



Universidad
Nacional
de Córdoba

Facultad de Ciencias Sociales | Centro de Estudios Avanzados

Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías



Informe final de tesis:

Representaciones sociales de los docentes de la ENS LV “SBS”
acerca de las tecnologías digitales y sus relaciones con el
proyecto “Secundaria del Futuro”

Tesista: Lic. Ignacio Spina

Directora: Dra. Carina Lion

Buenos Aires

2021



Este obra está bajo una [licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Resumen

El campo de las representaciones sociales está constituido por conceptos, ideas, juicios, prejuicios y valores que ayudan a interpretar y dar sentido a las experiencias de las personas que pertenecen a un subgrupo de la sociedad. El intercambio discursivo es una actividad de vital importancia para mantener la cohesión del grupo, ya que gracias a esto los individuos pueden verificar que sus percepciones son las más adecuadas, al contrastarlas con el pensamiento general. Los sucesos de relevancia ayudan a reordenar las representaciones del colectivo, como puede ser la implementación de las políticas educativas. La “Secundaria del Futuro” es un proyecto impulsado por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2017, cuyo objetivo consiste en reforzar el desarrollo curricular del nivel, con énfasis en la integración de tecnologías en los procesos de enseñanza y en la gestión educativa. En este estudio de caso, se analizó la experiencia de docentes de una escuela alcanzada por el proyecto, a fin de conocer las representaciones sociales que han construido acerca de las tecnologías educativas en el marco de la implementación de la política educativa de la jurisdicción.

Palabras clave: Representaciones sociales; Tecnologías educativas; Política Educativa; Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Abstract

Social representations involve concepts, ideas, judgment, prejudices, and values that help people who belong to a subgroup of society to understand and provide meaning to their experiences. Discursive exchange is an essential activity to maintain group cohesion, since it allows members to verify the accuracy of their perceptions by contrasting them with the general thought of the group. Relevant events, such as new education policies, can have a significant impact on the representations of a group. “Secundaria del Futuro” (Highschool of the future) is a project created by the City of Buenos Aires’ government, which main objective is to reinforce curricular development, with particular emphasis on the integration of educational technologies into the teaching process and education management. This research is a study case based on the experiences of teachers who work in a school reached by the project, with the objective of knowing the social representations that they have built about educational technologies during the implementation of the policy.

Keywords: Social representations; Educational technologies; Educational Policy; Autonomous City of Buenos Aires

Agradecimientos

Indistintamente de su grado de complejidad, encarar una investigación de tesis no es una tarea sencilla. A las incontables horas de dedicación, estudio, trabajo de campo y redacción, se suman la difícil sensación de soledad, los miedos y la incomodidad que genera un proyecto cuyo peso recae fuertemente sobre el tesista. Es allí donde la profesión y el acompañamiento se presentan en forma de un haz de luz que ilumina el camino hacia el norte que buscamos.

Cabe destacar que, al referirme a la profesión, no lo hago únicamente en vistas a la ética y deontología profesional, sino fundamentalmente al placer por lo que hago, al deseo de conocer y ofrecer mi aporte al desarrollo educativo. De igual forma, cuando hablo de acompañamiento, no lo pienso desde un punto de vista meramente académico -aunque sin duda éste es crucial-, sino también desde la confianza, el afecto y, en definitiva, la calidez humana y el amor.

Esta tesis no hubiera sido posible sin aquellas personas que estuvieron conmigo durante ese proceso, apoyándome desde ambas perspectivas. De hecho, me resultaría casi imposible poder distinguir mis agradecimientos según se trate de referentes, colegas, compañeros, amigos o familia, ya que casi todos aquellos a quienes debo este agradecimiento han reunido varias de esas cualidades.

En primer lugar, agradezco inmensamente a mi directora, Dra. Carina Lion, por depositar su confianza en mi proyecto y por ofrecerme a lo largo del camino un acompañamiento inspirador y de una calidad admirable. Debo confesar que, en momentos de crisis, una de mis grandes motivaciones para continuar y concluir esta tesis fue el honor de ser dirigido por una profesional de tal magnitud.

En segundo lugar, quiero agradecer a las autoridades y docentes de la Escuela Normal en Lenguas Vivas “Sofía B. de Spangenberg”, a quienes tuve oportunidad de manifestar mi gratitud personalmente, pero que, debido a su participación en la fase empírica de esta tesis, no puedo nombrar de forma expresa a los efectos de garantizar la preservación de sus identidades.

A mis colegas y amigos del equipo de formación y contenidos de Educación Digital del Ministerio de Educación del GCABA por compartir cada semana la pasión por educar y el deseo de construir un mundo mejor. Como ya les dije alguna vez: mi trabajo me fascina, pero mi equipo me conmueve. Entre ellos, destaco especialmente a mi amiga, mi mentora y mi fuente de inspiración; la Lic. Julia Campos, a quien debo, entre

otras tantas cuestiones, gran parte de los aprendizajes que me permiten saber qué educador elijo ser.

A mis padres, a mi hermana, a mi sobrino, por ser y estar siempre, por confiar en mí y apoyar incondicionalmente mis proyectos; por las velas encendidas, los deseos, los abrazos y ese amor sin el cual mi vida no tendría sentido. Con ellos, no me alcanzan las palabras ni la extensión de este apartado para enumerar cada motivo.

A mi familia política, por su afecto y su confianza. Y, por supuesto, a la persona que en una noche sin luna llegó sin aviso a enseñarme que los planes pueden cambiar, mi compañero, el amor de mi vida. Su paz y su contención están en todos los rincones de mi día y noche. Y, sin dudas, también está presente en esta investigación.

Igualmente, y por razones similares, a mis amigos, a mis estudiantes y a todos mis seres queridos que alguna vez tuvieron que darme espacio para desarrollar esta tesis, responder alguna consulta o escucharme hablar de ella. Pero fundamentalmente, por el cariño que siempre me han hecho sentir.

Por último, cabe la aclaración de que la brevedad de estos párrafos obedece a la necesidad de ser conciso y a la imposibilidad de mencionar a cada una de las personas que, de uno u otro modo, han estado conmigo durante este proceso. A todos ellos, debo también mi agradecimiento, por lo que espero (y les pido honestamente) que no duden en hacerse cargo de estas palabras que les dedico.

Índice general

1.	Formulación del problema	1
1.1	Objetivos de la investigación.....	4
2.	Análisis bibliográfico y documental.....	5
1.1	Marco político de la CABA	5
1.1.1	Diseño curricular de la NES.....	5
1.1.2	La “Secundaria del Futuro”	9
1.1.3	Las tecnologías en la política jurisdiccional.....	20
1.2	Marco teórico	24
1.2.1	Teorías de las representaciones sociales	24
1.2.2	Las representaciones sociales en la práctica educativa	46
1.2.3	Teoría de las representaciones sociales e investigación educativa	48
1.2.4	Las prácticas discursivas como medio para la manifestación de las representaciones sociales	56
1.2.5	La noción de “tiempo” en la epistemología educativa.....	59
1.2.6	La enseñanza mediada por tecnologías.....	62
3.	Marco metodológico.....	78
3.1	Consideraciones previas	78
3.2	Alcance de la investigación.....	80
3.3	Sobre el estudio de caso.....	81
3.3.1	Definición de la muestra.....	84
3.3.2	Recolección de datos.....	87
3.3.3	Instrumentos para la recolección.....	88
3.3.4	Modo de análisis	90
3.3.5	Historia natural de la investigación	91
4.	Resultados.....	95
4.1	Dimensión actitudinal	95
4.1.1	La posición afectiva.....	100

4.1.2	Los significados.....	109
4.2	Dimensión informacional.....	124
4.2.1	Las experiencias cotidianas.....	126
4.2.2	Transferencia de prácticas conocidas.....	129
4.3	Dimensión polémica.....	134
4.3.1	Entre beneficios y los obstáculos.....	136
4.4	Dimensión hegemónica.....	142
4.4.1	La tecnología como idea dominante.....	143
4.5	Dimensión ideológica.....	151
4.5.1	Encuentro de ideologías.....	154
4.6	Dimensión emancipada o emancipadora.....	167
4.6.1	Reconocimiento de aportes y críticas.....	168
5.	Discusión y consideraciones finales.....	175
6.	Bibliografía.....	190
7.	Anexos.....	197
5.1	Modelo de entrevistas a docentes.....	197
5.2	Entrevista 1.....	198
5.3	Entrevista 2.....	217
5.4	Entrevista 3.....	230
5.5	Entrevista 4.....	245
5.6	Entrevista 5.....	259
5.7	Entrevista 6.....	273
5.8	Entrevista 7.....	279
5.9	Entrevista 8.....	283
5.10	Encuesta de triangulación.....	292

1. Formulación del problema

Esta investigación se planteó como un estudio de caso, cuyo objetivo consistió en comprender las representaciones sociales de los docentes de la ENSLV “SBS” acerca de la aplicación de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza. Las representaciones sociales están compuestas por aquellas ideas que residen en el pensamiento colectivo de un grupo (Abric, 1994). Estas ideas, juicios y prejuicios sirven como referente y marco para todos los miembros del conjunto. De esta forma, cuentan con un marco común de pensamiento que les ayuda a interpretar la realidad, analizar los fenómenos que acontecen a su alrededor, ajustarlos a sus expectativas y, finalmente, valorarlos.

El advenimiento de lo digital ha impulsado cambios significativos en la sociedad. Tecnologías como internet, computadoras personales, dispositivos portátiles y el software desde el cual los individuos interactúan con ellos y con los grandes volúmenes de datos que albergan, se han integrado a la vida cotidiana y han pasado a formar parte de la cultura contemporánea. En el ámbito educativo, la expansión y auge de las tecnologías de la información y la comunicación vienen inspirando por décadas la literatura y la investigación en lo que respecta a su inclusión en las aulas. En este marco, las políticas educativas suelen dejar en evidencia su interés por integrar las tecnologías en los diseños curriculares y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto hace que los docentes construyan ideas y referentes conceptuales que intervienen a la hora incorporar estas herramientas en sus prácticas profesionales.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir del año 2018 se ha comenzado en 19 escuelas secundarias la implementación de un programa denominado “Secundaria del Futuro”. Se trata de un proyecto emanado del poder ejecutivo de la jurisdicción, cuyos fundamentos son relevantes para el presente trabajo y, por lo tanto, será objeto de un apartado específico. A los efectos de la formulación del problema de esta investigación, se debe anticipar que el programa consiste en el diseño e implementación de una serie de acciones ejecutivas que involucraron aspectos estructurales, organizativos, didácticos y de infraestructura.

Como se ha mencionado, las representaciones sociales conforman un marco de referencia que sirve a la interpretación de la realidad por parte de un colectivo. Así, los miembros del grupo cuentan con conceptos y referentes comunes que les permiten valorar su experiencia y comparar las percepciones de otros individuos dentro de su

grupo, con el fin de darle sentido a cada una de sus vivencias. Generalmente, el grupo recurre a las representaciones sociales cuando se generan cambios dentro del entorno (López de Parra, 2011), como consecuencia del avance de la tecnología o del devenir histórico, por ejemplo. En este sentido, en el marco de las transformaciones culturales vinculadas al advenimiento de las tecnologías digitales, su desarrollo como campo de conocimiento específico dentro de las Ciencias de la Educación y su frecuente presencia en los discursos de las autoridades gubernamentales o en las políticas educativas, es de esperar que los docentes construyan ideas y referentes conceptuales que intervienen a la hora incorporar estas herramientas en sus prácticas profesionales.

A los fines de esta investigación, se debe señalar que en el proyecto “Secundaria del Futuro” se reconoce una fuerte apuesta a estrategias educativas basadas en la integración de tecnologías digitales en la enseñanza. A tres años de su implementación, el diálogo con las comunidades educativas alcanzadas por el proyecto permite observar que persisten ciertas dudas con respecto a sus fundamentos y a la forma en que ha sido implementado. Tal es el caso de la ENSLV “SBS”, donde la implementación de la “Secundaria del Futuro” comenzó, al igual que en otras 18 escuelas, en los cursos de primer año de la cohorte 2018 y se extendió progresivamente a los años posteriores a segundo y tercero. Desde entonces, el proyecto ha despertado discusiones que fueron motivo de pronunciamientos por parte de las comunidades educativas y las respuestas de las autoridades ministeriales. Los modos en que el proyecto ha sido gestado, la adquisición de materiales para las escuelas o las capacitaciones provistas a los docentes son algunos de los puntos que median en el conflicto.

En las comunidades docentes persiste la idea de que muchas iniciativas gubernamentales no necesariamente se adecuan a la realidad de los centros escolares. Prejuicios que reviven, cuando los actores se encuentran en conflicto. Desde su comunicación oficial hasta la puesta en marcha, el proyecto acentuó controversias entre los principios políticos de la gestión educativa y los diversos sectores que reaccionaron en rechazo a la iniciativa oficial. En este sentido, las acciones y estrategias encuadradas en la “Secundaria del Futuro” comenzaron a implementarse en un escenario interpelado por cuestionamientos a sus propósitos y fundamentos, precisamente por la forma en que el programa se gestó y posteriormente se implementó.

Al tratarse de una política educativa con énfasis en la adquisición de equipamiento e implementación de estrategias de integración de tecnologías digitales en los procesos educativos, el estudio de caso en una escuela afectada a la primera fase del proyecto

se vuelve de particular interés al campo de la investigación en tecnología educativa. Más aún, cuando el programa requiere de formación docente y trabajo articulado con ellos y con el resto de los actores que integran el sistema educativo.

En momentos de crisis el campo de las representaciones sociales se modifica, se cuestiona, se expande o se reorganizan los conceptos que mantienen la cohesión grupal. Por esto, cabe mencionar que parte de la fase empírica de esta investigación se realizó durante la pandemia COVID-19, escenario en el cual el desarrollo educativo y la mediación didáctica se apoyaron en gran medida en las tecnologías digitales. La necesidad de llevar a cabo un sistema educativo sin contar con el acceso a los edificios escolares ha puesto de relieve fundamentos concretos a la integración de tecnologías educativas y ha permitido pensarlas en profundidad, construyendo y reafirmando las representaciones sociales de los docentes.

En síntesis, el proyecto “Secundaria del Futuro” incluye acciones vinculadas a la integración de tecnologías en un conjunto de instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aunque las comunicaciones oficiales del Ministerio de Educación de la jurisdicción sostienen fundamentos basados en la intención de atender a las necesidades actuales de la sociedad, la implementación ha despertado dudas y controversias. Dado el contexto interpelado por una política educativa cuyo origen se dio en un escenario de conflictos manifiestos y la coyuntura en que se realiza esta tesis, la misma se orienta por los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que surgen entre un grupo de docentes de la ENSLV “SBS” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de la implementación del proyecto “Secundaria del Futuro”?
- ¿Qué representaciones sociales poseen los docentes acerca de las tecnologías digitales en los procesos educativos?
- ¿Cuáles son los juicios, prejuicios e ideas relacionadas a la tecnología que poseen los docentes y de qué forma se relaciona con la *praxis* de los docentes de la ENSLV “SBS”?
- ¿De qué formas se manifiestan supuestos subyacentes a la política educativa, respecto a la integración de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el discurso de los docentes?
- ¿De qué maneras la implementación del proyecto “Secundaria del Futuro” incide en las representaciones sociales de los docentes?

El análisis del sentido común de los docentes acerca de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza, en el marco del proyecto “Secundaria del Futuro”, configura una oportunidad para el análisis de factores que intervienen en la construcción epistemológica de las prácticas docentes. A partir de las ideas que posee el colectivo, se puede encontrar una razón y justificación para sus acciones dentro del aula, las ideas que asocian a la tecnología y de qué manera perciben el programa implementado por el poder ejecutivo de la jurisdicción.

Mediante la indagación en torno a los interrogantes planteados, se pretende abordar y analizar las representaciones sociales de los docentes de la escuela elegida para el estudio de caso y sus relaciones con el contexto institucional y la política educativa, en relación con la integración de tecnologías en la escuela.

1.1 Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar las representaciones sociales que poseen los docentes de una escuela de la ENSLV “SBS” acerca de la integración de tecnologías en la enseñanza y sus relaciones con el contexto institucional y el discurso del Ministerio de Educación.

A tal fin, se persiguieron en este trabajo los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar las representaciones sociales de los docentes de la escuela seleccionada acerca de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza.
- Comprender la manera en que las representaciones sociales relacionadas con la tecnología inciden en la práctica cotidiana de los docentes seleccionados.
- Relacionar las representaciones sociales de los docentes con juicios, prejuicios e ideas relacionadas con la implementación de la “Secundaria del Futuro”.
- Identificar aspectos que intervienen en la construcción de representaciones sociales, en relación con el proyecto “Secundaria del Futuro”, el discurso de la gestión política y los contextos institucionales.
- Construir categorías de análisis para el estudio de las prácticas discursivas de los docentes de la institución seleccionada.

2. Análisis bibliográfico y documental

1.1 Marco político de la CABA

1.1.1 *Diseño curricular de la NES*

Para comprender el encuadre jurisdiccional del proyecto “Secundaria del Futuro”, conviene mencionar que su antecedente inmediato se ubica en el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES). Dicho documento es la principal referencia de la reforma curricular del Nivel Secundario sancionada en el año 2012, como parte de la implementación jurisdiccional de la Ley de Educación Nacional 26.206.

El principal motivo de la adecuación curricular en relación con la sanción de la mencionada ley se vincula con la obligatoriedad del nivel secundario en todo el territorio nacional. Es decir, se espera que las reformas emprendidas en el ámbito educativo puedan favorecer la inclusión de los jóvenes, a la vez que se ofrece una educación de calidad, en consonancia con las demandas del mercado laboral y de la sociedad. Fue en este sentido que, mediante la resolución 93/09, el Consejo Federal de Educación delegó a las jurisdicciones la tarea de elaborar un plan de fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria mediante estrategias pedagógicas, planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional.

El diseño curricular de la NES entró en vigencia para todos los primeros años de la ciudad, primordialmente en escuelas de gestión estatal y privada, a partir del ciclo lectivo 2013. El mismo determina los lineamientos curriculares del nivel secundario en todas las escuelas que se encuentran bajo la órbita del MEGCABA, con base en las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria laboradas por el Consejo Federal de Educación en la resolución 93/09.

