España: Ediciones 62.
- Foucault M. (1981). *Mal faire, direvrai*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Herbart, F. (2010). *A textbook in psychology: an attempt to found the science of psychology on experience, metaphysics, and mathematics*. Montana, Estados Unidos: KessingerLegacyReprints.
- Jódar, F. y Gómez L (2005). *El sentido crítico de las Ciencias Sociales*. Linhas, Vol. 6.



- Kantor, D (2010). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Litwin E. (1995). *Nuevas tecnologías y educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Martínez Sánchez, A. (1996). *Investigación cooperativa: una alternativa para el desarrollo profesional docente*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Menin O. (1998). *Psicología de la educación del adulto*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Narodowsky, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Portantiero J. (1986). *La democracia entre sociedad y política: punto de vista de la sociología*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Sancho, M. (1994). *La tecnología educativa en el marco de la didáctica*. Madrid: Planeta
- TentiFanfani E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Tiramonti G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

# **Anexo**

Instrumento de recolección de datos:  
Cuestionario a docente

## Encuesta : "Tic´s en las escuelas"

1) Realizaste algún curso en el área de Tic´s?

SI                      NO

2) En la escuela donde trabajas, ¿te ofrecieron una capacitación institucional en tic´s?

SI                      NO

3) En el caso que la respuesta haya sido afirmativa. ¿lo realizaste? ¿fue positivo para lograr la incorporación de las tics en tus prácticas áulicas?

4) En qué temas te capacitaste?

5) Se te rompió o se te bloqueo la net?. La solución fue rápida?

SI    SI

NO    NO

6) Integraste en tus practicas áulicas algun recurso digital (videos, internet, textos, etc.) para trabajar con tus alumnos?

SI                      NO                      A VECES                      SIEMPRE

7) **¿Cuáles considera que son los principales obstáculos o dificultades para que las netbooks puedan incorporarse efectivamente en la enseñanza? \***

- a.  No creo que sea fundamental para la enseñanza de mi materia
- b.  No considero que sea apropiado para la disciplina/área curricular que enseño
- c.  No sé cómo usarlas
- d.  Los alumnos aprenden igual sin el uso de estas herramientas
- e.  La escuela no está interesada en que se utilicen estos recursos

- f.  No se me ocurren ideas para integrar este recurso al aprendizaje de las temáticas del currículum
- g.  No todos los alumnos tienen netbook o hay muchas bloqueadas/rotas
- h.  El servidor/ el piso tecnológico/ la intranet no funciona o no funciona correctamente

Otros:

8) Cual programa de aplicación (Word, Excel, Power Point, Acces, Corel, etc) maneja con mayor facilidad?

9) Cual sería una solución para facilitar y ampliar el uso de las Tics dentro de las escuelas:

- o Grupo orientador y capacitador dentro de la Institución
- o Capacitaciones on line
- o Entrega de bibliografías

10) Estarías de acuerdo que el directivo genere espacio de competencia con puntaje en los proyectos áulicos?