

EDUCACIÓN DE LA MIRADA

Experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos
de la formación en Medios, Comunicación y
Tecnologías en Argentina.

Virginia Saez (Coordinadora)

María Mercedes Palumbo

Pablo Nahuel di Napoli

Andrea Iglesias

Nicolás Carlos Richter

Mariana Bardoní

Leticia Pogliaghi

Pablo Pellegrino

Virginia Vizcarra

Cecilia Uriarte



UBA Sociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Educación de la Mirada

Experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos
de la formación en Medios, Comunicación y Tecnologías en Argentina.

2019

Virginia Saez (Coordinadora)

María Mercedes Palumbo . Pablo Nahuel di Napoli . Andrea Iglesias

Nicolás Carlos Richter . Mariana Blardoni . Leticia Pogliaghi

Pablo Pellegrino . Virginia Vizcarra . Cecilia Uriarte

Ilustración y diseño: Gustavo De Tanti

Educación de la mirada : experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos de la formación en medios, comunicación y tecnologías en Argentina / María Mercedes Palumbo ... [et al.] ; coordinación general de Virginia Saez ; ilustrado por Gustavo De Tanti. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: online
ISBN 978-950-29-1820-4

1. Ciencias de la Comunicación.

I. Palumbo, María Mercedes II. Saez, Virginia, coord. III. De Tanti, Gustavo, ilus.
CDD 302.2

Ebook publicado
Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

ÍNDICE

Prefacio

Parte I: Estudios e investigaciones

La educación mediática como campo interdisciplinario

Por Virginia Saez y Nicolás Carlos Richter

El derecho a la comunicación como dimensión fundamental de la formación docente

Por Cecilia Uriarte y Virginia Vizcarra

La educación mediática en la formación docente universitaria

Por Virginia Saez y Mariana Blardoni

Los sentidos de la educación mediática en la formación política de los movimientos populares

Por María Mercedes Palumbo

Celulares en las aulas. Los desafíos de los profesores de las escuelas secundarias del siglo XXI

Por Andrea Iglesias

Jóvenes, violencia y medios de comunicación: Significaciones de estudiantes de escuelas medias de Argentina y México

Por Leticia Pogliaghi y Pablo Nahuel di Napoli

Parte II: Experiencias y desafíos pedagógicos

El trabajo con las imágenes mentales. una propuesta para la educación de la mirada

Por Virginia Saez

Alejados de lo normal. Cinco experiencias de comunicación y educación media en el Normal 5

Por Pablo Pellegrino

Concurso de fotografías y memes “Los Medios En La Escuela” 2019

Sobre nosotros

CELULARES EN LAS AULAS. LOS DESAFÍOS DE LOS PROFESORES DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DEL SIGLO XXI

Andrea Iglesias

Introducción

En la era de la información, las tecnologías remiten no solo a nuevos dispositivos sino también a “nuevos modos de percepción y de lenguaje” (Barbero, 2003). La “cultura de la conectividad” replantea los límites de la esfera pública y privada, modifica nuestra subjetividad y las formas en las que nos comunicamos. Nuestras relaciones se encuentran ahora mediadas por una “nueva socialidad online”, lo que supone además una revolución en la vida de los sujetos contemporáneos (Van Dijck, 2016).

Tanto en la escuela como en nuestra vida cotidiana, observamos cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) generan cambios en nuestras formas de pensar y actuar, y producen nuevas subjetividades. Las instituciones educativas son interpeladas por los modos en que se adquieren los procesos de producción, distribución y acceso a la cultura (Ferrés, & Piscitelli, 2012). Tras la crisis del “programa institucional” (Dubet, 2010), que puso en duda las bases históricas y la función social de la escuela, actualmente observamos que la irrupción de las tecnologías generaron nuevas rupturas y transformaciones, como ser los cambios en el modo de vincularse entre sujetos (alumnos, docentes y directivos), la información y el conocimiento (Saez, 2019).

La hiperconectividad, la inmediatez, la convergencia digital y las pantallas múltiples, caracterizan nuestro presente, siendo estos elementos además mediados por los “nuevos entornos comunicacionales” (Litwin, 2009). Las nuevas formas de socialización y de conocimiento construido colaborativamente constituyen hoy una diversidad de entornos y redes (Jenkins, 2009). Los juegos en línea, las multiplataformas y las narrativas transmedia, la gamificación (Scolari, 2013), el mundo de los algoritmos, la datificación y la

digitalización (Williamson, 2018), son todos elementos que representan la aceleración constante del cambio tecnológico y la innovación digital (Brynjolfsson & McAfee, 2014) que se presenta al mismo tiempo como un eje ordenador y organizador de la vida social (Scolari, 2018).