Según refiere el sitio web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires¹, durante los años 2013, 2014 y 2015 se llevaron a cabo jornadas destinadas a la construcción, implementación y evaluación de un nuevo modelo curricular. Estas reuniones se realizaron en escuelas sede organizadas por orientación administrativa, y contaron con la participación de equipos de conducción, profesores, estudiantes y familias (estas

¹ Jornadas para la construcción e implementación de la NES. (s. f.). Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado 30 de noviembre de 2020, de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria/jornadas-para-la-construccion-de-la-nes>

últimas en forma opcional). A estos efectos, se realizó un primer encuentro en forma conjunta y luego se designó un representante por escuela para participar de los siguientes en las escuelas sedes donde se realizarían las mesas de trabajo.

Durante el año 2013 se llevaron a cabo un total de nueve encuentros, que consistieron en la realización de actividades planificadas por el Ministerio en una serie de documentos denominados "Instructivo para la organización de las jornadas de reflexión con la comunidad educativa". En ellos, se detallaban los participantes asistentes a cada encuentro, la función que debían cumplir, cuestiones logísticas relativas a la duración y uso de los espacios. Además, en dichos instructivos se hacía mención expresa a que los equipos de conducción debían respetar la temática fijada por el Ministerio de Educación.

En líneas generales, según se puede observar en estos instructivos, las reuniones presentaban contenidos disparadores, lecturas y dinámicas de trabajo en grupos a partir de actividades que finalmente culminaban en la realización de una minuta o producción escrita para elevar a los equipos de supervisión escolar. Los encuentros del 2013 trataron principalmente acerca de cuáles eran las habilidades necesarias que debería dominar un "estudiante del siglo XXI", cuáles de estas habilidades son mayormente trabajadas en la escuela en la actualidad y cuáles se podrían desarrollar con más énfasis. También, se trabajó acerca de cómo se dio la transición de la escuela primaria a la escuela secundaria, junto con las acciones que realizan las escuelas en función de que tal pasaje se dé en forma articulada.

En estos espacios, se debatió sobre cuáles eran las principales necesidades de los estudiantes que conforman cada escuela y en consecuencia con esto, si son llevadas a cabo acciones para garantizar su permanencia en el sistema educativo. Finalmente, fue puesta en discusión la existencia de acciones concretas que tiendan a la preparación de los estudiantes para la incursión en el mundo del trabajo, así como la continuación de estudios en el Nivel Superior.

Como resultado de esta primera etapa, el Ministerio publicó un informe en el que se compartió una síntesis del análisis de las reuniones, con relación a la construcción del perfil del egresado, la organización por asignaturas, los campos de formación y el acompañamiento a los estudiantes. Según este informe, las consideraciones formuladas se basaron en un total de 3000 aportes recibidos por parte de 5051 docentes, 9726 estudiantes y 899 familiares que participaron en las jornadas (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013).

En el año 2014 se puso en marcha el diseño curricular correspondiente al campo de formación general, el cual sería común para todos los estudiantes este nivel secundario. Se trata de la conformación del Ciclo Básico, el cual contempla como espacios indispensables, a las áreas de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, y entre ellas, la Historia, la Geografía, la Economía, las Ciencias Naturales, y entre ellas, la Biología, la Química y la Física, la Formación Ética y Ciudadana y las Humanidades, la Educación Física, la Educación Tecnológica, la Educación Artística, y las Lenguas (clásicas, regionales, de herencia, extranjeras).

En aquel año, la agenda educativa contempló nuevos encuentros, esta vez focalizados en temáticas vinculadas la estructura curricular para la formación general del Ciclo Orientado de la NES, conforme la orientación elegida por las escuelas. Para esto, se realizaron seis jornadas en las que se concluyó acerca de formación general y su modo de implementación, el perfil del egresado, de acuerdo a cada orientación y las necesidades particulares de las instituciones. A diferencia del ciclo lectivo anterior, en 2014 el Ministerio publicó en su sitio web las guías de trabajo e instructivos para las reuniones, pero no un informe del análisis resultante de aquellos encuentros. Esto mismo se repitió en los años subsiguientes.

Cinco jornadas en total se realizaron durante el año 2015. En esta oportunidad, las escuelas recibieron instructivos para trabajar en las reuniones acerca de los enfoques de la enseñanza de las diferentes áreas de conocimiento, la organización de los espacios curriculares y la redefinición de las formas de aprender y de enseñar. En los documentos proporcionados por el Ministerio para este ciclo de jornadas, -en crítica a la organización disciplinar hasta ahora conocida en la jurisdicción-, se proclamaba la definición de espacios interdisciplinarios. Además, se incorporaron en el temario ejemplos de evaluación vinculados a estos enfoques.

Seguidamente, en el año 2016 se organizaron talleres de trabajo orientados a la elaboración de planes de estudios y proyectos educativos institucionales, en vistas a la segunda etapa de implementación, esto es, el ciclo orientado del nivel secundario, compuesto por los tres últimos años de escolaridad. A lo largo de dicho ciclo lectivo, el calendario escolar incorporó la realización de jornadas específicas acerca de los enfoques para la enseñanza de las distintas disciplinas y espacios de mejora institucional dedicadas a la implementación del documento curricular, siguiendo la misma línea abordada hasta el momento.

Tanto en los materiales utilizados en las acciones de implementación, como en el diseño curricular de la NES se pueden aproximar supuestos que la política educativa sostiene acerca del nivel secundario y de la educación en general. Es así como en el análisis publicado en 2013, el Ministerio concluye que entre los temas prioritarios para la capacitación se encuentran las habilidades del Siglo XXI, los emprendimientos, las culturas juveniles, las nuevas tecnologías y su uso en el aula (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013).

En igual sentido, en la carta de presentación del diseño curricular de la NES, signada por el entonces Ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Esteban Bullrich, se sostiene:

“Frente al avance vertiginoso de la ciencia y de la técnica, nuestra sociedad asiste a un contexto donde las tecnologías, cada vez más sofisticadas, impactan directamente en el proceso educativo. La innovación, la creatividad, las habilidades para el siglo XXI, exigen a la educación en general –y a la formación del nivel secundario en particular– adaptarse a estas nuevas demandas para permitir a nuestros jóvenes la posibilidad de acceder no solo al mundo del trabajo, sino también a la sociedad que los espera.” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015a, p. 16)

De la cita expuesta se extrae que la política educativa sobre la cual se erige el diseño curricular, parte de premisas vinculadas con una construcción teórica sobre el escenario social contemporáneo, entre las cuales se menciona el “avance vertiginoso” de las tecnologías y su “impacto” en los escenarios educativos.

En este currículo se enumeran y se describen ocho aptitudes que se entienden como “fundamentales del estudiante secundario del siglo XXI”:

1. Comunicación
2. Pensamiento crítico
3. Análisis y comprensión de la información
4. Resolución de problemas y conflictos
5. Interacción social y trabajo colaborativo
6. Ciudadanía responsable
7. Valoración del arte
8. Cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo

Para el año 2017, todas las escuelas de la CABA debían, con carácter obligatorio, haber concluido el proceso de adaptación de sus proyectos institucionales y programas de los docentes con base en los propósitos, enfoques y contenidos de todas las áreas y disciplinas, conforme quedaba consagrado en el Diseño Curricular de la NES.

1.1.2 La “Secundaria del Futuro”

A partir de lo expuesto en el apartado anterior, se puede observar que las jornadas y reuniones organizadas por el Ministerio de Educación se propusieron como un dispositivo para la implementación del Diseño Curricular de la NES para el ciclo básico del nivel, así como para la construcción y desarrollo del diseño para los ciclos orientados. En efecto, las primeras referencias al proyecto “Secundaria del Futuro” comenzaron a ser divulgadas por algunos sindicatos a inicios del mes de agosto de 2017. Para entonces circulaba una serie de supuestos borradores que describían modificaciones en el funcionamiento del nivel secundario en las escuelas de la ciudad.

Diversos aspectos encontrados en estos documentos generaron una fuerte protesta en las comunidades educativas, y precisamente son los aspectos que generaron la polémica suscitada en torno a la implementación de esta reforma. Los rumores de una política aún no comunicada oficialmente por las autoridades ministeriales condujeron a un estado de alerta por parte de los docentes, como una respuesta natural frente a la ausencia de información respecto a cuestiones como la estructura académica escolar y su implicación en las condiciones laborales de los profesionales de la educación.

Las políticas públicas en materia de Educación, Ciencia y Tecnología pueden ocasionar desacuerdos epistemológicos con las comunidades académicas destinatarias. En palabras de Daniel Filmus (2017, p. 23), investigador en materia educativa y ministro de educación nacional entre 2003 y 2007, “el cambio de gobierno ocurrido en diciembre del 2015 significó una profunda transformación del modelo de desarrollo que había comenzado a implementarse en la Argentina”. De acuerdo con el autor, en el año 2017 las políticas educativas “encontraron una fuerte oposición que se manifestó en toda su magnitud en el inicio del ciclo lectivo” (Filmus, 2017, p. 26), principalmente por el hecho de que muchas de las reformas se mantienen en secreto y son diseñadas a espaldas de otros actores educativos (sociedad, familias, docentes).

Desde sus orígenes, los modelos de gestión del sistema educativo argentino y la construcción de las políticas han estado estrictamente vinculados con su escenario

sociopolítico y cultural. Diversos autores describen enfoques desde los cuales el sistema educativo ha comprendido históricamente su organización y administración, desde perspectivas articuladas. Entre estas dimensiones, pueden señalarse aspectos como las tensiones entre los criterios de eficacia, eficiencia, efectividad y relevancia, los requerimientos socioculturales, las corrientes y postulaciones pedagógicas, las teorías de las organizaciones, la función social de la información y el conocimiento, entre otros (Delgado, 1994; Pedró & Puig, 1998; Puiggrós, 2003; Axel Rivas et al., 2013)

Es decir, en el contexto argentino, la implementación de un nuevo modelo educativo suele tener un impacto en el contexto local, debido a que dichas reformas suelen enmarcarse en un trasfondo político y cultural convulsionado, o se guían por intereses de las élites dominantes.

Los indicios de rechazo por parte de las comunidades y el sector sindical comenzaron a introducir la temática en los medios de comunicación masiva. La escasa información disponible, era discutida en los círculos académicos y solía despertar emociones negativas debido a la falta de claridad que desplegaron las autoridades locales. De igual modo, la discusión no demoró en llegar a la Honorable Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, motivando a algunos de los representantes parlamentarios a presentar diversos pedidos de informe al Poder Ejecutivo, proyectos de declaración en rechazo a la “Secundaria del Futuro”, o incluso, una resolución para instar al Ministerio de Educación a anular su aplicación.

Para mediados del mes de septiembre, el proyecto había provocado numerosas reacciones en las comunidades educativas, las cuales acapararon la atención mediática y despertaron el interés por el tema educativo. Entre las reacciones suscitadas, existe un pedido de generación de espacios de trabajo conjunto y la prórroga de la implementación del modelo por parte de 171 directivos, pronunciamientos sindicales (Unión de Trabajadores de la Educación, 2017) y la toma de 29 establecimientos porteños por parte de sus centros de estudiantes (Agencia Telam, 2017)

En sus argumentos de rechazo, se encontraban cuestionamientos al desarrollo de una nueva reforma -no acordada con la comunidad- de un nivel educativo cuyo último cambio curricular aún no había culminado su implementación. Además, el conflicto se acentuaba frente a una serie de aspectos encontrados en los borradores que circulaban. Es decir, el foco del conflicto se centraba en el diseño e implementación de este nuevo modelo, del cual no se conocía suficiente información. Por otro lado, el hecho de que las autoridades educativas no contaran con un plan para detectar necesidades

educativas, evaluar las políticas implementadas y crear planes de mejora continuada, despertó el escepticismo del público general.

Además, se cuestionaba el destino del último año de escolaridad, en tanto los borradores sugerían la implementación de un ciclo de “prácticas profesionalizantes” en el sector socio-productivo con el propósito de promover el emprendedurismo y la integración de los estudiantes al mercado laboral. Más allá de los fundamentos que esta iniciativa pudiera tener, en principio no se conocían detalles acerca de cómo se realizaría dicha integración. En este sentido, las críticas a este aspecto se centraron en que la propuesta se enmarcaba en un modelo político y social en el cual los centros escolares responden a intereses externos. Según se sugería en algunos de los pronunciamientos, una mayor atención a las necesidades del mercado que a las necesidades particulares de formación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la escuela sería concebida como un espacio para la formación de trabajadores, con habilidades necesarias para insertarse en el mundo productivo, en respuesta a un proyecto político y social determinado por las élites dominantes y que no necesariamente encaja con los intereses de los estudiantes.

Respecto de este punto, el Ministerio sostuvo posteriormente que se trataba de una estrategia tendiente a fomentar la inserción laboral durante los dos últimos años de escolarización y que sería llevado a cabo en empresas de gestión privada a través de prácticas preprofesionales o pasantías, con el acompañamiento del tutor pedagógico. De este modo, de acuerdo con la gestión ministerial, los estudiantes no irían a trabajar sino a “transitar experiencias formativas asociadas a lo que aprenden en la escuela” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017b).

Por otro lado, los sectores que se manifestaron en contra del proyecto señalaron también el recelo frente a la posibilidad de un pasaje de la estructura curricular conformada por disciplinas a un modelo basado en cuatro áreas de conocimiento. Este cambio generaba dudas respecto a los contenidos que se esperarían en el nivel y a la estabilidad laboral de los docentes. Algunos de los pronunciamientos denunciaban dudas ante las menciones que sugerían modificar el rol docente al de un facilitador del trabajo mediado por tecnologías y plataformas virtuales. Es decir, se daba énfasis en el papel de las nuevas tecnologías para formar habilidades que lograsen la inserción laboral, y el docente adquiriría un rol secundario dentro del proceso de aprendizaje.

Como puede apreciarse, antes de la implementación de la reforma educativa se generaron reacciones adversas que cuestionaban la finalidad del proyecto. En

respuesta, la gestión ministerial apeló a la prensa y a los canales de comunicación oficiales del Ministerio para difundir los fundamentos y propósitos del proyecto, refutando los pronunciamientos de rechazo. Por ello, la “Secundaria del Futuro” fue comunicada pública y oficialmente por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a fines del mes de septiembre de 2017. La presentación se realizó a través de una serie de documentos publicados en el sitio web del Ministerio de Educación de la Ciudad, que la definían como una “profundización de la NES” (Nueva Escuela Secundaria) y la plena aplicación de la Res 93/ 09 del CFE” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017a).

Es en este mismo documento que se afirmaba que el proyecto consistía en la introducción de “innovaciones en las modalidades de enseñanza” y se sostenía la intención de desarrollar una escuela “adaptada a las nuevas tecnologías, a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad”. De igual modo, afirmaba la necesidad de actualizar la “metodología de enseñanza con el propósito de acercar el conocimiento a la realidad del adolescente de hoy, enfatizando en la dinámica grupal y en la incorporación de las nuevas tecnologías”.

En torno a esta tensión entre las comunidades educativas y las comunicaciones del Ministerio es que se comenzó a dar un fuerte debate entre sectores que se pronunciaban a favor y otros que se oponían rotundamente, llevando esto último a la realización de tomas estudiantiles en varios establecimientos educativos de la CABA. En la documentación respaldatoria del proyecto se sostiene que la política educativa de la Ciudad “asume el compromiso expresado en la Ley 26.206 de Educación Nacional del año 2006 cuando se considera a la ‘educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado’” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017a). A lo que agrega que según el art. 29 de dicha Ley se establece la obligatoriedad de la escuela Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones para lograr que los jóvenes puedan integrarse al mundo del trabajo y cuenten con las herramientas para ingresar y culminar estudios superiores.

Con base en este fundamento, el documento citado menciona que el último año de la Secundaria (5° o 6° año, dependiendo la modalidad) es el ciclo en donde los estudiantes consolidan las habilidades que les ayudarán a integrarse al mercado laboral, por lo que se prevé un tiempo escolar destinado a la vida preuniversitaria o terciaria. Este punto, además, agrega una de las cuestiones que, como se mencionó, estuvo en los inicios presente en los pronunciamientos de las comunidades educativas

y sindicatos docentes. En tal sentido, el último año de este ciclo educativo se concibe como un espacio en donde el adolescente recibe un refuerzo positivo que le ayude a realizar la transición para convertirse en un miembro productivo de la sociedad, y durante este tiempo la escuela promoverá la práctica de pasantías en diferentes instituciones a fin de que el joven pueda explorar sus intereses y afinidades.

Este es el apartado que más cuestionamientos y críticas generó dentro de las comunidades educativas. A modo de ejemplo, se puede mencionar el posicionamiento de la Asociación Docente de Enseñanza Media y Superior (ADEMYS), que sostiene que detrás de la “Secundaria del Futuro” no existe una pretensión de mejora en la calidad educativa, sino “una lavada de cara para ajustar y transformar a la escuela secundaria pública en una proveedora de mano de obra barata y precarizada para el nuevo mercado laboral” (Ademys, 2018).

A esta crítica se agrega el cuestionamiento acerca de la comunicación y elaboración del proyecto. En esta línea, se destaca una iniciativa legislativa de la diputada Laura Marrone que buscó instar al Ministerio de Educación de la jurisdicción a anular su implementación (Proyecto de resolución para instar al Ministerio de Educación a anular la aplicación de la «“Secundaria del Futuro”», 2017). En los fundamentos del proyecto de resolución presentado por la diputada Marrone, se aducía que la aplicación era “inconsulta hacia el conjunto de la comunidad educativa”. También se catalogaba al accionar del ministerio como una improvisación y devaluación de los contenidos del nivel medio, por “disolver las asignaturas en áreas sin tiempos específicos de tratamiento disciplinar” y por entender que los estudiantes tendrían menos conocimientos y capacidades.

Es en esta misma iniciativa parlamentaria que se ubica la alerta frente a posibles inestabilidades laborales de los docentes. En el proyecto de resolución, se cuestiona que la política del Ministerio no dejaba en claro el modo en que serían reestructurados los cargos docentes y la designación de éstos. Por último, con relación a la perspectiva pedagógica, el texto presentado en la legislatura sostiene que el proyecto de la “Secundaria del Futuro” “confunde el uso de la tecnología digital como herramienta y auxilio de la tarea docente con el reemplazo de los mismos por plataformas digitales prediseñadas.”

Ahora bien, ¿en qué consiste el proyecto “Secundaria del Futuro”? ¿Cómo afecta al rol docente y a las instituciones? A los efectos de obtener respuestas más detalladas, este informe propone un recorrido por la implementación, a partir de un análisis

documental que considera las comunicaciones ministeriales, pronunciamientos de las comunidades educativas y noticias en medios de comunicación masivos, medios en donde las prácticas discursivas se pusieron en evidencia y que permiten detectar las representaciones sociales que se generaron en torno al caso.

Para comenzar, se debe tener en cuenta los documentos de desarrollo curricular elaborados por el Ministerio de Educación. En el cuadernillo “Modos de organizar las clases” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018c) se mencionan algunas de las principales cuestiones que reflotan en el proyecto, vinculadas a:

1. La gestión y el abordaje curricular,
2. La evaluación,
3. El abordaje didáctico.
4. La articulación entre niveles y el mundo del trabajo.
5. En complemento con otros documentos oficiales del Ministerio, es posible hacer una síntesis que facilite la comprensión de estos aspectos.

Sobre la gestión y el abordaje curricular

En este punto, se sostiene una integración de diferentes espacios, a partir de la planificación entre profesores y la articulación de contenidos en propuestas de enseñanza disciplinares e interdisciplinarias, areales e interareales. Por consiguiente, el proyecto propone que el docente haga hincapié en el aprendizaje de capacidades experiencias y herramientas que permitan a los estudiantes comprender, dar sentido y hacer uso de la gran cantidad de información de la que hoy se dispone y está al alcance de las personas (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018a).

Según se extrae de uno de los documentos marco de la “Secundaria del Futuro”, el proyecto plantea una organización curricular en cuatro áreas de conocimiento con el objetivo de “resignificar las prácticas docentes a partir de un trabajo colaborativo y planificado conjuntamente” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018b). A esto, agrega que los contenidos se organizarán en propuestas que articulen actividades disciplinares y proyectos areales y entre disciplinas de distintas áreas. A tal efecto, la organización institucional propuesta contempla la posibilidad de que los docentes realicen reuniones para planificar propuestas de enseñanza de manera conjunta, “promoviendo la organización de aulas temáticas diversificadas potenciando diferentes trayectos; entornos específicos de acompañamiento y recuperación de aprendizajes; espacios multidisciplinares, entre otros”.

En términos operativos, parte de la tarea se plasma en una plataforma virtual llamada “Mi Escuela”, a la que los directivos, preceptores, coordinadores, docentes y tutores acceden para planificar y completar tareas administrativas y pedagógicas. Esta plataforma consiste en un entorno virtual al que se accede con un usuario y una contraseña, generados por responsables técnicos del Ministerio. A través de esta herramienta, los directivos de las escuelas realizan procesos como la matriculación, los pases y la distribución de los boletines. Los preceptores, por su parte, gestionan aspectos específicos como el presentismo. Los coordinadores de área acceden y signan las planificaciones y rúbricas elaboradas por los docentes. Finalmente, los profesores tienen acceso a aulas virtuales compartidas con sus estudiantes, cargan sus planificaciones, rúbricas de evaluación y calificaciones e informes de los alumnos.

Es decir, en esta dimensión las plataformas virtuales que proporciona el Gobierno, son usadas para el registro y gestión de la información de la tarea docente y las trayectorias educativas de los estudiantes, en términos administrativos. El personal de las escuelas es responsable de actualizar la información y documentar aquellos procesos en los cuales media el uso de la plataforma, según las directivas del Ministerio.

Sobre la evaluación

En cuanto a esta dimensión, el planteamiento del Ministerio es detallado en el sitio web oficial de la “Secundaria del Futuro”, particularmente en el apartado sobre preguntas frecuentes. Allí se sostiene que la evaluación es naturaleza continua, y para ello los docentes deberán medir el aprendizaje tomando como base un conjunto de indicadores previamente establecidos por las autoridades educativas. A fines de la evaluación, se considerará tanto el conocimiento que adquieren los jóvenes, como las aptitudes observadas durante el desarrollo de las sesiones de clase

Según este mismo texto, la evaluación formativa y continua tiene la finalidad de fortalecer los aprendizajes a la vez que se dan las orientaciones necesarias para mejorar el desempeño personal del estudiante. En tal sentido, el docente no solo indicará cuáles aprendizajes se consolidaron, sino que además brindará orientaciones oportunas para que cada alumno pueda mejorar su desempeño, concibiendo la evaluación como un sistema para medir el desempeño y la productividad individual. Es decir, el docente, como se ha comentado, se entiende como un facilitador o mediador entre el estudiante y los aprendizajes, y cumple una función de supervisor orientado al logro de objetivos preestablecidos. Además, el texto agrega, en este sentido, que esto implica no esperar

hasta los cierres de trimestres, sino implementar diferentes instrumentos de evaluación para registrar el avance de los estudiantes y las aptitudes adquiridas.

En términos de acreditación, las preguntas frecuentes sostienen que el proyecto “Secundaria del Futuro” no elimina la repitencia. Sin embargo, agrega que apuesta a la evaluación continua como estrategia para detectar contenidos y habilidades no alcanzadas y, de ese modo, privilegiar espacios de recuperación y acompañamiento a lo largo del ciclo lectivo. En otras palabras, se espera que el estudiante alcance una cantidad de habilidades en un periodo de tiempo establecido, y en consecuencia el docente deberá detectar aquellos casos que no han cumplido con sus objetivos para aplicar estrategias que ayuden a compensar dichas carencias.

Sobre estos preceptos, el Ministerio realizó una serie de publicaciones destinadas al desarrollo curricular. Entre ellas se puede mencionar el cuadernillo de orientaciones para el desarrollo de propuestas didácticas (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018d), que promueve el empleo de diversas estrategias de autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares, así como la elaboración y aplicación de rúbricas o matrices de valoración.

De igual modo, el cuadernillo sobre criterios para asesorar en la planificación (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018a) sugiere que deben tenerse en cuenta diversas estrategias y modalidades de evaluación, tanto sumativa (de resultados) y formativa (de procesos), para medir los aprendizajes de los estudiantes. Así, enumera entre estas sugerencias el planteo de instrumentos “que evalúen el logro de los objetivos de aprendizaje en diversos momentos del proceso educativo y que abarquen los contenidos enseñados”. Es decir, la función evaluativa de la educación está orientada a comprobar el logro de objetivos más que a la obtención de aprendizajes.

Finalmente, el planteamiento de los diseños curriculares de la NES apunta fundamentalmente al desarrollo de espacios curriculares articulados entre sí, priorizando la idea de interdisciplina. Con esto, se pretende crear un sistema educativo basado en la cooperación entre áreas, para que el estudiante pueda relacionar cada contenido con diferentes aspectos de su vida, de su desarrollo personal y de su relación con la comunidad. En este sentido, sostienen los lineamientos de la organización institucional de la “Secundaria del Futuro” que se debe garantizar la articulación por área también en materia de evaluación, lo que implica que las escuelas deban organizar las disponibilidades horarias de los equipos docentes, de modo tal que se aseguren los

tiempos y espacios para evaluar en forma conjunta. Como puede observarse, el proyecto delega la responsabilidad de su funcionamiento en los docentes, a quienes se les impone una serie de parámetros que deben implementar en las aulas de clase.

En este punto, se debe señalar también el proceso definido por el Ministerio, en virtud del cual la matriculación, las planificaciones, el presentismo, las calificaciones, las tutorías y las rúbricas se plasman en la plataforma virtual Mi Escuela. Por esta razón, el acceso a la conectividad a internet, el uso y dominio de dicha plataforma juegan un papel importante en lo que respecta a la comunicación de la evaluación y el registro de las acciones pedagógicas relacionadas a ella. Una de las críticas, precisamente, es el hecho de que se depende mucho de la tecnología para el desarrollo de tareas cotidianas en el centro, lo cual requiere que los docentes cuenten con conocimiento sobre estas herramientas y que los recursos se encuentren totalmente operativos.

Sobre el abordaje didáctico

En las “Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza” (2018d) se hace énfasis en el aprendizaje por capacidades, fundado en la necesidad de brindar a los estudiantes experiencias y herramientas que les permitan organizar, sistematizar y apropiarse del conocimiento disponible en la actualidad con el fin de transformar sus condiciones personales, las de su familia y de su comunidad. Bajo esta perspectiva, se parte del supuesto de que el uso de las tecnologías y la práctica de habilidades relacionada con las TIC son esenciales para lograr el éxito académico. Por lo tanto, con relación al plano didáctico, se propone la implementación de “formatos innovadores de enseñanza” (sic.), basados en experiencias formativas con modalidad de taller, seminarios, jornadas temáticas. Además, se sostiene una mirada de la enseñanza a partir de la realización y evaluación por proyectos.

De esta manera, en la publicación “Criterios a la hora de asesorar en la planificación” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018a) se pueden encontrar apuntes inherentes a la forma de organización de las clases, uno de los puntos más polémicos dentro del estudio de caso, puesto que se espera la cooperación entre áreas y que los contenidos se relacionen con el uso de las tecnologías. En dicho estatuto se propone la utilización de las secuencias didácticas organizadas en momentos de introducción, desarrollo y cierre. Según se sostiene, esto permitiría definir contenidos, objetivos de aprendizaje, tareas de aprendizaje con sus tiempos y los métodos de evaluación.

En relación con el rol docente, los lineamientos generales aseguran que los profesionales educativos tienen un papel relevante con respecto a la planificación de los aprendizajes, así como el uso de los materiales didácticos que se incorporan a las aulas de clase. Además, le asigna la tarea de distribuir el tiempo entre las labores de explicar el contenido, ejercitar las habilidades de los estudiantes, responder preguntas y consultas de los jóvenes, así como fomentar el trabajo grupal y el trabajo autónomo. De igual forma, es responsable de seleccionar el tipo de evaluación y el instrumento acorde con los objetivos del currículo (Preguntas frecuentes sobre la “Secundaria del Futuro”, 2017)

Desde estas premisas, la documentación del proyecto se refiere al docente en más de una oportunidad como “facilitador”. Al respecto, sostienen en las preguntas frecuentes que esta expresión supone que dicho concepto hace referencia a la función del docente de orientar y facilitar los aprendizajes, pero en la práctica supone que el docente solo está allí para medir las habilidades de los estudiantes.

Por último, cabe hacer una particular mención a que la documentación derivada del proyecto “Secundaria del Futuro”, en relación con el abordaje didáctico, hace referencias en diversas oportunidades a la integración de tecnologías. En los “Criterios a la hora de asesorar en la planificación” (2018), se sugiere tener en cuenta los recursos digitales disponibles en la página del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, sus plataformas de comunicación y otras páginas web educativas. Además, se invita a los docentes a incorporar herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como una forma de incorporar la tecnología dentro de las aulas de clase. A su vez, se les sugiere trabajar bajo la modalidad de proyectos, en donde el estudiante se vea en la necesidad de utilizar herramientas digitales bajo un entorno colaborativo y de apoyo mutuo entre pares.

En efecto, los propios fundamentos de la política educativa sostienen que propone un modelo de escuela que “se adapta a las innovaciones tecnológicas” y a los “nuevos formatos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (*Preguntas frecuentes sobre la “Secundaria del Futuro”, 2017*). A esto último, agrega la idea de que las metodologías de clase se deben centrar en comprender las condiciones de vida del adolescente, y en ese sentido facilitar el trabajo cooperativo conjuntamente con el acceso a las nuevas tecnologías, para garantizar un mejor aprendizaje de acuerdo con las necesidades y demandas de la sociedad actual.

Estos propósitos pueden observarse en las diversas publicaciones y comunicaciones del Ministerio, en las cuales se encuentra una reiterada insistencia en el uso de los materiales suministrados por el Ministerio.

Sobre la articulación entre niveles y el mundo del trabajo

En lo que respecta a la articulación entre niveles, se plantea la necesidad de crear enlaces que faciliten la transición desde la escuela hacia la secundaria, entendiendo las trayectorias escolares como una cuestión institucional y el acompañamiento en la construcción del “oficio de estudiante en la Secundaria del futuro” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018e). De esta manera, el proyecto “Secundaria del Futuro” prevé la realización de informes por parte de los docentes y conducciones de las escuelas primarias, que son remitidos a los directivos de las escuelas secundarias con el objeto de “obtener información pedagógica sobre los estudiantes (...) para lograr una verdadera articulación” (Ibid.)

Además, el proyecto prevé un incremento de dos semanas al ciclo lectivo de los estudiantes ingresantes a 1° año. A partir de un curso de articulación, de acuerdo con los lineamientos de la política educativa, los alumnos desarrollarían su trabajo regular en cuadernillos que contienen conceptos y nociones primordiales sobre algunas de las asignaturas del currículo, tales como lengua y literatura, matemática y metodología de estudio e investigación (Preguntas frecuentes sobre la “Secundaria del Futuro”, 2017)

Con relación a la articulación de conclusión de la escuela secundaria, el tema puede complementarse con el ya mencionado documento “La escuela que queremos” (2017a) que, al referirse a las prácticas educativas, sostiene que se trata de estrategias formativas integradas a la propuesta curricular cuyo objetivo es “que los estudiantes consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando”. A este respecto, considera el documento que deben ser de carácter integrador y

“(...) permitir la experiencia multidimensional del ‘aprender en la práctica’ en situaciones de espacios e instituciones reales de trabajo, con el objeto de que experimenten en la práctica relaciones, funciones y organizaciones diferentes de lo escolar, siempre relacionadas directamente con el perfil profesional de sus estudios.” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017a)

Asimismo, sostienen los lineamientos que el último año de escolaridad implica igualmente el cursado de todas las materias previstas en el Diseño Curricular, el cual

se complementa con momentos destinados a favorecer la formación preuniversitaria o pre-terciaria, de manera voluntaria; y al acercamiento al mundo del trabajo mediante prácticas educativas, realizadas en organizaciones de diversa índole. Como puede observarse, desde la propuesta ministerial se hace énfasis en la práctica de habilidades relacionadas con la tecnología, como una forma de garantizar el acceso al trabajo y a los estudios superiores.

1.1.3 Las tecnologías en la política jurisdiccional

El Diseño Curricular de la NES afirma que el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en las prácticas de enseñanza contribuyen al desarrollo pedagógico y didáctico, a partir de lineamientos que pasan a ser ejes centrales. Resulta de relevancia, entonces, la mención acerca de la incorporación de un marco para la educación digital, entendida como campo de conocimiento transversal a todas las disciplinas y espacios curriculares de la escuela secundaria.

A fines de este proyecto educativo, y de los documentos relacionados con la constitución el mismo, las tecnologías tienen un papel central dentro del proceso didáctico. Allí se especifica la decisión curricular de comprender el rol de las tecnologías digitales al servicio de la enseñanza en las diferentes áreas de conocimiento, pero también como contenido en sí mismo, atendiendo a los siguientes objetivos de:

- “1. Integrar la cultura digital desde la innovación pedagógica.
2. Transitar nuevos roles en la comunidad educativa.
3. Abrir la puerta al conocimiento continuo y social.
4. Hablar el lenguaje de los nuevos medios.
5. Explorar nuevos modos de entender y construir la realidad.
6. Aprender y jugar en entornos digitales.
7. Construir una mirada crítica, responsable y solidaria.
8. Garantizar el acceso a la igualdad de oportunidades y posibilidades.
9. Transitar el presente con la mirada puesta en el futuro.
10. Aprender juntos.” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015b)

Cabe destacar que la cita anterior extraída del diseño curricular de la NES encuentra un antecedente idéntico en los lineamientos del Plan Integral de Educación

Digital (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2011), que expresa los mismos diez objetivos para la integración de tecnologías en la jurisdicción. Es decir, se trata de una idea ya presente en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pero esta vez incorporada en un diseño curricular y, por lo tanto, con carácter prescriptivo. Cabe acotar que, como se mencionó en párrafos anteriores, esta reforma acontece en un panorama en donde se cuestionó la falta de un diagnóstico efectivo de la situación educativa actual. Por lo tanto, la transcripción literal de documentos oficiales en la normativa curricular, más que proponer una reforma, parece consagrar las bases epistemológicas ya presentes.

De este modo, tanto en los documentos de desarrollo curricular, como en las diferentes publicaciones y acciones realizadas por el Ministerio, la integración de tecnologías digitales aparece de forma transversal en todos los aspectos de la vida institucional de las escuelas. Como se aprecia, los propósitos enumerados en la referencia anterior no resultan inherentes a las tecnologías en sí mismas, sino que pueden ser comprendidos en todos los espacios educativos.

Otro elemento que permite dar cuenta de la política educativa en lo que respecta a las tecnologías es la incorporación de plataformas digitales. El ya citado documento, “La escuela que queremos”, hace alusión a la incorporación de este tipo de recursos como estrategia destinada a favorecer los procesos de enseñanza y la continuidad de las trayectorias escolares. En efecto, al año 2020 el Ministerio ha provisto un numeroso catálogo de plataformas digitales desarrolladas por el propio Gobierno de la Ciudad, o bien, adquiridas en proveedores del sector privado. En cuanto a las primeras, se pueden mencionar a modo de ejemplo la plataforma integral de gestión y aulas virtuales “Mi Escuela”; una plataforma de enseñanza de Ciencias Naturales llamada “ED Ciencias”, un repositorio de publicaciones denominado “Contendedor Digital”, entre otras. Por su parte, entre las adquiridas en proveedores externos, se ubica la plataforma para la enseñanza del idioma inglés, “English Discovery”.