Los docentes¹⁵ no son actores ajenos a estos cambios sociales y culturales. En tanto sujetos inmersos en la cultura digital, observan el incremento de la incorporación de las tecnologías en su vida cotidiana y en su espacio laboral, la escuela. En coincidencia con investigaciones locales (Spiegel, 2013), entendemos que muchas veces los “usos” que los docentes hacen de las tecnologías en el aula, provienen del conocimiento de su vida cotidiana.

En este contexto, nuestro capítulo procura aportar al conjunto de investigaciones de la presente compilación¹⁶, propuesta que desde una perspectiva interdisciplinaria busca analizar la relación entre las tecnologías de la información y la comunicación, la cultura, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito escolar y en el campo de la formación docente. En esta línea, investigaciones recientes proponen la necesidad de nuevas alfabetizaciones (Jenkins, 2008; Dussel, 2012; Buckingham, 2008; Southwell, 2011). Específicamente algunas señalan que la Educación Mediática es una preparación necesaria para desenvolverse en la sociedad actual, tomando gran relevancia en el campo educativo actual (Tyner, 2010; Gutiérrez, 2008). Se generan así algunos interrogantes sobre los “usos” de las nuevas tecnologías (Maggio, 2012) y la educación mediática, tanto en la escuela secundaria como en la formación docente (Dussel, 2012). Las tecnologías que se incorporan al aula actualmente, como los dispositivos móviles, involucran nuevas prácticas, nuevas formas de “operar” con el saber (Dussel, 2018), que nos obligan a revisar nuestras prácticas en tanto docentes e investigadores del área. Asimismo, estos debates se traducen en distintas políticas que se vienen implementando en la formación docente continua en América Latina y la región (Birgin, 2014).

Los profesores en las escuelas secundarias enseñan hoy a “nuevos sujetos” (Lion, 2009), en escenarios cambiantes (Lion, 2012), alumnos de otra generación que habitan otros tiempos y espacios (Serres, 2013). Distanciándonos de la categoría de “nativos digitales”, y como muestran investigaciones recientes, coincidimos en que los alumnos no siempre hacen un

¹⁵ Deseamos aclarar que utilizaremos en este trabajo el masculino gramatical para referirnos al colectivo mixto, incluyendo a los/as profesores/as principiantes.

¹⁶ Este capítulo retoma un trabajo anterior (Iglesias, 2019) presentado en las XIII Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y los debates presentados en la Mesa de trabajo denominada “Subjetividades, formación docente y nuevas tecnologías en la escuela secundaria del siglo XXI” que coordinamos junto con la Dra. Virginia Saez.

uso creativo de los nuevos medios (Dussel, 2012). Desde la perspectiva histórica, en la configuración de la escuela secundaria pueden observarse los “invariantes de la forma escolar” (Southwell, 2011), sin embargo, la dinámica al interior de la institución escolar se modifica frente al cambio de era, aunque con menor celeridad que las tendencias en el campo tecnológico (Maggio, Lion y Perosi, 2014).

Para el desarrollo de ese capítulo retomaremos las conclusiones de una investigación¹⁷ finalizada recientemente donde analizamos la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes del área de Ciencias Sociales de escuelas secundarias (de gestión estatal y privada) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y sus estrategias de inserción laboral (Iglesias, 2018a). Posicionados desde el paradigma interpretativo y con un diseño metodológico cualitativo (Vasilachis De Gialdino, 2006), el campo de la tesis se desarrolló durante los años 2015-2016 y consistió en la realización de entrevistas en profundidad a estos profesores (hasta 5 años de antigüedad) y observaciones participantes en espacios de formación docente continua. De este modo, buscamos aquí caracterizar los desafíos formativos y laborales que conllevan hoy las aulas del siglo XXI a través del relato de los profesores principiantes entrevistados.¹⁸

Escuela secundaria y nuevas tecnologías en el aula

Luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 en el año 2006, la escuela secundaria se enfrentó a diversos desafíos en relación a la obligatoriedad del nivel,

¹⁷ Se trata de la tesis doctoral titulada “Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, dirigida por Myriam Southwell y financiada con una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y dos proyectos Ubacyt (códigos 20020130100051BA y 20020100100642BA) dirigidos por Alejandra Birgin, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (FFyL, IICE, UBA).

¹⁸ Para preservar la confidencialidad e identidad de los profesores entrevistados, se modificaron sus nombres y los datos de las instituciones de formación y las escuelas mencionadas. Los fragmentos de las entrevistas citadas se referenciaron del siguiente modo: alias, edad, institución formadora –ISFD (I) o Universidad (U) –, estudiante (E) o graduado (G); tipo de gestión de escuelas en las que trabaja –estatal (E) o privada (P)– antigüedad en la docencia (años/meses).

entre ellos, la incorporación de las tecnologías al aula y la alfabetización digital de los alumnos (Dabenigno, Vinacur y Krichesky, 2018).