Con relación a la provisión de equipamiento e infraestructura material, en la carta de compromiso signada por el Subsecretario de Gestión Económica, Financiera y Administración de Recursos, se sostiene que en los 19 establecimientos educativos seleccionados en 2017 para la implementación de las primeras escuelas Secundarias del Futuro, se llevaría a cabo trabajos de construcción, pintura, instalación eléctrica y de muebles especiales para elementos tecnológicos, como notebooks, equipamiento con mobiliario adecuado, pizarrones, carteleras, para ambientar los espacios

correspondientes. Al mismo tiempo, padres y tutores tendrían la posibilidad de hacer el respectivo seguimiento sobre la educación de sus hijos ya que las familias dispondrían de una aplicación digital que les permitiría revisar datos relacionados con régimen de calificaciones, asistencia e inasistencia, sistema de alertas y un espacio para interactuar con los docentes.

En las preguntas frecuentes sobre el proyecto, se afirmaba que las aulas de 1° año de la “Secundaria del Futuro” serían acondicionadas para incorporar nuevo mobiliario dentro de los centros educativos como una forma de otorgarles un papel central a las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como para lograr que el estudiante se familiarice con estos equipos. Entre estos, se hace mención a la incorporación de proyectores, pizarras blancas, así como una notebook para el docente y netbooks para uso compartido de los estudiantes. Según sostiene el mismo sitio, esto se funda en el objetivo de que los estudiantes se integren a espacios donde la tecnología tiene un papel central y, de esa forma, se acostumbren a trabajar en espacios digitales.

Finalmente, en materia de infraestructura, las escuelas asociadas al proyecto contarían con un “Espacio Digital”, es decir, un aula compartida por todos los grupos de la institución, equipada con una pizarra interactiva, impresora 3D y otros dispositivos destinados a fomentar el uso de tecnología en la escuela. Con esta estrategia, las escuelas quedaron incluidas dentro del Plan S@rmiento BA, sector específico del Ministerio de Educación cuyo origen data del primer proyecto de modelo 1 a 1 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que actualmente gestiona la incorporación de equipamiento tecnológico y conectividad en el nivel inicial, primario y escuelas secundarias del futuro.

Según se afirma en el sitio del Ministerio, la provisión de tecnología a las Secundarias del Futuro atiende al establecimiento de:

“(…) un modelo de escuela que (…) se adapta a las nuevas tecnologías, a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad. (…) Además, busca actualizar la metodología de enseñanza con el propósito de acercar el conocimiento a la realidad del adolescente de hoy, enfatizando en la dinámica grupal y en la incorporación de las nuevas tecnologías. El objetivo es que todos los estudiantes desarrollen un aprendizaje que incluya conocimientos, actitudes, valores y habilidades que el siglo XXI plantea.” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, s. f.-b)

Además de la inclusión del equipamiento, el alcance del Plan S@rmiento Ba supuso la incorporación de personal con formación o experiencia en TIC, mediante la designación de un Facilitador Pedagógico Digital a cargo de la Gerencia Operativa de Tecnología e Innovación Educativa (GOINTEC). La función de dicho agente consiste en planificar en pareja pedagógica con los docentes, brindar acompañamiento y formación situada en lo que respecta a la integración de la Educación Digital.

Si bien la documentación ministerial no ofrece una descripción expresa del rol del FPD, según se extrae de la página de la mencionada GOINTEC, las tareas del personal se orientan al propósito de:

“Proveer apoyo y seguimiento pedagógico en las escuelas a través del ‘Dispositivo de Formación y acompañamiento Pedagógico’, en tanto acciones que promueven y acompañan la inclusión de TIC en la planificación, las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. (...)

Organizar instancias de formación docente, presenciales o virtuales, referidas a los contenidos o estrategias involucrados en la incorporación de tecnologías en la gestión institucional, la enseñanza y el aprendizaje. del sistema en lo referido a soporte técnico, equipamiento, y sistemas de gestión de escuelas. (...)

Ofrecer acompañamiento en las escuelas a través de personal pedagógico especializado en TIC que asiste y acompaña en forma presencial a los docentes, en la planificación de proyectos y actividades con TIC y su implementación en el aula.” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, s. f.-a)

En síntesis, el lugar de las tecnologías en el proyecto “Secundaria del Futuro” cobra una relevancia particular que puede observarse en las diferentes dimensiones de la vida escolar: así como sucede con la sociedad en general, las TIC ocupan un espacio importante, y se espera que este entorno favorezca el aprendizaje de los estudiantes. Con relación a la gestión, se organiza la integración curricular mediante la introducción de plataformas virtuales, espacios digitales, equipamiento específico y la designación del Facilitador Pedagógico Digital.

1.2 Marco teórico

1.2.1 *Teorías de las representaciones sociales*

Conocer las convicciones de los sujetos constituye una oportunidad para la comprensión de sus decisiones y prácticas. El ejercicio docente se funda sobre un entramado de aspectos individuales y socioculturales que se reflejan en la práctica educativa, en su manera de relacionarse con otros actores del proceso educativo y en la forma en que se adaptan a los cambios culturales y a las demandas de la sociedad. En otras palabras, del mismo modo que las historias y experiencias individuales de cada docente intervienen en sus prácticas, las convicciones compartidas en los colectivos a los que pertenecen forman parte de su universo discursivo y son un referente para que las personas puedan otorgarle un sentido a su propia experiencia (Abric, 1994; Jodelet, 2003, 2011; Moscovici, 1984)

Acceder a los discursos colectivos y a los conocimientos que un grupo social posee sobre un determinado asunto es una tarea compleja, por lo que requiere el apoyo de marcos teóricos específicos. Dado que el marco de las representaciones sociales está compuesto por conceptos e ideas intangibles, es necesario contar con un plan que permita desentramar las ideas compartidas por el colectivo. Entre los diversos aportes académico-científicos, este estudio se desarrolla en base a la noción de representaciones sociales. Desde este enfoque, se busca explorar ideas ubicadas en el plano del sentido común que poseen los docentes acerca de las tecnologías digitales en la escuela seleccionada para el estudio de caso.

El concepto de representación social hace referencia a una forma de conocimiento, una visión del mundo, elaborada socialmente y compartida, que construye una realidad común para un conjunto social (Abric, 1994, p. 5). Se trata de la atribución de significados que ejercen los individuos como producto y proceso del intercambio social. En tal sentido, las representaciones sociales constituyen un asunto de interés para la comprensión de las relaciones entre las concepciones y valores que se instalan en grupos o comunidades (Jodelet, 2003).

En términos simples, un subgrupo dentro de una sociedad comparte una serie de ideas, juicios y prejuicios que le ayudan a entender su realidad. El campo de las representaciones sociales se nutre de las experiencias individuales, las cuales luego son discutidas y analizadas dentro del grupo, con el fin de nutrir las referencias comunes, reformular antiguos conceptos, plantar nuevas creencias o simplemente

analizar los fenómenos propios de la dinámica histórica y social que sirven de marco a al colectivo. En tal sentido, las representaciones sociales son un referente, compuesto por la suma de experiencias de todo el grupo, a donde el individuo puede acudir con el fin de comprender lo que está pasando, evaluar el desarrollo de un fenómeno y decidir cómo actuar ante una situación determinada (Abric, 1994; Jodelet, 2003, 2011; Moscovici, 1984)

Las teorías de las representaciones sociales estudian el saber común que opera sobre las prácticas de los individuos. Es por esta razón que ha recibido aportes teóricos tanto de la sociología como de la psicología (particularmente, la psicología social), debido a que ayuda a comprender la mentalidad general del grupo. Así, desde el marco de referencia que aporta la teoría de las representaciones sociales, se puede comprender los mecanismos que contribuyen a asimilar, crear y establecer los referentes que, en un momento determinado, constituyen la mentalidad más o menos generalizada y aceptada por algún subgrupo que hace vida dentro de la sociedad (Abric, 1994; Jodelet, 2003, 2011; Moscovici, 1984).

En términos sencillos, es la manera en que la sabiduría del colectivo se manifiesta en los actos individuales de cada uno de sus miembros, lo que determina qué es lo más correcto ante diferentes alternativas, y ayuda a distinguir entre lo que es correcto o aceptable, entre lo que está errado o es inaceptable (Abric, 1994; Jodelet, 2003, 2011; Moscovici, 1984) La misma surge como resultado de las investigaciones del psicólogo social francés Serge Moscovici en 1961. En ellas se propuso comprender la manera en que la información que recibimos las personas es transformada desde la práctica social y cómo esto contribuye a la construcción y mantenimiento de la realidad social (Rodrigues Lourenço Marques, 2016).

Tal como señala, la importancia de las representaciones sociales radica en su carácter utilitario, pues gracias a las acciones cotidianas el individuo establece una relación entre sus ideas y prejuicios y el resultado que se manifiesta en la cotidianidad. Es decir, las representaciones sociales contribuyen a crear una experiencia significativa, en donde la persona puede comprobar de una manera más eficiente si sus ideas iniciales son las más adecuadas para elaborar una respuesta determinada frente a un hecho, y a partir del resultado de sus observaciones socializar el conocimiento, desechar aquellas ideas que no conducen a un resultado determinado o replantearse la manera en que observa el mundo, de acuerdo con sus circunstancias y las ideas que se derivan del intercambio con otras personas:

Con todo, las teorías formuladas en el campo de la producción teórica y de las indagaciones empíricas no son reductibles a su contribución a la función de disciplinamiento; tienen un estatuto metodológico que admite una evaluación propiamente epistémica acerca de su veracidad empírica o de la consistencia conceptual de sus compromisos básicos con sus hipótesis. Dicha evaluación es constitutiva de la investigación psicológica (Castorina y Kaplan, 1997).

Al cabo de las repercusiones de su tesis doctoral, la segunda edición de “El psicoanálisis, su imagen y su público” (Moscovici, 1961) se convirtió en la principal publicación para comprender su obra, sus premisas y sus motivaciones para el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales. El autor estudió el modo en que los conceptos del psicoanálisis estaban siendo empleados en la vida cotidiana de las personas. Es decir, en contraposición al estudio de los conceptos desde una perspectiva meramente institucional, se propuso adentrarse en el sentido común, como conjunto de ideas aprendidas en la interacción y el accionar social. En efecto, como punto de partida se enfocó en el psicoanálisis, que, al tiempo que conformaba una de las corrientes intelectuales centrales de la época, penetraba en el discurso cotidiano más allá de las fronteras académicas. La adopción de los conceptos del psicoanálisis como objeto de estudio constituyó para Moscovici una elección fundada. La elección se debe a que el autor lo consideraba un escenario fértil para el estudio de las representaciones sociales, dado que optaban por usar métodos no experimentales para estudiar los mecanismos más profundos de la mente (Moscovici, 1961, p. 19).

En su trabajo el autor sostuvo que la difusión de los conceptos del psicoanálisis construyó en las diferentes esferas de la sociedad representaciones que se funden en el inconsciente colectivo. En palabras simples, el concepto de inconsciente colectivo es el modo en que la psicología denomina a una dimensión que está fuera de la consciencia de cada persona y que es común a todos. En esta, se depositan los conocimientos e ideas que garantizan la supervivencia de la especie, las cuales se manifiestan luego en cada una de las acciones cotidianas de los individuos. Por lo tanto, el inconsciente colectivo no es más que un cúmulo de aprendizajes que le sirven al individuo como base para desenvolverse en la cotidianidad (Moscovici, 1984).

Desde la perspectiva moscoviciana, se puede afirmar que los individuos que pertenecen a un grupo comparten una serie de valores, juicios, prejuicios e ideas que son relativamente comunes a todos (aunque cada persona no esté consciente de ello). En la práctica, las personas actúan de una forma determinada, gracias a que el proceso

de socialización de experiencias le implementa pautas acerca de lo que se espera de cada quien. En consecuencia, recurren a estos conocimientos instalados en el inconsciente colectivo con el fin de contar con un marco lógico y consensuado que les brinde seguridad (Moscovici, 1961, 1984).

Lo mismo sucede con las representaciones sociales, aunque estas se refieren a subgrupos específicos dentro de la sociedad, que generalmente están conformados por personas que comparten intereses y objetivos en común (Moscovici, 1984). Las representaciones se focalizan en las experiencias de un colectivo específico, pues estas configuran las expectativas, juicios y prejuicios que rigen sobre cada uno de los individuos que conforman al grupo. Idea válida en grupos profesionales como el de los docentes, donde incluso existen códigos, reglamentos y arquetipos que influyen en la manera de desempeñar su labor y relacionarse con otros actores del proceso. Aunque, sobre este particular, se profundizará más adelante.

Tanto el inconsciente colectivo como el campo de las representaciones sociales comparten un elemento común: se trata de conceptos intangibles que, de alguna u otra forma, influyen en la forma de ver el mundo de cada persona, bien sea desde su propia experiencia o como parte de un subgrupo dentro de la sociedad. Por lo tanto, los estudios que abordan la mentalidad del colectivo deben explorar métodos alternativos con el fin de adentrarse en la materia informe de las ideas comunes que pertenecen a un grupo de personas.

Más importante aún, es el hecho de que el inconsciente colectivo se manifiesta en términos del deber ser, de lo que una persona puede hacer ante un problema determinado. Elementos que conectan con la teoría de las representaciones sociales y los trabajos que adelantaba (Moscovici, 1961). De este modo, se propuso indagar a qué se hace referencia cuando se habla del psicoanálisis y de las transposiciones existentes entre el discurso de la disciplina científica y el plano del sentido común. Al respecto, Lagache D. (1961, p. 5) afirma que la teoría de Moscovici aborda dos elementos importantes que ayudan a comprender el desarrollo de las representaciones sociales. En primer lugar, se ubican las percepciones que manifiesta el gran público con respecto a un hecho determinado. En segundo lugar, se ubican los procesos que ayudan a crear, fijar y difundir dicha imagen entre todos los individuos de un subgrupo determinado.

Es así como la investigación de Moscovici buscó comparar la representación social del psicoanálisis con el psicoanálisis en sí. En otras palabras, tomó como objeto de estudio las postulaciones científicas de la disciplina, pero desde las percepciones y

vivencias de la sociedad. Precisamente, este es uno de los aportes más importantes de Moscovici, ya que abandona la dimensión individualista de la experiencia humana, para postular una dimensión que incluye lo social. Es decir, la persona no solo cuenta con sus propias experiencias, sino que su propia existencia cobra sentido en la medida en que puede socializarlas, aprender de otros, adquirir nuevos significados o simplemente replantearse sus propios conceptos.

A raíz de sus investigaciones, Moscovici explica que a medida que las postulaciones del psicoanálisis se vuelven conocidas, penetran en el discurso cotidiano de los individuos. En efecto, el concepto de representaciones sociales define conjuntos dinámicos de comportamientos y valores a partir de "teorías" de las "ciencias colectivas", destinadas a interpretar y a construir la realidad (Moscovici, 1961, p. 33). Es decir, el "sentido común" es otra forma de llamar a las representaciones sociales, que no es más que el conjunto de ideas pertenecientes a un colectivo o grupo determinado, a donde la persona puede recurrir para contar con un referente que le permita analizar su entorno y decidir su siguiente paso (Jodelet, 1985; Moscovici, 1984).

Las representaciones sociales son supuestos acerca de algo que, instalados en el sentido común de un grupo, dan forma al mundo desde la percepción social. Es un campo donde el individuo intercambia experiencias con otros individuos de su grupo, para de esa forma contar con más y mejores herramientas con las cuales comprender la realidad. Se trata, entonces, de convicciones que dan forma a los discursos compartidos en un colectivo y que se manifiestan en valores, expresiones y en el accionar cotidiano. Las ideas comunes contribuyen a mantener la cohesión grupal, al conformar un referente accesible para todos los miembros del grupo (Moscovici, 1984).

Para Moscovici (1961, p. 184), en el proceso de comunicación se ubican los rastros de las imágenes, vocabularios, reglas y valores que predominan en un grupo. Los discursos, entendidos como las declaraciones que se verbalizan y comparten en la esfera pública, son la clave para comprender las ideas que pertenecen al colectivo. Reconocer estos elementos permitiría aproximarse a aquello que subyace a en los intercambios sociales, que, según el autor, modifica en forma cualitativa las experiencias y teorías tanto en su alcance como en su contenido. Al respecto, sostiene que la comunicación no se reduce a transmitir mensajes o transportar información, sino un proceso mediante el cual los grupos inventan o interpretan los objetos o las representaciones de otros grupos.

De este modo, el concepto de representaciones sociales se puede definir como:

“(…) un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo, o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.” (Moscovici, 1961, p. 18).

Una posible concepción de la teoría desarrollada por Moscovici consiste en comprender a la representación social como una sustitución. Desde esta perspectiva, se trata de un acto del pensamiento en el que un sujeto se relaciona con un objeto y, mediante diversos mecanismos, ese objeto es sustituido por un símbolo. Al quedar el objeto representado simbólicamente en la mente del sujeto, el símbolo cobra significados, cargas y valores que se activan durante la experiencia cotidiana.

De lo anterior, se debe rescatar que la representación social está vinculada al lenguaje y a las prácticas socio culturales. Como sostiene (Jodelet, 1985) la representación social como sustitución no implica concebir al objeto representante como una mera adecuación o copia del objeto representado, sino como una transformación o construcción, dado que en el proceso de representación los sujetos interpretan la realidad interpelados por sus valores, religión, roles sociales, entre otros aspectos. Es decir, adquieren valor en la medida en que son un referente para darle sentido a la experiencia propia. Las representaciones sociales son parte del entramado social, en donde el intercambio de ideas permite comprender lo que está pasando. Para ello, se usa el lenguaje, puesto que en las prácticas discursivas se genera la interacción social y son el medio a través del cual se discuten, revisan o modifican los valores del grupo. Además, las representaciones sociales incluyen el concepto y las cargas de valores, juicios y prejuicios asociados al mismo, los cuales pueden variar de acuerdo con las características particulares de cada grupo (Jodelet, 2003, 2011; Moscovici, 1984).

En la teoría moscoviciana las representaciones sociales no son solamente productos mentales, sino construcciones simbólicas emergentes de las interacciones sociales, por lo que puede entenderse como una conceptualización teórica del sentido común (Moscovici, 1961, 1979, 1984)

Al respecto, sostiene Moscovici:

“Por representaciones sociales nosotros entendemos un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se

podría decir que son la versión contemporánea del sentido común (...) constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común” (Moscovici, 1981)

Como construcción social, el grupo se apropia de elementos que le ayudan a construir sus propias representaciones. Ante un hecho específico, los miembros del grupo intercambian puntos de vista, que luego sirven como base para construir juicios de valor en torno a los conceptos que emergen. El intercambio discursivo hace que los miembros del grupo reafirmen sus interpretaciones o las modifiquen, de acuerdo con los referentes comunes que aceptan como válidos y pertenecen al campo de las representaciones de su propio grupo. Estas construcciones no se basan apenas en la imagen de los objetos, sino también en la carga valorativa de las vivencias personales. Por tanto, el trasfondo de las representaciones sociales permite trazar vínculos entre los significados propios de un grupo y los individuales que se crean o se modifican a partir de experiencias, eventos o circunstancias específicas.

Como afirma Moscovici, las representaciones sociales pueden concebirse como una forma de conocimiento que deriva de la comunicación y el común acuerdo entre los individuos que pertenecen a un subgrupo dentro de la sociedad. En tal sentido, provee de una serie de referencias a las que el individuo puede acceder para comprender su entorno, sistematizar su propia experiencia y conducirse ante los hechos que se le presenta. En términos más simples, las representaciones sociales no son más que “sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo” (Moscovici, 1979, p. 11)

Un aporte importante que se debe señalar a los fines de este marco teórico es la profundización del concepto de Moscovici, desarrollada por Denise Jodelet, quien enfatiza en la relación entre las representaciones sociales y las experiencias de los individuos. Para la autora, se trata de:

“(...) imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver (...) formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana (...) un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual” (Jodelet, 1985)

Entonces, las representaciones sociales se componen de elementos que permiten comprender, comunicarse y actuar en la cotidianeidad. Es decir, está conformada por una serie de ideas que funcionan como un conjunto más o menos estructurado, en donde se depositan nociones, creencias, símbolos, imágenes y metáforas que delinean las actitudes que el individuo puede adoptar con respecto a diferentes situaciones de las cuales es partícipe, así como para la ejecución de acciones que le ayuden a construir su proyecto de vida (Jodelet, 1985)

Para la autora esta es la concepción mayormente adoptada por la investigación empírica en las ciencias sociales (Jodelet, 2011). Los miembros del grupo asignan valor a las representaciones sociales propias, en la medida en que las usan para la resolución de problemas prácticos, lo cual es una ocasión valiosa para contrastar, reafirmar o refutar sus percepciones y las del grupo. Es decir, que las representaciones sociales adquieren relevancia para cada uno de los individuos en la medida en que le ayudan a darle sentido a su propia existencia, acción que se refuerza en la ejecución de tareas cotidianas.

Para la autora, el concepto de representación social es una forma de conocimiento específica basada en el saber del sentido común. En sentido más amplio, son una forma de pensamiento social a la que el individuo accede para asumir una postura frente a un hecho cotidiano, considerando los valores, actitudes y juicios propios del grupo al que pertenece. Entonces, el campo de las representaciones sociales se distingue del conocimiento científico, en tanto se nutre tanto de las experiencias individuales (donde se cuestionan las formas de pensamientos del grupo) como del intercambio discursivo entre los miembros del grupo, quienes gracias a esto pueden decidir si reajustan o no sus conceptos (Jodelet, 2003, 2011)

Las representaciones sociales se amplían, establecen y modifican como resultado de la experiencia de vida cotidiana de cada individuo y el sentido común. Las situaciones de crisis (tanto personales como sociales) y eventos específicos pueden devenir en la construcción o modificación de representaciones sociales. Esta idea es igual de aplicable al resto de los miembros del grupo, pues la experiencia individual de cada persona puede generar cambios en la mentalidad general del colectivo, una vez que el acontecimiento es socializado.

Las representaciones sociales tienen sus propias formas de manifestarse a través del discurso de cada uno de los miembros del grupo. En efecto, cuando una persona habla o comparte sus experiencias, las analiza a la luz de las representaciones que

forman parte de su construcción interiorizada. Robert Farr (1984), otro importante estudioso de las representaciones sociales, afirma que se trata de:

“Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente opiniones (...) sino, teorías o ramas del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal” (Farr, 1984, p. 69)

A este concepto, cabe añadir que las representaciones sociales varían en función de cada subgrupo que hace vida dentro de la sociedad. Precisamente, y dado que en un mismo territorio pueden surgir diferentes agrupaciones, es interesante notar los contrastes, matices y opiniones que, sobre un mismo asunto, pueden tener las personas. La cultura, la profesión, el conocimiento general, así como otros factores moldean estas diferencias.

Las representaciones sociales contribuyen a mantener el entramado social del grupo, al delinear pautas sobre lo que es adecuado o no para el grupo. En torno a estas ideas (bueno/malo, aceptable/inaceptable), se establecen discursos, líneas de acción y de pensamiento que son comunes a todos los individuos pertenecientes al colectivo. Doise, citado por Pereira de Sá (2002) expresó que las representaciones sociales contribuyen a reforzar las relaciones sociales, puesto que permite generar posturas y maneras de interpretar la realidad con base en una serie de principios que son comunes al subgrupo al que pertenece la persona. Ante un hecho cualquiera, es posible pensar que los miembros del grupo adoptarán una posición similar puesto que comparten referentes comunes que les incitan a pensar y actuar de una forma determinada.

En síntesis, la teoría de las representaciones sociales de Moscovici es la base para explorar las imágenes y las prácticas cotidianas de un determinado grupo desde su percepción social respecto de un concepto. En tal sentido, se puede decir que las representaciones sociales son un constructo socialmente aceptado desde el cual los integrantes de un subgrupo pueden comprender sus vivencias, socializarlas y a partir

de ese intercambio construir marcos de referencia que determinan sus acciones presentes y futuras, así como sus juicios de valor con respecto a un hecho en concreto.

Uno de los antecedentes a la obra de Moscovici es el concepto de *representación colectiva* de Emile Durkheim. En su publicación "Las formas elementales de la vida religiosa" (Durkheim, 1968) propone la noción de representaciones colectivas para definir al conjunto de elementos sistemáticos que permiten explicar los fenómenos sociales. El mismo estudia las ideas que se construyen socialmente y que no pueden explicarse desde una perspectiva psicológica individual. Se trata, por lo tanto, de un concepto que remite a pensamientos y saberes colectivos estables que penetran en la conciencia de los individuos.

Al revisar el estado del arte actual, se puede observar que el estudio de las representaciones sociales se encuentra en pleno auge. Esto, porque los procesos históricos y sociales contribuyen a modificar el pensamiento del colectivo, y el abundante flujo de la información es un factor que contribuye a acelerar los procesos de cambio y adaptación de la mentalidad general. Así, se han abierto líneas de investigación tendientes a explicar las representaciones sociales relacionadas con el uso de las tecnologías en el contexto escolar (Mazzitelli y Quiroga, 2015), sobre el hecho educativo (Arias Holguín y Moya Espinoza, 2015; Cuevas Cajiga y Mireles Vargas, 2016; Jodelet, 2011; Velázquez Rivera y Córdova Jiménez, 2012) sobre el sentido de la vida y la profesión docente (Apablaza S., 2014; Basabe de Quintale y Vivanco, 2008; Garnique, 2012).

Hay dos razones primordiales por las cuales el estudio de las representaciones sociales ha vivenciado un interés incipiente. En primer lugar, porque cualquier hecho afecta a las personas que se encuentran más próximas, bien sea en mayor o menor medida. Por lo tanto, no puede estudiarse el devenir histórico sin considerar la manera en que cada acontecimiento modifica la interpretación de la realidad. Basta con observar, por ejemplo, el desarrollo que la tecnología alcanzó a finales del siglo XX y la manera en que la visión del mundo fue modificada por la introducción paulatina de estos elementos en diferentes aspectos de la vida cotidiana.

En segundo lugar, porque la dinámica global implica el intercambio de información constante. Las nuevas tecnologías han formado una red global de intercambio discursivo, y los acontecimientos locales tienen una repercusión casi global. En medio de ese intercambio discursivo, se difunden los juicios y valores de las ideologías dominantes, los cuales se convierten en un referente para tratar de entender lo que está

pasando. El estudio de las representaciones sociales hace énfasis en los procesos de socialización del conocimiento y en la manera en que este intercambio contribuye a crear imágenes que perviven en el colectivo durante mucho tiempo (Jodelet, 2011).

Los aportes de Durkheim y la propuesta de Moscovici

La dicotomía entre lo social y lo individual permite comprender la distinción entre las teorías de Durkheim y Moscovici, en tanto que la segunda estudia representaciones ubicadas en una dimensión que no admite tal división.

Al tomar sus aportes, Moscovici plantea dos cuestiones que permiten distinguir entre su concepto de representación social del de representación colectiva de Durkheim. La primera es que para Moscovici la noción de representaciones colectivas respondería a un escenario con significados sociales estables y resistentes a los cambios. Sin embargo, las representaciones sociales son, según el autor, sensibles a los cambios rápidos y a los procesos comunicacionales.

La segunda de ellas es que en la obra de Durkheim el estudio de las representaciones individuales se plantea como terreno de la Psicología, mientras que las representaciones colectivas son de interés a la Sociología. Esto último ignora en cierto modo la relación intrínseca entre lo individual y lo colectivo, por lo que, al formular su teoría, Moscovici deja en claro que la construcción de representaciones sociales implica necesariamente el intercambio entre lo social y lo psíquico. Es decir, no solo se trata de que las personas construyan un marco de referencia para comprender su realidad. También es necesario que esos conceptos se refuercen o desechen, como resultado de la interacción con otras personas.

Un antecedente a la reintroducción de la dimensión social en la investigación psicológica tiene lugar en la obra de William Thomas y Florian Znaniecki, quienes en 1918 estudiaron las actitudes de campesinos desde con relación a los valores que los rodean y los modelos de referencia presentes en los grupos.

De igual modo, pueden referenciarse también los trabajos desarrollados durante la década del 30, por parte de Jahoda, Lazarsfeld y Zeisel, quienes investigaron a un grupo de desempleados de una comunidad austríaca. En los trabajos de estos autores también se buscó explicar el comportamiento en base a las creencias sociales y grupales, la interacción y articulación indisociable entre lo sociocultural y lo psicológico. Estos trabajos derivan en el concepto de actitud, que no es más que una forma de asumir la realidad propia, e interpretarla desde una óptica determinada.

El cognitivismo social, sin duda, es una de las bases más importantes para la constitución de la teoría de las representaciones sociales, pero se necesita comprender hasta qué punto se han influenciado mutuamente. Desde el cognitivismo social, se postula la idea de “actitud”, lo cual de acuerdo con las ideas de F. Heider no es más que la manifestación del pensamiento ordinario o el sentido común frente a un hecho determinado. La respuesta del individuo, entonces, está condicionada tanto por sus propias vivencias como por las influencias que recibe del grupo al que pertenece. Y es allí donde las representaciones sociales entran en juego, puesto que conforman un marco de referencia para moldear las actitudes de los individuos, así como ofrecen un modelo de acción para enfrentar el cambio de las condiciones que se genera en el medio, como consecuencia de los procesos históricos y sociales.

Dentro de esta revisión, recobra especial relevancia los trabajos de Emile Durkheim, especialmente aquellas ideas relacionadas con el concepto de representación colectiva (propio de la sociología, que tiene especial importancia para explicar los comportamientos de los diferentes colectivos que hacen vida dentro de la sociedad). Para este autor, las representaciones colectivas están conformadas por una serie de ideas que el colectivo adopta con el fin de analizar los hechos que, de alguna u otra manera, afectan al grupo en cuestión. Las representaciones sociales difieren, en cuanto a su naturaleza, de las representaciones individuales en tanto que las primeras se pueden entender como un hecho social de carácter simbólico, que se genera a partir del intercambio de opiniones entre los individuos. Por ello, las representaciones individuales suelen generarse en concordancia con las condiciones particulares de cada individuo (la edad, la profesión, el momento de vida y su experiencia), mientras que las representaciones sociales suelen ser más generalizables y no necesariamente evolucionan a un ritmo tan acelerado.

En este sentido, la dimensión colectiva de las representaciones sociales aporta más valor a la experiencia individual, puesto que en este marco de referencia se depositan conceptos más o menos estables, que pueden aplicados por un conjunto amplio de personas:

“Los hechos sociales no difieren sólo en calidad de los hechos psíquicos; tienen otro sustrato, no evolucionan en el mismo medio ni dependen de las mismas condiciones. Esto no significa que no sean también psíquicos de alguna manera, ya que todos consisten en formas de pensar o actuar. Pero los estados de la conciencia colectiva son de naturaleza distinta que los estados de conciencia

individual; son representaciones de otro tipo: tienen sus leyes propias” Citado en Perera Pérez (2003)

Moscovici, al comentar la obra de Durkheim, señala que su propuesta es más flexible y dinámica, en concordancia con los valores y las características de la sociedad en donde desarrolló sus trabajos. En este punto, puede observarse cómo lo social influye, directa o indirectamente, en las experiencias del individuo. El hecho de que las ideas de Durkheim fueran desarrolladas en el marco de una sociedad más rígida y reticente al cambio, es la razón por la cual este autor se centra más en el aspecto social y, gracias a lo cual, desarrolla un modelo vertical en donde las representaciones se transfieren desde el grupo al individuo. Mientras, el modelo de Moscovici es un poco más dinámico, y se centra en el intercambio de información e interacción que los individuos mantienen como un requisito para el establecimiento de las representaciones sociales.

En todo caso, Moscovici plantea que las representaciones colectivas funcionan más como un andamiaje para explicar ciertos fenómenos, para lo cual se toman como ciertas algunas ideas o creencias que no necesariamente tienen una base fundamentada (ciencia de lo cotidiano, religión o mitos, por ejemplo). Mientras que, por el contrario, las representaciones sociales se fundamentan en el intercambio discursivos de los miembros de un subgrupo social, que gracias a su experiencia cotidiana y a la interacción pueden reafirmar sus propias observaciones (Moscovici, 1984).

No es el objetivo de esta propuesta el hacer un análisis de las semejanzas y diferencias entre ambas teorías. Basta, a los fines de la investigación, con establecer algunas delimitaciones puntuales que permitan armar un marco de referencia apropiado, de acuerdo con el análisis a aplicar y el objeto de estudio en cuestión.

De acuerdo con Durkheim, las representaciones colectivas actúan como una forma de conciencia que supera los límites del individuo y que se impone, de alguna u otra forma, sobre cada persona. Es decir, son concebidas como un instrumento de coerción gracias al cual se transmiten ideas fundamentales para que las personas puedan participar de la vida en común. Por el contrario, a juicio de Moscovici, la interacción social es lo que forja las representaciones sociales. Y es gracias al intercambio de ideas que las personas pueden construir referentes comunes para comprender su entorno y los fenómenos que en él se presentan.

Otra diferencia importante, radica en la forma en que se generan las representaciones. Durkheim es de la idea de que las representaciones colectivas no

son más que una reproducción de ideas, que se imponen al individuo. Por el contrario, para Moscovici las personas necesitan compartir sus opiniones y puntos de vista, con el fin de crear representaciones que sean relativamente aceptadas por el colectivo. En esta teoría, la interacción social adquiere mayor peso y relevancia, puesto que a partir del intercambio de ideas las representaciones se actualizan, se verifican o simplemente se desechan cuando se encuentran obsoletas.

Cabe acotar que otras corrientes de pensamiento y escuelas también han realizado aportes para la comprensión de la teoría de las representaciones sociales, los cuales deben considerarse al momento de trabajar con la población objeto del estudio. Los trabajos de Jean Piaget, por ejemplo, indican que las personas tienen la capacidad de actuar sobre objetos simbólicos o reales, gracias a un conjunto de ideas y conceptos que les son heredados desde el grupo social donde está inmerso. De esta forma, se puede observar que la psicología evolutiva y los postulados de Moscovici se relacionan en tanto que conciben que las personas heredan un andamiaje cultural, propio del grupo en donde se desenvuelven, que les ayuda a hacerle frente a la vida.

Otro de los aportes más significativos, proviene de la obra de Sigmund Freud. En su obra titulada "La Psicología de las Masas, del año 1921, el autor explica cómo la psicología individual es influenciada por el carácter social del ser humano. Es decir, para construir una experiencia de vida más enriquecedora y completa, las personas no solo deben apoyarse en sus propias observaciones e ideas, sino que también deben socializar sus aprendizajes y, de esa forma, participar de un intercambio que fortalece sus observaciones. Además, Freud señala que la dimensión social es propia de la existencia humana, y que la vida cobra sentido en la medida en que nos integramos a nuestras comunidades y grupos.

Finalmente, cabe destacar los aportes de Denise Jodelet, quien continuó con los trabajos de Moscovici y a su vez pudo hallar puntos de contacto con otras disciplinas (principalmente, con la sociología, la psicología, la antropología y la historia). De acuerdo con esta autora, las representaciones sociales operan en diversos niveles de la sociedad y del individuo, y funcionan como una especie de memoria colectiva en donde se depositan los conocimientos que han contribuido a la supervivencia de la especie. Aunque, sobre esta autora en particular, se profundizará más adelante.

Ahora, retomando las ideas de Moscovici (1979, pp.45-55), es importante comprender cómo se generan las representaciones sociales. Para ello, se han concebido tres procesos o dimensiones, a conocer:

1. La actitud
2. La información
3. El campo de representación.

En cuanto a la **actitud**, se trata de la dimensión afectiva. Es decir, imprime un carácter dinámico al campo de las representaciones, y a partir de estas reacciones es que se orienta el comportamiento hacia el objeto. Por lo tanto, las representaciones sociales van acompañadas de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección. En otras palabras, la actitud no es más que las reacciones emocionales que se generan ante una idea o concepto, las cuales pueden ser positivas o negativas e influyen en las posibles reacciones del individuo.

Desde el punto de vista de la génesis, es en general la primera dimensión de una representación; pues las personas se representan "algo" luego y en función de la toma de posición hacia ese "algo". Los elementos afectivos, como acompañantes de las representaciones sociales, cobran importancia dentro del proceso puesto que sirven como un apoyo para estructurar o desestructurar ideas, concepciones y juicios de valor. Más aun, en torno a un mismo concepto o idea se tejen sentimientos de aceptación o rechazo, los cuales pueden ser compartidos o no por el grupo y obligan a repasar las ideas, juicios y prejuicios percibidos como propios.