Particularmente en la CABA, desde el año 2013 en las escuelas secundarias de gestión estatal y privada, donde se desarrolló el campo de la investigación que retomamos aquí, se implementa la Nueva Escuela Secundaria (NES). Esta reforma se desarrolla en el marco de la validación nacional de los títulos otorgados en todo el país (Resoluciones CFE N°47/08, 84/09 y 93/09) a partir de la obligatoriedad de la educación media que establece la LEN. Precisamente uno de sus ejes transversales es la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas. En el año 2018, en superposición con la NES, comenzó en un conjunto de escuelas pilotos una nueva reforma denominada "Secundaria del futuro". Enmarcada en el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), fue presentada por las autoridades ministeriales como una continuidad y "profundización" de la NES, cuyo objetivo es la adaptación de la escuela a las innovaciones tecnológicas y a los nuevos formatos de los procesos de aprendizaje y enseñanza".¹⁹

Conjuntamente con la Secundaria del Futuro, el Ministerio de Educación e Innovación de la CABA presentó un proyecto de ley, aprobado a finales del año 2018, para crear la Universidad de Formación Docente (UniCABA)²⁰. Este proyecto nace asociado a la necesidad de formar a los nuevos profesores que ejercerían en la nueva escuela secundaria. Las reformas de ambos niveles se presentan así de manera conjunta, y tiene como uno de sus ejes la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación, la necesidad de formar a los docentes en herramientas acordes al siglo XXI, y la urgencia de formar a los alumnos con miras a los trabajos denominados "del futuro" (Iglesias, 2019b).

Estas reformas no se dan de forma aislada en la Argentina, ya que en las últimas décadas la incorporación de la tecnología para la enseñanza tuvo gran relevancia en las políticas públicas de la región a través de los planes de inclusión digital (Dussel, 2016), con un crecimiento exponencial en los últimos años tras el surgimiento del modelo 1 a 1. A pesar de las metas propuestas por los países de la región en relación a la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y a la capacitación docente (OEI, 2010), las modificaciones que introdujeron estas políticas en América Latina, profundizaron el debate por las desigualdades y la brecha digital (de acceso, de uso, de apropiación) (Lugo y

¹⁹ Para mayor información véase la Página Web oficial

<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro> [consultado 04.09.2019].

²⁰ Para mayor información véase la Página Web oficial

<https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/documentos-de-trabajo-sobre-la-creacion-de-la-unicaba-0>

[consultado 04.09.2019].

Ithurburu, 2019). Al mismo tiempo, investigaciones recientes muestran cómo las exigencias para la incorporación de las TIC y de innovación modifican las prácticas pedagógicas y las institucionales, mayormente desde una mirada tecnicista o eficientista, relegando su incorporación al “voluntarismo” de los docentes (Montero y Gewerk, 2010).

A partir de estas reformas, en nuestra investigación observamos varios elementos que creemos pueden aportar a comprender mejor los desafíos que enfrentan hoy los profesores de esta escuela secundaria en transformación (Iglesias y Southwell, 2019). En primer lugar, observamos que una de las preocupaciones que aparecen entre los profesores principiantes (Menghini y Negrin, 2015; Rayou & van Zanten, 2004) es lo a los fines analíticos de nuestra investigación hemos denominado la “irrupción” de las nuevas tecnologías. Los docentes entrevistados manifiestan la falta de interés de sus alumnos en las materias que dictan, y su preocupación por “atraerlos”, “atraerlos”, remarcando el “desencuentro entre generaciones”, problema clásico en el campo educativo (Southwell, 2012 y 2013), pero que se reedita a la luz de la cultura digital, la brecha tecnológica y generacional (Bucci y Geraci, 2019), por lo que requiere hoy una nueva problematización. Caetano relata de este modo la distancia entre su propia biografía escolar y su experiencia como docente:

Cómo puedo hacer para que las clases sean más entretenidas para los chicos. O hacerles trabajar con videos. Porque ahora con esto de la tecnología, en mi época cuando yo estudié esto no existía [...] es normal, porque también me lo cuentan los profes, que a veces no te dan bolilla los pibes (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

Entre los desafíos que encuentran en sus aulas, los profesores describen con preocupación el “desinterés” y la “apatía” de los alumnos, lo que se relaciona íntimamente con el murmullo que crece, al decir de Serres (2013), ante las “distracciones” que traen aparejados los dispositivos móviles, situación que parece profundizarse con la llegada de los celulares al aula:

Antes de dar las prácticas iba a observar un par de clases. Y vos veías que estaban trabajando con la netbook, y los pibes estaban mirando el partido de Independiente, estaban navegando por Facebook, estaban haciendo cualquier cosa. Así como lo hacen con la netbook, también lo hacen con el celular. Y eso que

todavía para esa época no existían los Smartphone, te estoy hablando del 2012, como los que conocemos hoy en día. Recién estaban comenzando a aparecer (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

Como mencionamos anteriormente, con la incorporación del modelo 1 a 1 en la Argentina, con el Programa Conectar Igualdad²¹, primero irrumpieron "las netbook" como nos cuenta Caetano, y más recientemente, casi sin que podamos adaptarnos al cambio que implicaba las computadoras portátiles en las aulas, llegaron los celulares. Se plantean así nuevas problemáticas en el aula, con tanta fuerza que parece imposible negarla. Junto con el consumo y los usos cotidianos de todos, docentes y alumnos, definitivamente los celulares llegaron para quedarse.

De este modo, los cambios que introduce la "cultura de la conectividad" traen aparejados transformaciones en la construcción de las subjetividades y en las formas de comunicarse, ahora, mediadas por las tecnologías, y que se hacen presente en las aulas. Como mencionamos en líneas precedentes, ese problema generacional que siempre atravesó la práctica de enseñar, se ve ahora reeditado con el ingreso de los dispositivos móviles que parecieran "competir" con la autoridad y la voz del docente en el aula:

Es terrible tratar de sacarles los celulares. Como "sacalo", o sea, "basta, guardalo". Y lo tienen acá, como si uno pensara que no los viera, ¿no? "Te estoy viendo, por favor guardá el celular". (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

Los docentes también se encuentran atravesados por esos cambios, sin embargo, podríamos decir a modo de hipótesis que depositan en los celulares problemáticas que no

²¹ El Programa Conectar Igualdad fue creado en abril de 2010 mediante un Decreto del Ejecutivo Nacional (Nº 459/10). Como política de inclusión digital de alcance federal, distribuyó netbooks entre los alumnos y docentes de educación secundaria de escuela pública, educación especial e Institutos de Formación Docente de todo el país. Asimismo, el programa preveía distintas instancias de capacitación docente virtual y presencial. Para mayor información véase <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados/conectar-igualdad/> [consultado 04.09.2019].

Cabe aclarar que en el año 2018, por un Decreto presidencial (Nº 386/2018) se suspendió la entrega de computadoras y se eliminó el Programa Conectar Igualdad, siendo reemplazado por el "Plan Aprender Conectados" que se encuentra actualmente en ejecución. Para mayor información Véase la Página Web Oficial <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados/marcos-pedagogicos> [consultado 04.09.2019].

son nuevas en el campo educativo, como la atención de los alumnos, la autoridad docente, entre otros, y representan la imposibilidad de sostener la tarea cotidiana del aula. Ariana lo relata de este modo:

Es un vicio el teléfono. Pero es una adicción, no lo pueden soltar. Es más, yo tenía un alumno que lo tenía siempre en la mano. Yo le "digo, bueno, guardá el teléfono", y lo veías con el teléfono en la mano. "Guardalo". Y me decía "pero profe, te juro que no lo estoy usando", y lo tenía que tener en la mano, porque sino... Estando la pantalla apagada, no era que lo estaba usando. "Pero qué nivel de necesidad que tenés con eso, porque no lo podés soltar de tu mano" (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio).

De este modo, observamos que el celular está presente en todos los relatos de los docentes entrevistados. Aparece claramente como una preocupación, en algunos casos aparece relacionado con el "desinterés" y la "apatía" que atribuyen propiamente a la adolescencia, y en otros, la idea de la portabilidad del dispositivo refleja el mayor desafío para lograr la atención en la clase ante la "distracción" que genera, en contraposición con los beneficios que parecía traer su incorporación, ante la "revolución" tecnológica tan prometida:

Otros obstáculos, la tecnología. Esto que decíamos que parecía que iba a ser una revolución, me parece que en muchos casos termina más trayendo problemas que otra cosa. Los celulares en el aula, muy distractivos. O a veces las computadoras (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

Como podemos observar, las escenas que presentan los docentes sobre sus aulas muestran que esa "irrupción" llegó para quedarse, poniendo en jaque sus estrategias pedagógicas. La llegada de los celulares los interpela a repensar sus prácticas y modificar la manera en la que venían desarrollando sus clases. Aquí es interesante preguntarnos por la percepción que los propios docentes tienen sobre el uso de las tecnologías en la escuela, y cómo la llegada de los celulares pareciera poner en evidencia dichas percepciones.