La **información** es conceptualizada como aquella dimensión en donde los objetos del entorno son captados para luego ser transformados en fragmentos de información transmitibles a otras personas. En términos más simples, la aparición de un objeto o de un fenómeno en particular debe ser comunicado con el resto del grupo, para luego generar conversaciones en torno a lo que está pasando. Cabe destacar que la información puede ser susceptible de ser interpretada de forma positiva o negativa, dependiendo de la cantidad de información disponible y de la calidad de la información, por ejemplo. Mayor cantidad de información, y de mejor calidad, garantiza un mejor acercamiento al objeto. Por el contrario, la falta de información genera especulaciones dentro del grupo, como una forma de llenar el vacío comunicativo. Los roles y la pertenencia a un grupo también influyen en la información que se recibe. Es claro que, quienes tienen mayor jerarquía, contarán con más fuentes de información para comparar y contrastar, mientras que los miembros más alejados de los círculos de influencia grupal serán los últimos en ser informados.

Para la construcción de las representaciones sociales, es importante que los sujetos cuenten con la mayor cantidad de información posible, y es por ello que los

integrantes del grupo suelen comentar sus percepciones, como una forma de reafirmar sus consideraciones o incluso plantear nuevas formas de ver el problema. Más aun, la falta o el acceso a la información puede contribuir a conformar juicios o prejuicios, que pueden tener valor positivo o negativo para el grupo. La no pertenencia a un grupo, y el hecho de que el individuo no pueda acceder a las fuentes de información, es una barrera que le impide incluirse dentro de los procesos sociales.

Finalmente, el **campo de representación** refiere a la idea de "modelo". Dicho de otra manera, los contenidos representacionales, una vez que el grupo ha procesado la información, se organizan en una estructura funcional determinada. Es decir, las ideas y juicios consensuados que emergen del grupo se estructuran en un campo representacional o esquema figurativo, cuya principal característica consiste en ser una estructura más o menos sólida y estable, a partir de la cual el resto de los miembros del grupo puede atribuirles significados a sus experiencias.

Es decir, aunque es el individuo quien finalmente acomoda la información para entender su contexto, hay ciertas ideas, conceptos, juicios y prejuicios dentro del campo de representaciones que se mantienen estable, como una constante que garantiza la cohesión y cierta idea de uniformidad de pensamiento dentro del grupo.

Tipos de representaciones sociales

Las representaciones sociales, en términos más simplificados, actúan como una forma de sentido común que se nutre y amplía gracias tanto a las experiencias individuales como de la socialización de dichas experiencias. Es decir, las personas construyen referentes comunes cargados de sentido en la medida en que viven experiencias significativas y las comparten con aquellos que pertenecen a su grupo. Desde la teoría de Moscovici, la creación de representaciones sociales se enmarca en un proceso más dinámico y fluido, en donde la interacción es clave para asegurar la supervivencia de las personas.

Más aun, es necesario recordar que la sociedad y los cambios históricos que se viven tienen una notable influencia en la formación de las representaciones sociales. En la época de Moscovici, la sociedad estaba comprendiendo la importancia del flujo de la información, y es por ello que el autor señala que las personas se integran en procesos dinámicos de retroalimentación comunicativa con otros miembros de la sociedad a la que pertenecen. En las mismas líneas, delimita tres tipos de representaciones sociales, las cuales se deben considerar al momento de analizar el pensamiento del grupo (Moscovici, 1988)

- **Representaciones hegemónicas:**

Cuentan con un mayor grado de aceptación por parte del grupo, y se convierten en referentes aceptados, de una forma consensual, dentro de la colectividad a la que pertenecen. Se puede decir que corresponden con las representaciones colectivas enunciadas por Durkheim, ya que se trata de ideas que son impuestas desde el grupo hacia cada uno de sus individuos y sobre las cuales no existen cuestionamientos ni polémicas que discutir. Desde la conciencia grupal, se crean ideas que permiten mantener el control, establecer pautas para el grupo, determinar lo que es aceptado o lo que es rechazado.

Las representaciones hegemónicas son los puntos comunes al grupo que le sirven para defender una idea o concepto de acuerdo con sus intereses, valores, visiones sobre el mundo, entre otros aspectos. Ciertamente, las luchas entre grupos suelen tener sus raíces en la defensa o rechazo de representaciones hegemónicas contrarias, lo cual se percibe en las prácticas discursivas de los individuos y en la manera de referirse a su grupo y al grupo contrario. Por lo tanto, al analizar la estructura de una comunidad, también hay que hacer énfasis en cuáles son sus representaciones hegemónicas dominantes y cuáles serían su contraparte.

- **Representaciones polémicas:** Este tipo de representaciones nacen de los momentos de crisis o conflicto, puesto que los miembros del grupo deben revisar sus perspectivas ante los fenómenos que se originan y que pueden requerir de un cambio de mentalidad, por parte del grupo, para adaptarse a las nuevas condiciones del entorno. Los cambios sociales y culturales, los momentos de crisis, la introducción de nuevos elementos o simplemente las fracturas internas entre miembros del grupo puede generar representaciones sociales polémicas. En esta etapa, el grupo tiene la oportunidad de reflexionar a lo interno, como una forma de darle sentido a su propia existencia, y luego decidir qué valores, modelos e ideas desea mantener y cuáles desea rechazar.

- **Representaciones emancipadas:** Son aquellas que surgen, de forma espontánea, entre aquellos que pertenecen a una comunidad, y por lo tanto son la base para generar nuevos esquemas de pensamiento o reformular las ideas preconcebidas del colectivo. Los momentos de crisis, en ocasiones, hacen que algunos miembros del grupo decidan apartarse de sus ideas originales para adoptar nuevas perspectivas y formas de interpretar la realidad. Precisamente,

las representaciones emergentes son aquellas que luchan contra el estatus establecido, y abonan el terreno para dar paso a nuevas ideas. Claro, esto no sin atravesar por periodos de controversia, lucha y resistencia.

El concepto y las proposiciones teóricas moscovicianas gozaron de un amplio reconocimiento y repercusión dentro de la comunidad científica, gracias a que abarcan dimensiones que explican el comportamiento de los grupos, la conformación de ideas comunes y la creación de códigos que facilitan la interacción e intercambio de ideas entre los miembros del grupo. En lo sucesivo, emergieron corrientes importantes que ayudaron a llenar los vacíos de los postulados iniciales de Moscovici y que ayudaron a complementar la teoría de las representaciones sociales al integrar nuevos elementos dentro del esquema de análisis.

La primera de las corrientes emergentes fue liderada por la francesa Denise Jodelet (2011) y sus colaboradores. Sus aportes más importantes, se refieren a la forma de abordar al grupo. A saber, la autora hace énfasis en las prácticas discursivas de los individuos y de los grupos, que son aquellos fragmentos de información que se intercambian y que, de una forma subrepticia, contienen información acerca de las representaciones sociales afines a quienes los enuncian. Es decir, en el discurso cotidiano es posible observar los valores del grupo y cuáles son sus ideas predominantes, así como los esquemas representativos que poseen.

Además, incluye las interacciones como un elemento fundamental para comprender las representaciones sociales. Para Jodelet (2011), es en la práctica donde las ideas y los esquemas representativos cobran sentido, puesto que de otra forma los conceptos depositados en las representaciones sociales no tendrían ningún valor significativo. Por ello, en su quehacer cotidiano, es donde las personas reafirman sus ideas o simplemente se encuentran con situaciones que les obligan a reevaluar sus formas de pensamiento. Así, la investigación debe realizarse adoptando un análisis cualitativo, en donde se da preferencia a las entrevistas y a la asociación libre de palabras. Esto, porque el discurso tiene un valor importante para el grupo en tanto que permite socializar y compartir experiencias, así como para describir la realidad.

Los trabajos del investigador suizo Willem Doise (citado por Pereira de Sá, 2002) fueron relevantes para explicar las condiciones en las que surgen las representaciones sociales. Elementos como la edad, el momento de vida, las condiciones del entorno y otros factores pueden incidir en la forma en que se fijan y establecen las

representaciones sociales. Por lo tanto, no solo es importante comprender los esquemas mentales que el grupo posee en un momento determinado, sino que además hay que indagar acerca de las condiciones que las originaron. Por esta razón, Doise aboga por el uso de los métodos estadísticos correlacionales como una forma de acercarse a la mentalidad de las masas.

Finalmente, cabe mencionar los trabajos del francés Jean-Claude Abric (1994). La Teoría del Núcleo Central aporta una comprensión cognitivo-estructural al problema de las representaciones sociales. En palabras del autor, las representaciones sociales cuentan con una doble estructura, una central y una periférica, que cuentan con funciones diferenciadas y específicas. La estructura central es aquella que contiene los elementos más estables y rígidos, que suelen mantenerse constantes por un tiempo más prolongado. Por el contrario, la estructura periférica contiene a los elementos que son más susceptibles al cambio y al cuestionamiento, y por lo tanto pueden ser modificados por estar en el medio de procesos más dinámicos y flexibles. Las representaciones sociales, en consecuencia, se estructuran gracias a los núcleos más significativos, los cuales luego de procesos de socialización suelen fijarse y estructurarse de una manera más o menos uniforme para todos los individuos.

Proceso de formación de las representaciones sociales

Las representaciones sociales no cambian de la noche a la mañana. Existen elementos, condiciones y hechos que pueden acelerar los procesos de transformación, pero por lo general debe transcurrir cierto tiempo antes de que se puedan observar cambios. Es por ello que se identifican dos procesos a través de los cuales se generan las representaciones sociales, los cuales suelen desarrollarse paulatinamente. Hay dos procesos fundamentales para lograr que las representaciones sociales se fijen en la mentalidad general del grupo. El primero, es denominado como **objetivación**, mientras que el segundo recibe el nombre de **anclaje**. Estos mecanismos sirven para definir las ideas más importantes de los grupos sociales al tiempo que guían su acción; así como también, explican que la dimensión social es fundamental para la transformación del conocimiento en representaciones, y a su vez la representación social contribuye con un marco común para comprender los fenómenos sociales.

Objetivación: lo social en la representación

El primer proceso para la formación de las representaciones sociales consiste en descontextualizar los objetos que son susceptibles de análisis para transformarlos en

ideas o conceptos figurativos que puedan ser compartidos con el grupo. Para explicarlo de una forma más precisa, un objeto o un suceso determinado para por un proceso en donde la persona que lo observa lo transforma en una idea comunicable, o en un núcleo figurativo. Este núcleo, posteriormente, es el que genera el intercambio discursivo. Es decir, el hecho u objeto se transforma en una imagen comunicable, que luego pasa por un proceso de análisis, segmentación, estudio y observación que contribuirá a tomar posturas en torno a dicho elemento. A cada núcleo figurativo, se le asignan palabras y significados asociados, que son revividos cada vez que se menciona dicha idea. Por lo tanto, al componerse un núcleo figurativo, se establece una relación entre el concepto, la imagen, los significados, las sensaciones y emociones que evoca. De alguna manera, "objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos" (Moscovici, 1961) en elementos concretos que tienen un significado amplio (emociones, sensaciones, ideas, juicios, prejuicios) para el grupo que los evoca.

La objetivación es un paso intermedio, en donde el objeto se asocia con ideas que son conocidas para tener un marco de referencia desde el cual analizarlo, al menos hasta avanzar en la comprensión del fenómeno. Moscovici (1961) además señala que la objetivación se dirige a enlazar el objeto con los valores, ideologías y creencias del grupo. Es decir, no se trata solo de crear una imagen del objeto, sino que además se le asignan ideas que acompañan a dicha representación. Esto se complementa con la actividad discriminativa y estructurante. Es decir, se generan tintes normativos que ayudan a asignarle valores positivos o negativos (aceptable o inaceptable, tolerable o intolerable) que complementan el análisis del objeto. Además, esta actividad contribuye a estructurar el marco de referencia que conforma las representaciones sociales. En todo caso, lo que importa saber es que las representaciones sociales son una forma de sistematizar el conocimiento, a fin de convertirlo en un objeto de dominio público, lo cual se logra gracias a la dinámica socializadora que se genera a lo interno de los subgrupos de la sociedad.

Anclaje: la representación en lo social

El anclaje es el segundo proceso, en donde las representaciones sociales finalmente se asientan en el marco de referencia del colectivo. Por lo tanto, es en este punto en donde se constituyen como un elemento utilitario para comprender e interpretar la realidad, así como para actuar ante los hechos cotidianos. En este punto, los objetos que eran ajenos o extraños se incorporan a un marco de referencia desde donde es posible someterlos a análisis. Además, muchos de estos objetos son

sometidos a una escala de preferencias sociales (Moscovici, 1961), esto es que algunos de estos conceptos serán de mayor interés para el grupo, bien sea porque se tratan de novedades o porque afectan la estabilidad del colectivo. En resumen, este proceso consiste en que los objetos extraños pasan a tomar una forma más familiar y tangible, a partir de las cuales los miembros del grupo pueden hacer conclusiones y conjeturas que les ayuden a comprender su realidad (Moscovici, 1961; Jodelet, 1985).

El anclaje es el paso que facilita la integración cognitiva del objeto en cuestión al sistema de pensamiento, lo cual eventualmente motivará al desarrollo de respectivas transformaciones que permitan hacer una mejor integración al sistema de valores, creencias e ideas del colectivo. Tal como señala Jodelet (1984), el anclaje es una herramienta para generar conclusiones sobre un tema en particular, que luego pueden ser incorporadas al marco ideológico del grupo.

Con respecto a los procesos de objetivación y anclaje, Moscovici (1979) señala que el primero es un proceso en donde la ciencia se traslada hasta las personas para convertirse en un conocimiento popular, mientras que el anclaje modela las relaciones sociales, las respuestas ante la realidad y la manera en que se asumen los cambios que, como consecuencia de la dinámica social, se van generando, así como también contiene las diferentes expresiones de las representaciones sociales.

En las sociedades modernas, donde el conocimiento es parte de una construcción social que se nutre gracias a la comunicación y al intercambio de diferentes puntos de vista, las representaciones sociales contribuyen a mantener el tejido social y enriquecen la experiencia de vida de las personas. No solo porque cuentan con marcos de referencia desde el cual asumir y afrontar las novedades, sino que además la velocidad con la que se actualiza el conocimiento les obliga a reinventarse y a adaptarse al cambio. Las representaciones sociales brindan un cierto grado de seguridad para el individuo, pero la influencia de otras personas es fundamental para que las tradiciones y los cánones se modernicen, o simplemente se descarten cuando no cumplan un cometido específico ni acorde con las nuevas condiciones del medio.

Del conocimiento a la representación social

La objetivación es fundamental para la conformación de las representaciones sociales, pues incluye el tiempo durante el cual el grupo se aproxima a los nuevos conceptos, objetos e ideas que surgen en el entorno y durante el cual se activan los intercambios sociales con el fin de crear conceptos simbólicos que puedan ser manejados por el grupo. Aquí, vale resaltar la importancia de socializar la experiencia,

puesto que es la única manera en que se pueden modificar las representaciones sociales del grupo. La objetivación, como proceso, cuenta con tres fases diferenciadas, a saber: la **selección** y la **descontextualización de la teoría**, la **formación de un núcleo figurativo** y la **naturalización**.

Como parte de la selección y descontextualización de la teoría, las personas retienen aquellos elementos que les son más cercanos de acuerdo con sus valores y principios. A saber: Ante un hecho determinado, es posible que las personas no lo perciban de la misma manera, ni procesen la información de la misma forma. Es por ello que se generan conflictos entre los miembros de subgrupos en pugna, pues ante un acontecimiento es común que cada quien lo interprete desde su propio marco de referencia. En estas mismas líneas, cabe destacar que las personas realizan una retención libre de los elementos presentes en su entorno para luego organizarlos en una narrativa coherente con sus criterios culturales y normativos. De allí, se desprende que las personas solo se recuerdan de aquellas cosas que comprenden o que se aproximan a sus esquemas mentales, mientras que desechan aquellas ideas que no les son propias o que no han sido procesadas por sus juicios de valor (Araya Umaña, 2002)

Para que se conformen los núcleos figurativos, es necesario que el discurso se transforme y se convierta en unidades sintetizadas, simples, concretas y condensadas en donde se asocien las ideas con imágenes claras y precisas. Es decir, es necesario que las ideas abstractas se conviertan en objetos icónicos, los cuales son más fáciles de manipular por la masa. De acuerdo con (Moscovici, 1979, 1981, 1984), a estas imágenes se les denomina como núcleo figurativo porque tienen la capacidad de conformarse en una imagen nuclear que sirve para evocar los conceptos, valores e ideas que se adjudican a dicho concepto (Araya Umaña, 2002).

Como último proceso, se ubica la fase de naturalización. En esta, las imágenes que representan a un concepto pierden su carácter simbólico, y se transforman en una realidad “palpable” que cuenta con existencia autónoma. Es decir, el concepto previamente desconocido se transforma en algo que es reconocido por el grupo, y pierde todo interés a objeto de análisis. En todo caso, la evocación de este concepto solo sirve para reforzar las ideas que, en el proceso de socialización, se dieron por sentadas y que conforman el marco de representaciones sociales del subgrupo. Por lo tanto, es un punto donde las nuevas ideas se dan por procesadas y “aceptadas” como parte de la realidad (Araya Umaña, 2002), aunque es posible que se mantengan ciertos puntos de tensión con respecto al nuevo elemento.

1.2.2 Las representaciones sociales en la práctica educativa

De lo expuesto anteriormente, se debe señalar que las representaciones sociales son formas de saber práctico que vinculan al sujeto con el mundo que los rodea, ya que emergen de las experiencias de interacción y de intercambio comunicativo, tal como sucede en las instituciones educativas (Cerquera et al., 2016). Las interacciones entre los docentes y alumnos, así como entre estos y la escuela, operan bajo ciertos esquemas y normas, aunque estos se encuentran tácitos y no suelen ser cuestionados. Al asumir nuevas actividades por parte de los agentes, evaluaciones o elaboraciones de los alumnos, la experiencia conlleva a la formación de nuevas representaciones. Finalmente, porque son utilizadas para actuar sobre otros miembros de la sociedad, por ejemplo, las representaciones sociales de los docentes sobre la inteligencia sirven como marco de referencia para medir la trayectoria de los alumnos (Kaplan & Castorina, 1997). A la vez que una grilla de lectura del mundo, las representaciones sociales son una guía para la acción en la vida escolar (Banegas, 2018).

La investigación educativa ha recurrido desde los años 80 en Francia al concepto de representación social, puesto que en esta institución las interacciones se dan bajo un marco de normas particulares, que suelen variar de acuerdo con la época, el contexto, los procesos sociales y las circunstancias. Particularmente, su valor heurístico y la potencialidad para explicar diversos fenómenos educativos, se ha vuelto atractiva a esta perspectiva psicosocial (Banegas, 2018; Cerquera et al., 2016).

Como ya se hizo mención, el concepto de representación social deriva de un entrecruzamiento de las ciencias y la psicología sociales, lo que introduce un cambio de enfoque sobre algunos problemas de la educación. La Teoría de las Representaciones Sociales, con su marco epistémico relacional o dialéctico, basado en la tríada dinámica del ego, alter y el objeto, ha contribuido claramente a superar el pensamiento de la escisión. Dentro de la psicología social cognitiva, así como en la sociología de la educación, es una idea que prevalece dentro de los círculos académicos especializados.

El ámbito educativo es un terreno propicio para indagar acerca de las representaciones sociales. En primer lugar, porque en el proceso de enseñanza y aprendizaje intervienen diferentes actores (Estado, sociedad, escuela, padres y madres, representantes, docentes y estudiantes), quienes tienen sus propias visiones, demandas y concepciones acerca de esta labor. Además, la dinámica misma del proceso educativo exige que los diferentes actores se encuentren en contacto

permanente, lo cual implica un intercambio discursivo en donde cada parte tiene la oportunidad de expresar sus intereses y expectativas (Jodelet, 2011), para tratar de lograr un acuerdo consensuado.

Numerosos investigadores han indagado acerca de las representaciones sociales en el campo educativo. En ellos se encuentran estudios focalizados en varios aspectos, tales como la identidad profesional de los docentes, su representación de la escuela del futuro y del pasado, las relaciones entre los saberes docentes y las representaciones sociales, las concepciones de los alumnos con respecto al desempeño escolar y sobre la evaluación, o sus creencias acerca de fracaso escolar, entre otros.

Sin embargo, son escasas las investigaciones sobre la relación entre las representaciones sociales y el campo de la adquisición de los conocimientos disciplinares en la escuela. Moscovici (1979), en la mayoría de sus trabajos, resaltó la importancia del intercambio informativo para la conformación de las representaciones sociales dentro del grupo ya que la difusión de la información mediada por los procesos de socialización del conocimiento contribuye a configurar el sentido común de las personas. En esta línea, también argumentó que se debe focalizar en las interacciones entre ambos, ya que el sentido común se ha constituido, en gran parte, por la difusión de la ciencia y ésta se carga de valores grupales al entrar en el espacio público.

En este sentido, es posible argumentar que el reconocimiento en el mundo educativo a la teoría de las representaciones sociales se ha ido incrementando, considerándola como una función de conocimiento, de orientación y de justificación de la actividad de los docentes. Esto es importante a fines del conocimiento académico, dado que pone en evidencia la relación que existe entre los juicios, prejuicios, ideas y conceptos pertenecientes a cada uno de los actores del proceso educativo y la manera en que los trasladan a la acción cotidiana (Díaz Larenas et al., 2010).

Aunque es notoria su presencia en las investigaciones educativas, las ideas del grupo comportan algunos problemas (J. A. Castorina, 2014) que se relacionan con la importancia de reformular el rol de las representaciones sociales, examinando los diversos niveles del campo educativo en que intervienen, y especialmente, lo que está en juego de las dimensiones de las representaciones sociales cuando se estudian las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Ciertamente, los desacuerdos entre grupos tienen su base en representaciones sociales divergentes, puesto que cada persona hace interpretaciones particulares sobre su realidad. En el caso de los actores educativos (Estado, sociedad, escuela, familia, docentes y estudiantes), existen seis

grupos en pugna y, como es de esperarse, cada uno tiene sus propias visiones sobre el hecho educativo.

Incluso, es importante considerar sus diferencias y articulaciones con la noción de teoría implícita y de otros enfoques de las construcciones individuales del conocimiento (J. Castorina et al., 2005), por sus consecuencias para el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más, cuando las relaciones dentro de la escuela tienen una naturaleza dinámica. Un año escolar siempre será diferente al siguiente, puesto que se incorporan nuevos elementos (tecnologías, cambios curriculares, cambios legislativos...) que modifican las condiciones conocidas (Díaz et al, 2010).

Esto último ocurre, por ejemplo, ante la implementación de nuevos diseños curriculares, reformas en la infraestructura o la incorporación de equipamiento en las instituciones escolares. Así, la teoría de las representaciones sociales resulta de gran aporte para poder analizar los modos en que los docentes se relacionan con situaciones institucionales o coyunturales de la política educativa.

En lo que respecta a esta investigación, el estudio sobre las representaciones sociales cobra particular relevancia en materia de integración de tecnologías en los procesos educativos. En tanto marco conceptual-metodológico, permite comprender las construcciones epistemológicas que orientan las prácticas de los docentes. Por ello, la aplicación en el presente estudio de dicha teoría se funda, principalmente, en su valor para producir aportes que permitan repensar las interacciones, estrategias de comunicación, formaciones y otros elementos constitutivos de la política educativa.

1.2.3 Teoría de las representaciones sociales e investigación educativa

Entendiendo su trabajo como un desarrollo de incumbencia a la psicología social, Moscovici dejó en claro que al investigar las representaciones sociales acerca del psicoanálisis se propuso construir aportes para el estudio de otros campos de investigación, como la literatura, el arte; los mitos, las ideologías y el lenguaje. Sobre este último, cabe destacar que las prácticas discursivas son relevantes para la creación de las representaciones sociales, dado que se construyen a partir de las ideas comunes al grupo y, al analizarlos detalladamente, se pueden conocer los valores que defiende el grupo. Afirmación válida al analizar el hecho educativo, puesto que en la escuela convergen varios grupos (Estado, sociedad, escuela, familias, docentes y centros) quienes intercambian discursos para, de alguna manera, construir el modelo de escuela que, se espera, responda a las demandas actuales.

La práctica educativa se produce en colectivos que desarrollan representaciones sociales interpeladas por los procesos políticos, creencias y vivencias de los sujetos involucrados. Dichas representaciones pueden guardar mayor o menor grado de relación con las expresiones utilizadas por las autoridades o los documentos emergentes de las políticas educativas. Se trata de una relación vertical, en donde el Estado y los garantes educativos delimitan las políticas a implementar, y el resto de los actores (docentes y escuelas) deben hacerlas cumplir, lo cual puede ser motivo de aceptación o rechazo. En cualquier caso, constituyen elementos de gran aporte para comprender el conjunto de convicciones que otorgan sentido a las prácticas pedagógicas de los docentes.

En el estudio de caso de la presente investigación, la teoría de las representaciones sociales se presenta como una oportunidad para comprender las convicciones de docentes involucrados en el proyecto “Secundaria del Futuro”, con respecto a la integración de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de esta comprensión se pretende establecer relaciones entre los supuestos sobre los cuales se construyen las prácticas docentes y los discursos emergentes de un grupo de docentes pertenecientes a la escuela secundaria identificada como ENSLV “SBS”. Por lo tanto, es necesario contextualizar el tema de este trabajo y entender las interacciones que se producen entre los actores del proceso educativo (Banegas, 2018; Cerquera et al, 2016).

En un entramado de corrientes epistemológicas diversas, el Estado, a través de la construcción e implementación de sus políticas educativas, asume el papel de promotor de marcos regulatorios que establecen bases teóricas y metodológicas para la inclusión de tecnologías en la escuela. Desde los aportes de Hillert (2011) es posible considerar que los procesos curriculares describen y documentan el discurso pedagógico “oficial”, en respuesta a un escenario sociopolítico. Es decir, hay un acuerdo tácito que adjudica la responsabilidad de organizar el sistema educativo al Estado, por lo cual en ocasiones simplemente impone su criterio, sin considerar las condiciones particulares de cada escuela, las necesidades de la sociedad y los estudiantes, ni toma en cuenta las opiniones de los docentes.

Los gobiernos diseñan durante el tiempo y en las condiciones de su gestión, las políticas y paquetes de medidas que impactan en el funcionamiento del sistema educativo. No obstante, las premisas teóricas que sustentan el accionar práctico de los actores involucrados difícilmente puedan ser impuestas por el discurso político, menos

aún al estar vinculadas con aspectos de los que se tienen escasos consensos. Es en este escenario de tensiones epistemológicas que emergen representaciones sociales construidas entre debates sobre las temáticas en cuestión, el discurso político y la experiencia en las instituciones escolares.

Cabe destacar que uno de los aspectos primordiales de la teoría de las representaciones sociales se centra en el aspecto social. En términos generales, las ideas insertadas en el marco simbólico de referencia no solo son importantes para el individuo, sino que además aportan valor para la cultura, para la sociedad donde se desenvuelve el individuo y para toda la esfera humana. Las representaciones sociales son esenciales para que la persona cuente con un marco de referencia que le permita comprender su realidad, lo cual enriquece su experiencia de vida en la medida en que participa de más intercambios discursivos. Por lo tanto, estos encuentros ayudan a modelar los valores, principios y formas de actuar ante la realidad. Al hacer vida en comunidad, la persona se va insertando en grupos sociales y asume como válidas y propias las representaciones sociales del colectivo, lo cual le ayuda a organizar su pensamiento y actuación frente a los objetos sociales de la cotidianidad.

En cierto sentido, se puede afirmar que las representaciones sociales configuran un tipo de cultura más compleja y heterogénea, puesto que está conformada por la diversidad de opiniones, ideas y forma de ver la vida de todos los que pertenecen a un subgrupo determinado. Al interior de esa complejidad existe una diversidad de posiciones e identidades, no como atributos fijos sino como resultado de interacciones por las cuales los actores se ubican a sí mismos y a los otros como integrantes de los diferentes grupos sociales que componen las sociedades. En un contexto como el escolar, estas representaciones resultan aún más complejas, debido a la pluralidad de actores que intervienen en el hecho.

Las representaciones mentales son una construcción mental, diseñada para conjugar en una sola imagen tanto el percepto como el concepto, gracias a la actividad cognitiva de las personas, quienes necesitan sintetizar sus experiencias en fragmentos discursivos transmitibles por medio de la palabra (Jodelet, 1984). Además, no solo se trata de una imagen, puesto que cada núcleo simbólico que conforma las representaciones sociales del grupo va acompañado de valores, experiencias, ideologías, actitudes y sentimientos que complementan la percepción de las personas que lo evocan. También contribuye a moldear las acciones del individuo, y se concreta en la manera en que realiza sus tareas cotidianas, lo cual le ayuda a construir una

ideología determinada por los valores y principios que son socialmente aceptados por el colectivo.

Las imágenes insertadas en el marco simbólico de referencia están asociadas a una serie de dimensiones (culturales, sociales, ideológicas y cognitivas), que contribuyen a darle sentido al mundo a partir de la socialización de las experiencias individuales. Es decir, a partir de un hecho, las personas que lo comparten pueden entender el impacto de dicho acontecimiento en las diferentes esferas de influencia del colectivo (Heller, 1972). Esta idea puede aplicarse a la escuela. Los centros escolares no pueden estar a la espalda de la sociedad, pues de alguna forma los procesos sociales impactan en las aulas. Las actitudes, modos de pensar, de analizar el hecho educativo y de interactuar, son moldeados por estas ideas. La teoría de las representaciones sociales puede dar respuesta a las diferentes actitudes que se adoptan frente al hecho educativo. Particularmente, por el hecho de que esta es una actividad de interés social en donde intervienen diferentes actores, cada uno con expectativas, intereses y concepciones complejas acerca de lo que significa la escuela, y que necesariamente tienen que intercambiar ideas para crear un terreno neutral de entendimiento y acuerdo.

La escuela es un universo plural, en donde las desigualdades sociales se nivelan gracias al intercambio de ideas. La práctica educativa se produce en colectivos que desarrollan representaciones sociales interpeladas por los procesos políticos, creencias y vivencias. Pueden guardar mayor o menor relación con el discurso presente en las políticas educativas, pero constituyen elementos que permiten comprender el conjunto de convicciones que otorgan sentido a las prácticas pedagógicas de los docentes. Más, cuando algunas de estas ideas pueden ser polémicas o generan la conformación de grupos ideológicamente confrontados.

En materia de investigación educativa, numerosos profesionales han indagado las representaciones de docentes, alumnos, directivos, supervisores (J. Castorina & Barreiro, 2012; Díaz Puppato, 2015; Kaplan & Castorina, 1997; Maccagno, 2017; Martiarena, 2011; Rodrigues Lourenço Marques, 2016; Tenti Fanfani, 2010). En todas estas investigaciones, puede comprenderse una idea fundamental: las representaciones sociales rigen las interacciones que se generan en un espacio común, y son una base fundamental para entender los modos de acción de cada uno de los grupos que conviven en un contexto determinado.

Ciertamente, no puede desligarse un hecho de la dimensión humana. Cualquier acontecimiento es capaz de cambiar las percepciones del sujeto, quien tiene que recurrir a sus referentes mentales para tratar de hallar sentido a su experiencia. En educación, ese concepto es de suma importancia, puesto que el acto educativo comporta, en sí mismo, el intercambio discursivo entre los diferentes actores que intervienen en el proceso. Por ejemplo, en las interacciones cotidianas de un centro escolar, los docentes y estudiantes intercambian conocimientos, puntos de vista, valores, juicios, ideas y sentimientos que brindan una experiencia más amplia:

“From the perspective of social representation theory, we consider learning a social relation (*rapport social*), establishing a kind of communication between the teacher and learner. It constitutes a triangular didactic relation between the learner, teacher and learning object. In an educational context, the function of social representations is to establish a consensual relation between the actors involved in a learning proces”² (Chaib y Loureiro, 2015).

De acuerdo con Rodrigues Lourenço Marques (2016, p. 38) el estudio de las representaciones sociales en educación ofrece una oportunidad para comprender los saberes colectivos derivados del proceso educativo y su influencia en las prácticas docentes. En el contexto de esta investigación, interesa saber cuáles son las representaciones sociales que, a partir de la implementación del proyecto de integración tecnología en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, han surgido dentro del grupo docente. Más, cuando el programa surgió como un proyecto ligado al accionar político, lo cual ha servido para divulgar supuestos generados en la esfera política que contrastan con las representaciones sociales de los docentes acerca de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Debido a que se genera un desencuentro entre la iniciativa gubernamental y las ideas de los docentes, se busca comprender las relaciones entre ambos discursos.

Más, cuando las nuevas tecnologías se han convertido en un elemento que facilita y acelera el intercambio discursivo. Gracias a internet y las computadoras, existe una inmensa cantidad de datos disponibles para todo aquel que necesita verificar lo que

² “Desde la perspectiva de las representaciones sociales, consideramos el aprendizaje como una transacción social, en donde se establece cierto tipo de comunicación entre el aprendiz, el docente y el objeto de aprendizaje. En un contexto educativo, la función de las representaciones sociales consiste en establecer una relación consensuada entre todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Traducción propia.

sucede a su entorno. Parte de eso, se refleja en los centros escolares puesto que los estudiantes están más informados sobre el acontecer actual al ser consumidores asiduos y fieles de las nuevas tecnologías:

“The emergence of new learning technologies, the power relations it establishes between different social groups, and the expanding globalization of culture and education transform the act of learning into an act of interpersonal communication. Human beings are expected to learn throughout their lives, with many different methods and in different contexts. Learning is no longer a private act; it is a common sense, diffused and anchored through formal (education) means and mediated by non-formal (social media) means of acquiring knowledge”³ (Chaib y Loureiro, 2015).

En el estudio de caso de la presente investigación, la teoría de las representaciones sociales se presenta como una oportunidad para comprender las convicciones de los docentes participantes en el estudio acerca de la integración de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de esta comprensión, se pretende establecer relaciones o contraste con el discurso de las autoridades ministeriales y el discurso de los profesionales educativos que aceptaron participar en la investigación. En este sentido, se comprenderán las relaciones entre lo que piensan los docentes y lo que expresan las autoridades ministeriales en dicho caso, así como cuáles son las impresiones de los profesionales de la educación con respecto a las nuevas tecnologías y su uso en las aulas de clase.

Así, el estudio de caso es una herramienta que permite comprender la mentalidad más o menos generalizada del grupo. Cabe acotar que, en esta investigación, el resultado solo puede vincularse a los docentes de la institución seleccionada para llevar a cabo el estudio, tal como se detalla en la metodología. Sin embargo, aunque el estudio analiza el resultado de 8 entrevistas, la información recabada permite no solo comprender el pensamiento de los docentes, sino que aborda diferentes aspectos que

³ “El surgimiento de las nuevas tecnologías de aprendizaje, las relaciones de poder que se establecen entre diferentes grupos, y la expansión de la globalización tanto en la cultura como en la educación, transforman el acto de aprendizaje en un acto comunicacional donde se interrelacionan al menos dos personas. Los seres humanos están programados para usar diferentes métodos de aprendizaje a lo largo de su vida, y en diferentes contextos. El aprendizaje ya no se limita a un acto privado; ahora el conocimiento se comparte como una forma de sentido común, se difunde y se comparte gracias a los medios de comunicación social y se fija en los contextos formales de educación, lo que significa que el aprendizaje está facilitado por medios informales.” Traducción propia.

se relacionan con el acto educativo, tales como las experiencias personales, las percepciones acerca de la tecnología y las ideas relacionadas con el hecho educativo, que permiten comprender a profundidad el problema investigado. Aunque este estudio de caso no puede extenderse al resto de docentes que trabajan en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lo cierto es que el volumen de información obtenida es la base para continuar y ampliar el trabajo de campo.

Asimismo, al indagar en las representaciones sociales de los docentes sobre la tecnología en la educación, se focalizará en caracterizar su impacto simbólico en la configuración de las trayectorias educativas (Kaplan y Castorina, 1997). A tal efecto, la investigación de las autoras citadas resulta ilustrativa. Estos investigadores indagan la manera en que los docentes se representan la noción de inteligencia y cómo la misma impacta en las trayectorias educativas de los alumnos.