En el ámbito nacional, investigaciones recientes dentro del campo de la tecnología educativa plantean la necesidad de una política que tienda a una "inclusión genuina", por convicción de los docentes, que reconozca el valor de las nuevas tecnologías y los "nuevos entornos

tecnológicos” en los campos disciplinares y en la construcción del conocimiento, más allá de la incorporación por imposición del Estado o las modas circunstanciales (Maggio, 2012). En la misma línea, y como puede observarse en varios de los relatos de los docentes, se debate el concepto de “nuevas tecnologías” ya que el “valor pedagógico” de las propuestas no radican en lo novedoso de las tecnologías incorporadas, sino en el grado de apropiación y construcción del conocimiento que incentivan, propios de la cultura digital (Litwin, 2005).

Enmarcados en los cambios recientes, planteamos aquí precisamente que las tecnologías “atravesan” la enseñanza en íntima relación con un enfoque contemporáneo de la didáctica. En este sentido, abonamos a la propuesta de “reinventar” la clase, y la tarea docente, a partir de una “didáctica en vivo” desde la perspectiva de Maggio (2018). Asimismo, esta invención da lugar a la construcción de una teoría didáctica innovadora sobre la reflexión de “prácticas originales” en las clases, por lo que ya no alcanza con el acceso a los dispositivos tecnológicos sino que es necesario “recrear las prácticas de la enseñanza” a través de las otras formas narrativas que nos presentan los fenómenos culturales contemporáneos (como las series, las redes sociales, la inteligencia artificial, la realidad aumentada), alejándonos de la didáctica clásica que pone en el centro la explicación (Lion y Maggio, 2019). En este sentido, la utilización que los alumnos hacen de los dispositivos también es puesto en duda, y desde allí, aporta a repreguntarse por la práctica docente: “El uso que le dan a las computadoras son los jueguitos y la música. Está bárbaro, pero podría servir para otras cosas también, que pueden ser interesantes en el aula” (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años).

De este modo, los profesores entrevistados observan claramente en sus aulas cómo aquella didáctica tradicional es puesta en jaque, lo que les presenta un gran desafío en su práctica cotidiana, y, como observaremos en el apartado siguiente, esto también nos remite a los desafíos en la formación docente. En algunos casos, ante la resignación y la “competencia” que implica la atención de los alumnos, algunos docentes relatan que se ven obligados a incorporar las tecnologías, en un intento por “combatir” la distracción que generan en la tarea cotidiana:

Grado de atención nulo, celulares. Llegó un punto en que dije qué hago con el celular. No puedo combatir con él. Si no puedes combatir con él, únete a él. Entonces dije bueno, voy a usarlo [...] “pongan la Real Academia Española en el celular, y con las palabras que no sabemos... A ver Ezequiel buscame esta palabra”, “perfecto profe”. “A ver, Germán, tal palabra”. Y ahí. Pero me parece que

ahí ya no tiene que ver con cómo incorporar las nuevas tecnologías, tiene que ver con cómo lidiar, cómo crear como una especie de sentido común para lidiar con la energía libidinal depositada en esas tecnologías. Porque todo pasa por el celular, por Facebook, por Whatsapp. (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año).

Aquí la contraposición que realiza Ariel entre “incorporar” y “lidiar” nos permite revisar los usos de las tecnologías que realizan los profesores en las aulas. A modo de hipótesis, surge la pregunta acerca de cómo podemos pugnar por una “inclusión genuina” cuando la inconformidad es tan grande frente a la llegada de los dispositivos móviles, y al mismo tiempo, cuando observamos que los celulares son depositarios del malestar docente.

Formar docentes para las aulas del siglo XXI

En segundo lugar, frente al fenómeno analizado en el apartado anterior, los profesores entrevistados resaltan la necesidad de formarse en tecnologías. Asimismo, encuentran serias falencias en su formación inicial, por lo que la formación continua a parece como la solución para aprender a manejar las “TIC”, a veces como una necesidad personal, y en otros casos en tanto exigencia laboral cuando trabajan en escuelas que han incorporado las tecnologías en las aulas, en las comunicaciones institucionales, entre otros aspectos que mencionan.

Investigaciones en el ámbito nacional que indagan sobre las percepciones de los profesores y directivos de escuelas secundarias acerca de la formación recibida, muestran precisamente que las TIC aparecen como un conocimiento necesario para relacionarse con los adolescentes, portadores de este saber específico (Terigi, 2011). Frente a estos cambios que experimentan las aulas y los nuevos sujetos que asisten a la escuela la formación docente inicial se juzga como insuficiente y anticuada (Dussel, 2015), y aparece la formación continua como solución. Por el contrario, sostenemos aquí una mirada más integral de la trayectoria formativa de los docentes. Como relata Mercedes, se trata de la conjunción de distintos elementos que son necesarios para poder implementar las tecnologías en las aulas:

Tiene que ir acompañado también de la capacitación docente. Porque sino tenés las computadoras y los docentes no les dicen a los pibes que las lleven. No les decimos que las lleven o no sabemos qué hacer con ellas. O tenemos las computadoras y no tenemos el wi-fi. Entonces hay como una serie de obstáculos tecnológicos, cosas que están faltando de aggiornar la tecnología. Pero eso si no va acompañado de que nos aggiornemos nosotros. Y ahí creo que a nivel de institución hay algo que está fallando (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

Como mencionábamos anteriormente, muchas veces los usos de la tecnología que hacen los docentes en sus aulas están ligados a sus consumos cotidianos (Spiegel, 2013). Los profesores no solo relatan las nuevas situaciones que se presentan en las aulas, sino que manifiestan que necesitan una formación que les permita hacer un uso consciente y al servicio de la materia que dictan, una "incorporación genuina" en términos de Maggio (2012), con convicción, que reconozca el valor de las tecnologías y los "nuevos entornos tecnológicos" en los campos disciplinares y en la construcción del conocimiento. Es decir, una incorporación que modifique la dinámica de la clase como tal. Al mismo tiempo, otra de las recurrencias en los relatos es la necesidad de discernir tiempos y espacios en los "usos" de los dispositivos en el aula. La importancia radica allí en diferenciar los "tiempos" y los momentos para cada actividad, y desde ese énfasis encontramos un esfuerzo por sostener la tarea en el aula. Aparece así la instancia de enseñanza-aprendizaje en el centro de la escena. La labor del docente consiste allí en encuadrar el trabajo, explicitarlo y compartirlo con sus alumnos:

Por un lado trato de usar [la tecnología] a veces. Pero usarla, esto, busquemos en los celulares, usémoslo, veamos cómo. Por otro lado insisto mucho en explicarles por qué me parece que no está bueno en determinados momentos. Creo que tienen que entender, que si es sólo arbitrario no va (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

También encontramos una idea recurrente en relación a que la formación continua debe servir para trabajar en las aulas que los propios docentes denominan "reales". En este sentido, encontramos testimonios de profesores, particularmente quienes trabajan en

contextos de mayor vulnerabilidad, donde el uso e implementación de las tecnologías se encuentra con obstáculos mayores, que se relacionan con la falta de acceso, al igual que observábamos en las palabras de Mercedes, como ser que las computadoras no siempre están en las escuelas, o no funcionan, o no todos los cursos las recibieron. Sin embargo, en la mayoría de los relatos el mayor problema que encuentran es la falta de acceso a Wi-fi, lo que dificulta los "usos" que ellos consideran que podrían hacer de las netbook en las aulas.

En los distintos testimonios recolectados reconocemos a la formación docente continua como un elemento remedial, que subsana las falencias de la formación inicial. Del mismo modo, el dispositivo de formación más mencionado por los profesores es el curso (tanto presencial como virtual). En este sentido, otras investigaciones ligadas al campo de la formación docente muestran la necesidad de acompañar el desafío que implica la incorporación de estas tecnologías en el aula a través de políticas de formación docente y cambios en los contenidos curriculares, dado que la mayor distancia entre la escuela y los "nuevos medios digitales"²² se encuentra en la forma en que ambos "operan con el saber". Mientras la primera se basa en la lentitud y el espacio de la reflexión, los segundos proponen la "inmediatez". Del mismo modo, coincidimos aquí en la crítica del determinismo tecnológico ya que las "tecnologías funcionan y se amplifican en el marco de prácticas culturales más amplias" (Dussel, 2012, p. 206), por lo que no son neutrales (Buckingham, 2008), y pueden tanto potenciar como obstaculizar las prácticas (Litwin, 2009). Al igual que plantean algunos relatos de docentes citados, coincidimos en que lo determinante no es qué tan nueva es la tecnología implementada en la escuela, sino que los "viejos" medios digitales se redefinen a la luz de la incorporación de los "nuevos", a modo de "transición" (Dussel, 2012).

A partir de las transformaciones descriptas en las aulas del siglo XXI, y desde los relatos de los docentes citados, se reaviva el debate sobre la formación inicial de los docentes, juzgándola como insuficiente y anticuada frente al nuevo contexto (Dussel, 2015). Aparece entonces la formación docente continua como la "varita mágica" (Birgin, 2012) frente a los requerimientos del siglo XXI, que trastocan las condiciones de la tarea de enseñar, y donde observamos que las aulas con celulares se presentan como un gran desafío para la tarea docente hoy (Dussel, 2018). Por el contrario, aquí consideramos que la formación continua

²² Acordamos aquí con Dussel (2012) en el uso de esta categoría en lugar de "TIC", ya que esta última responde a una perspectiva más tecnocrática. En cambio, consideramos que la categoría de "nuevos medios digitales" refiere a medios de comunicación que se basan en un soporte digital (como computadoras, celulares, entre otros), enriqueciendo el trabajo y dando cuenta de las transformaciones de las que dan cuenta los testimonios docentes citados en el presente capítulo.

requiere ser pensada de manera más integral en el proyecto formativo de los profesores y debe ser imaginada dentro de sus posibilidades y limitaciones (Birgin, 2012).

En síntesis, consideramos que los profesores enfrentan hoy el desafío de la incorporación de las tecnologías en escenarios de alta dotación (Fullan, 2013), elementos que claramente no es privativo de los principiantes sino de todo el conjunto de los docentes. De allí que consideramos fundamental generar políticas públicas y dispositivos que reconozcan y tengan en cuenta las transformaciones del trabajo docente a partir del ingreso de las nuevas tecnologías en las aulas (Dussel, 2018). Del mismo modo, sería deseable que las políticas públicas incentiven y permitan sostener nuevas prácticas, entre las cuales las redes entre colegas, inicialmente informales pero hoy crecientemente formalizadas (como los Grupos de Facebook o de WhatsApp) surgen como fuentes de saberes, percepciones y de conocimiento construido colaborativamente, nutriendo y modificando la experiencia formativa y laboral de los docentes (Bergviken Rensfeldt, Hillman, & Selwyn, 2018).

Conclusiones

A lo largo de este capítulo mostramos transformaciones recientes de las escuelas secundarias que dan cuenta de las tendencias contemporáneas en el marco de la cultura de la conectividad (Van Dijck, 2016). El relato de los profesores principiantes refleja lo que aquí denominamos la "irrupción" de las nuevas tecnologías en las aulas, modificando el mundo conocido, tanto para los docentes como para los estudiantes, todos sujetos atravesados por estos cambios (Lion, 2009). Particularmente la llegada de los celulares alteró las prácticas de los profesores, en una escuela secundaria que se reforma y se vuelve a reformar (Southwell, 2011), poniendo en tensión su formación inicial y la necesidad de continuar formándose por las aulas "reales". Los relatos dan cuenta también de la implementación de políticas públicas que permitieron achicar la brecha digital, como es el caso del Programa Conectar Igualdad, aunque las desigualdades y las diferencias en los "accesos" persisten, y se agravan aún más ante la interrupción del Programa.

En relación a los "usos" de las tecnologías, observamos que los docentes distinguen la utilización que hacen sus alumnos, en general ligado al ocio y la "distracción" como los "jueguitos" o las redes sociales, con la que ellos desearían. Se desprende de allí la

existencia de “buenos” y “malos” usos, así como usos “habilitados” y otros que no, que además están regulados y autorizados por el docente. En tal caso, en la mayoría de los relatos se observa que la incorporación de las nuevas tecnologías, lejos de conformar una decisión institucional como menciona Mercedes, queda librada al “voluntarismo” de los profesores (Montero y Gewerk, 2010), y se aleja de políticas o dispositivos que acompañen su inserción en el aula y la formación requerida para ello.

En este sentido, podemos inferir de los relatos de los profesores que existe una necesidad imperiosa de cambiar ciertas prácticas en las aulas de la escuela secundaria actual, alejándose de aquella didáctica tradicional, que marcó su propia trayectoria escolar y con la que además se formaron. Consideramos que existe allí una interesante reflexión pedagógica (Meirieu, 2016), que detecta con claridad que la exposición y la atención permanente en el aula ya no son posibles, mientras emerge una necesidad de modificar las propias prácticas (Litwin, 2005; Maggio, 2012), y frente a lo que aparece la necesidad de una oferta de formación docente continua que responda a estos vientos de cambio que soplan cada vez con más fuerza.

Para finalizar, las transformaciones analizadas en el presente capítulo nos convocan a preguntarnos por las percepciones de estos docentes en relación a los desafíos formativos y laborales que requiere la implementación de las nuevas tecnologías en las aulas de hoy. Consideramos que la formación docente continua debe cumplir un rol fundamental a este respecto, así como sería deseable la continuidad de políticas públicas que acorten la brecha digital, acompañen a los docentes en la incorporación de las tecnologías, y propicien prácticas que tiendan a una “incorporación genuina” (Maggio, 2012), a la vez que ofrezcan espacios colectivos para repensar, compartir, y diseñar buenas prácticas para nuestras aulas del siglo XXI.

Bibliografía

Barbero, J. M. (2003) *La educación desde la comunicación*. Grupo editorial Norma: Bogotá.

Bergviken Rensfeldt, A., Hillman, T. & Selwyn, N. (2018) “Teachers ‘liking’ their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups”. In: *British Educational Research Journal*, Vol. 44, Núm. 2, April 2018, pp. 230–250.

Birgin, A. (2012) "Introducción. La formación, ¿una varita mágica?". En: *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2014) *The Second Machine Age: Work Progress and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. New York. W. W.: Norton & Company Inc.

Bucci, I. y Geraci, A. (2019) "Relevamiento de las condiciones del trabajo docente en la escuela secundaria. Un estudio de casos en el Partido de General Pueyrredon, provincia de Buenos Aires, Argentina". En: *Revista de educación*. Año X, N°17, pp. 87-110. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3432/3386 [consultado 04.09.2019].

Buckingham, D. (2008) *Más allá de las tecnologías. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: MANANTIAL.

Dabenigno, V., Vinacur, T. y Krichesky, M. (comps.) (2018) *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa*. Ciudad de Buenos Aires: EUDEBA/OEI.

Dubet, F. (2010) "Crisis de la transmisión y declive de la institución". En: *Política y Sociedad*, Vol. 47, N° 2, pp. 15-25. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/poso1010230015a/21582> [Consultado 04.09.2019].

Dussel, I. (2012) "La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época". En: Birgin, Alejandra (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós: Buenos Aires.

Dussel, I. (2015) *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: estudios comparados sobre políticas e instituciones*. Buenos Aires: Teseo/PASEM/OEI.

Dussel, I. (2016) "Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina". En: Benítez Larghi, S. y Winocur Iparraguirre, R. (coord.) *Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Teseo.

Dussel, I. (2018) "Sobre la precariedad de la escuela". En: Larrosa, J. (editor) *Elogio de la escuela*. Buenos Aires. Miñó y Davila.

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012) "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores". En: *Comunicar*, 38(8), pp. 1-7. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/08-PRE-13470.pdf> [consultado 04.09.2019].

Fullan, M. (2013) *Stratosphere. Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Ontario: Pearson.

Iglesias, A. (2018a) *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires [MIMEO].

Iglesias, A. (2018b) "UniCABA y Secundaria del Futuro: Dos caras de una misma moneda". En: *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)*, octubre 2018, pp.1-5. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/108 [consultado 04.09.2019].

Iglesias, A. (agosto, 2019) "Dar clases hoy. La irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias del siglo XXI". En: XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://jornadasdesociologia2019.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias2019/887_744.pdf [consultado 04.09.2019].

Iglesias, A. y Southwell, M. (2019) "Paradojas de formarse como docente siendo 'recién llegados'". En: *Revista Diálogo Educativo*, V. 19, Nº 60, enero-marzo 2019, pp. 447-468. Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil. Recuperado de: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24468> [consultado 12.07.2019].

Jenkins, H. (2009) *Fans, bloggers y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.

Lion, C. (2009) "Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos". En: Litwin, E. (comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu

Lion, C. (2012) "Pensar en red. Metáforas y escenarios". En: Scialabba, A. y Narodowski, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.

Lion, C. y Maggio, M. (2019) "Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación". En: *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 10, Núm. 1, pp. 13-25. Universidad ORTE, Uruguay. Recuperado de:

<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2878/2905>
[consultado12.07.2019].

Litwin, E. (2005) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en la práctica de la enseñanza. Casos para el análisis*. Amorrortu: Buenos Aires.

Litwin, E. (2009) "La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo". En: *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu: Buenos Aires.

Lugo, M. T. y Ithurburu, V. (2019) "Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 79, Núm. 1, pp. 11-31. OEI/CAEU. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3398/4019>
[consultado12.07.2019].

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ámbitos con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós: Buenos Aires.

Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M., Lion, C. y Perosi, M. V. (2014) "Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica". En: *Polifonías. Revista de Educación*. Año III, N° 5, pp. 101-127. Buenos Aires. Universidad de Luján. Recuperado de: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS-N-5-Sept-Oct-2014.pdf> [consultado12.07.2019].

Meirieu, P. (2016) *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.

Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.) (2015) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.

Montero, M. L. y Gewerk, A. (2010) "De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC". En: *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, Vol.14, N° 1, pp. 303-318. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7129/1/rev141ART16.pdf> [consultado12.07.2019].

OEI (2010) *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (Documento final). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
[consultado12.07.2019].

Rayou, P. & van Zanten, A. (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris: Ed Bayard.

- Saez, V. (2019) "Narrativas mediáticas y nuevas sensibilidades en la escuela secundaria del siglo XXI". En: XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://jornadasdesociologia2019.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias2019/75_115.pdf [consultado 04.09.2019].
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. A. (2013) *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Southwell, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En: Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO/HomoSapiens.
- Southwell, M. (comp.) (2012) *Entre generaciones. Exploraciones sobre la educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO/HomoSapiens.
- Southwell, M. (2013) *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana.
- Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) "La investigación cualitativa". En: *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 23-64. Barcelona: Gedisa.
- Williamson, B. (2018) *Big data en educación: el futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Madrid: Morata.