“El problema es de qué manera esa dinámica de relaciones tiene efectos simbólicos en las trayectorias de los alumnos. En particular, nos interrogamos sobre el tipo de mediación que se establece entre la representación social del maestro sobre la inteligencia, la práctica educativa y las calificaciones o juicios que obtienen los alumnos.” (1997, p. 192)

Un efecto básico de dichas representaciones sociales, identificado por (Bourdieu, 1991) es el de la reproducción de la distinción social (en el sentido que contribuyen a legitimar las diferencias sociales al interior de la vida educativa). Impactan en lo que el autor denomina como el "sentido de los límites" con los que los niños perciben y estructuran sus trayectorias escolares. El "sentido de los límites" es la anticipación práctica de los límites objetivos adquiridos durante la experiencia escolar y se expresa en premisas del tipo "esto no es para mí" o "no nací para las matemáticas", así como también determina hasta qué punto puede ser aceptable una conducta o actitud y hasta qué punto debe ser censurada.

Como teoría en permanente construcción, las representaciones sociales cuentan con diferentes marcos explicativos que ayudan a complementar el análisis de la realidad social. En parte, esto se debe a la dinámica humana, en donde las representaciones sociales se ubican a medio camino entre la sociología y la psicología. Además, a medida que la sociedad del conocimiento ha evolucionado y los discursos tienen una mayor difusión gracias a las redes informáticas, es necesario conjugar diferentes explicaciones y herramientas para analizar los modos de pensamiento.

Ciertamente, las sociedades necesitan de un sistema de ideas más o menos estable, que les permita analizar los acontecimientos que se generan en el entorno. Pero, estos marcos de referencia no necesariamente suelen mantenerse estables en el tiempo, y más aún es necesario entender por qué mutan y de qué manera se originan dichos procesos. Más, cuando la información disponible es tan amplia y abundante, que necesita ser organizada de una forma sistemática para garantizar la supervivencia del grupo. Bourdieu explicaba que el ser humano se desenvuelve entre el *habitus* (asume ideas socialmente aceptadas por los integrantes del grupo) y disposiciones (comparte actitudes positivas o negativas con el resto de las personas):

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas” (Bourdieu, 1994, p. 86)

Tal como argumentan Kaplan y Castorina (1997), esta dualidad también puede comprenderse desde la perspectiva de las representaciones sociales, e incluso aporta más elementos para el análisis. El hecho es que, desde la perspectiva de Moscovici tiene mayor importancia el intercambio discursivo que se presenta dentro de la dinámica social de los subgrupos, y en esa retroalimentación surgen acuerdos y desacuerdos que contribuyen a crear nuevos marcos simbólicos de referencia. Por lo tanto, las representaciones sociales no son una imposición de ideas, sino que operan como referentes comunes para un colectivo.

Dichos autores sostienen:

“Desde nuestra perspectiva, lo que está en juego no es un cambio de expectativa del maestro sino la puesta en práctica de los dispositivos que atraviesan la relación entre las representaciones sociales y los límites del rendimiento. En la interacción maestro-alumno interviene un sistema de mediaciones sociales, siendo el efecto de la distinción social, en algún sentido, previo a la interacción. El niño y las expectativas puestas en él están ahora situados en un entramado social

caracterizado por relaciones sociales desiguales. El efecto no se refiere sólo al producto escolar (calificaciones); también el efecto se produce en los modos en que el alumno incorpora los juicios de los maestros haciendo suyo el límite imaginario que éstos le asignan tácitamente.” (Kaplan & Castorina, 1997, p. 194)

En síntesis, las representaciones sociales surgen como respuesta ante los estímulos del entorno, lo cual es aplicable al ámbito educativo. Las reformas educativas, los cambios propios de la dinámica social, así como otros factores, intervienen en las percepciones, ideas y prejuicios de quienes hacen vida en los centros escolares. Precisamente, la experiencia cotidiana, el contacto con otras personas y la forma de ver el mundo ayudan a la construcción de las representaciones sociales del colectivo. Más, cuando en espacios como el escolar, conviven cientos de personas que se influyen mutuamente (Banegas, 2018; Cerquera et al, 2016).

1.2.4 Las prácticas discursivas como medio para la manifestación de las representaciones sociales

En este punto, cabe señalar que las representaciones sociales adquieren valor, sentido, relevancia y significado en la medida en que estas ideas se ponen de manifiesto, se comparten a lo interno del grupo, se analizan y se estudian desde diferentes perspectivas. En tal sentido, las representaciones sociales adquieren significación gracias al proceso de socialización que vivencian los individuos del grupo, en donde comparten sus puntos de vistas con otros integrantes de su comunidad o entorno, y donde pueden contrastar las diferentes perspectivas que se generan como consecuencia de un hecho determinado (Jaramillo, 2012).

En tal sentido, la experiencia social adquiere una vital importancia para complementar la teoría de las representaciones sociales. Las ideas, juicios, prejuicios y valores tanto negativos como positivos tienen un sentido no solo para el individuo, sino también para el grupo al que pertenece. Estos conceptos son objetos de debate permanente, pues es la única forma de alcanzar un cierto grado de acuerdo que dibuje un marco de actuación común para todos los individuos que conforman el grupo. Para ello, las personas se valen del lenguaje para comunicar sus ideas y, de esa forma, participar en la construcción y deconstrucción de los elementos que pertenecen a su entorno. Gracias a la palabra, pueden objetivar conceptos abstractos, para abordarlos desde una perspectiva más cercana con sus propias percepciones.

El lenguaje, en tanto, es el medio que sirve para socializar las ideas. Los estudios relacionados con las representaciones sociales refuerzan esta idea, dado que el individuo necesita crear una narrativa que le permita encapsular el hecho, compartirlo con otras personas y finalmente contrastar las ideas que surgen en torno a dicha situación. En términos más simples, las experiencias individuales necesitan ser resumidas en una narración que pueda ser compartida con otros miembros de la comunidad, los cuales aportarán sus opiniones y puntos de vista en forma de discursos. Este es un proceso complejo y cíclico, en donde la narración de una experiencia o un hecho determinado genera reacciones que se manifiestan en nuevos relatos, lo que ayuda a darle sentido a las representaciones sociales que perviven dentro del grupo y contribuyen a organizar prácticas discursivas que defiendan dichos puntos de vista (Van Dijk, 2002)

El discurso, o las prácticas discursivas, son un concepto fundamental dentro de esta perspectiva, y por eso es necesario hacer un repaso sobre esta idea. En términos simples, se puede definir como el conjunto de ideas que se manifiestan gracias al lenguaje, en actos comunicativos concretos. Es decir, cuando el miembro del grupo habla, no solo pone de manifiesto sus ideas, sino que esta acción se acompaña de ideas, perspectivas, referentes y concepciones que son propias de su grupo, de sus condiciones de vida y de su forma de ver el mundo. Por esa razón, es importante entender cuáles son las ideas predominantes del grupo, cómo se manifiestan, cuáles son los valores que se defienden y cuáles son las ideas que generan rechazo o causan polémica, lo cual se puede estudiar al analizar los discursos de los individuos.

Desde la perspectiva del análisis crítico del discurso existen tres dimensiones importantes que deben estudiarse al momento de analizar las prácticas discursivas de los individuos, y que tienen cierta relación con la teoría de las representaciones sociales:

A. Percepciones sobre el endogrupo: El individuo, dentro de sus prácticas discursivas, defiende las ideas propias del grupo al que pertenece. Elementos como la edad, la religión, la profesión, la experiencia de vida, el pertenecer a una clase social, por ejemplo, condicionan las percepciones del individuo. Por ejemplo, al preguntar sobre el sentido de la vida a personas que pertenecen a una religión, es posible que manifiesten ideas muy relacionadas con la filosofía general de su propio grupo. Lo mismo sucede con los docentes, quienes, de acuerdo con su profesión, su edad, su experiencia con la tecnología y sus vivencias de vida mantienen una percepción sobre el hecho educativo y la manera en que se desarrollan los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Es decir, el individuo evalúa su realidad de acuerdo con la percepción general aceptada a lo interno de su grupo, y defiende los valores e ideas que le son propios. Dentro de las representaciones sociales, las percepciones sobre el endogrupo se relacionan con las representaciones hegemónicas, que no son más que las ideas, juicios y prejuicios que prevalecen en los grupos dominantes. En este sentido, se presupone que las representaciones hegemónicas son la base para la construcción de un discurso común dentro de los docentes. Existe un acuerdo tácito e implícito dentro de este grupo, acerca de cómo integrar las tecnologías en el acto educativo y el impacto que estas herramientas pueden tener dentro del aula de clase, lo cual les sirve como referente para evaluar la efectividad del programa promovido por las autoridades educativas. Consecuentemente, los docentes manifestarán acuerdo o desacuerdo, en consonancia con sus concepciones epistemológicas sobre la educación basada en las nuevas tecnologías. Además, cuentan con un marco común de referencia, basado en las representaciones sociales del grupo, a partir del cual pueden evaluar sus condiciones y las condiciones del centro educativo.

2. Percepciones sobre el exogrupo: Desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, las prácticas discursivas sirven para remarcar las diferencias entre el grupo propio y los grupos externos. Ciertamente, desde la teoría de las representaciones sociales se puede apreciar que cada subgrupo dentro de la sociedad construye un marco de análisis particular. Por lo general, los desencuentros entre diferentes subgrupos tienen su génesis en representaciones sociales polémicas, en donde unos defienden una idea mientras que otros rechazan dicha postura. Esta idea se puede aplicar en diferentes tópicos polémicos que son objeto del debate dentro de las sociedades modernas, como pueden ser la eutanasia o los derechos de las minorías. En este caso de estudio, el conflicto se genera porque las autoridades educativas emprenden una serie de reformas al sistema escolar, las cuales no solo se hicieron a espaldas de otros actores sociales, sino que además viene acompañada de un discurso polémico (como se puede observar en los primeros apartados del análisis teórico, se incluyeron ideas como “futuro”, “nuevas demandas de la sociedad” y “progreso” dentro de la propaganda oficial), así como una imposición de elementos que modifican la realidad tangible (las autoridades locales intervinieron en algunas escuelas, modificando las aulas de clase al colocar elementos decorativos que acompañan a la propuesta). Es decir, no solo se trata de una reforma educativa, sino que esta se reforzó con elementos discursivos y tangibles para forzar su aceptación.

3. Valores, juicios y prejuicios subyacentes al grupo: Sin duda, es el apartado más interesante dentro del análisis discursivo. Los grupos cuentan con una serie de valores que le sirven para mantener la cohesión grupal. Ante un hecho determinado, las personas tratarán de analizar la realidad de acuerdo con su experiencia individual y los valores que le son propios de su grupo. Por lo tanto, pueden surgir nuevas representaciones, o representaciones emergentes, que servirán para nutrir su experiencia y la experiencia colectiva. Puede que un hecho determinado, como la introducción de la tecnología dentro de las aulas de clase, genere reacciones positivas o negativas que contribuyan a reformular las percepciones de cada persona, lo cual será útil para abrirse a nuevas experiencias, reforzar ideas, incorporar nuevas perspectivas de vida o simplemente desechar ideas que está desfasadas o que no tienen ningún sentido de acuerdo con las condiciones actuales. Por eso, es tan importante revisar, dentro de las prácticas discursivas, cuáles son los valores que defiende el grupo, cuáles son los prejuicios que mantienen y cuáles son los paradigmas que se encuentran en estado emergente al momento de abordar el estudio de campo, puesto que estos pueden cambiar con el tiempo y generar nuevas prácticas discursivas, así como modificar las representaciones sociales, en el corto y mediano plazo.

A fines de este estudio, durante el análisis de las entrevistas se aplicarán algunas ideas del análisis crítico del discurso para comprender la mentalidad general del grupo escogido y cuáles son las representaciones sociales que subyacen al hecho educativo.

1.2.5 La noción de “tiempo” en la epistemología educativa

Una representación social frecuente en la integración de tecnología educativa se puede ver en la mención a expresiones temporales, tales como “futuro” o “pasado”. Ciertamente, las representaciones sociales ayudan a construir posibles visiones sobre el presente y el futuro. Además, que el pasado y todas las ideas vigentes en ese momento tienen una carga significativa para aquellos que poseen una trayectoria de vida más larga, y les sirve como referente para establecer comparaciones.

La idea de la innovación puede encontrarse en los documentos políticos relacionados con el proyecto “Secundaria del Futuro”, por lo que es importante tomar en cuenta este aspecto al analizar las representaciones sociales de los docentes. Por ejemplo, haciendo referencia a las “futuras demandas de la sociedad” o incluso en el nombre de la política que se vincula con la temática de la presente tesis. Es decir, para los responsables de la política educativa, es importante marcar una diferencia entre lo

que se está haciendo y lo que se pretende lograr en el futuro inmediato. De allí, que la noción de “futuro” tenga ciertos matices dentro de este contexto.

Sztajnszrajber (2012) argumenta que a partir de las vivencias del presente que se interpreta el pasado y se proyecta la idea de futuro. Para el autor no es posible prescindir de la contemporaneidad y las nuevas generaciones son imprevisibles. Entonces, frente a este tipo de postulados conviene introducir interrogantes que permitan profundizar ciertas cuestiones subyacentes: ¿qué es una experiencia “innovadora”? ¿qué la hace “nueva”? ¿cómo son “los tiempos que se viven”? ¿qué se entiende por “futuro”? ¿cuáles son las “futuras demandas de la sociedad”? Si bien resultaría complejo dar respuestas cerradas, cabe a este marco teórico indagar en la comprensión del tiempo, en tanto dicho concepto suele formar parte de las bases epistemológicas de la integración de tecnologías en la enseñanza.

De la cita anterior se desprende la idea de que la tecnología configura una oportunidad para lograr objetivos educativos a través de propuestas de enseñanza placenteras e innovadoras vinculadas al escenario actual. La idea de la innovación, como fuera mencionado, puede encontrarse también en los documentos publicados por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, estableciendo relaciones con expresiones como las “futuras demandas de la sociedad”. Con todo, una lectura discursiva de este tipo de postulados exige asumir la naturaleza polisémica de los términos destacados.

En este sentido, se retoma para comenzar el trabajo realizado por J. Gimeno Sacristán, titulado “El valor del tiempo en la educación” publicado en el 2008. Allí argumenta que el tiempo estructurado por la organización escolar es un factor decisivo en las prácticas escolares, en el currículo y en la construcción de las funciones asignadas a docentes y estudiantes. Cada época y cada forma de vida tienen una concepción particular del tiempo, que hereda la escuela como institución propia de esa sociedad. La organización de los horarios, el currículo que se imparte, así como los juicios que se generan en torno al hecho educativo tienen repercusión en las aulas de clases y en la manera en que se dispensa el servicio educativo (Gimeno Sacristán, 2008) En la modernidad, señala el autor, el tiempo es un marco en el cual ordenar, analizar y explicar los hechos. El hombre moderno necesita de un marco de certeza, y es por eso que se ha dedicado a perfeccionar técnicas que le ayuden a mantener el control sobre este elemento. La productividad, la eficacia y la eficiencia son términos de uso común, y se espera que las instituciones sociales como el trabajo y la escuela

operen bajo estos estándares. Es el tiempo objetivo Cronos, tiempo como ordenación y determinación. La concepción del tiempo disciplinario tiene que ver con la concepción del tiempo objetivo.

Agrega el mencionado investigador que la escuela disciplinante, es la que sigue los modelos de las instituciones eclesiásticas y militares. Se basa en la disciplina, en el modelo de autoridad del padre y en el control del sujeto, por lo tanto, se abre paso a las normas y vigilancia que implican una reorganización del tiempo y del espacio que sustituyen al castigo. Precisamente, y como consecuencia de esa nueva concepción sobre el tiempo, es que se han estructurado escuelas graduadas, en donde la distribución de los estudiantes está basada en la edad o el ciclo escolar que le corresponde. El mecanismo de la promoción, pasar de un curso a otro, cobra una importancia decisiva. Tanto es así que una exigencia que se realiza sobre el alumnado, como es aprobar, se vuelve en un criterio sobre el éxito o fracaso del sistema educativo. Todas estas características constituyen la apariencia de nuestra actual escuela.

En la escuela actual, los tiempos se viven con monotonía, por lo que se perciben como tiempos largos. En general, esto contraría el espíritu del joven actual, quien se acostumbró a los rápidos cambios tecnológicos. Su mente necesita de la novedad, y por eso rechaza la rutina y lo estático de la escuela, razón por la cual se queja del tiempo de estudio. En tanto, cuando se introducen elementos novedosos dentro de la planificación escolar, el tiempo se percibe como productivo y provechoso (Gimeno Sacristán, 2008).

Finalmente, el autor señala que la organización del tiempo escolar responde a criterios surgidos de la racionalidad moderna, en donde las escuelas deben formar a los estudiantes de acuerdo con una serie de parámetros que favorecen el aprendizaje. Desde su perspectiva, la jornada educativa se asemeja a un dispositivo blindado, capaz de mantener y reproducir el *statu quo* de la sociedad. De esta manera, el tiempo es intrínsecamente normativo, fiel reflejo de la sociedad y de sus normas.

En este punto, vale señalar que el autor diferencia el tiempo de enseñanza y el tiempo de aprendizaje, ya que:

“Estar implicado en tareas académicas no es exactamente estar aprendiendo. Se puede estar manejando un determinado material o escuchando una exposición y no estar acompañadas esas actividades por ninguna adquisición por falta de atención, por fatiga, por incompreensión del contenido. Por lo tanto, el tiempo neto

de aprendizaje no podemos hacerlo equivalente al tiempo de la enseñanza y menos al de la escolarización” (Gimeno Sacristán, 2008, p. 77).

Por consiguiente, se puede asumir que el proceso escolar forma parte de una realidad intersubjetiva, en donde intervienen diferentes ideas, experiencias y formas de ver la vida, que enriquecen las experiencias personales. El tiempo, elemento primordial en el proceso de enseñanza, sirve como componente físico -que fija y estructura la dinámica de los comportamientos-, así como para estructurar las vivencias individuales y colectivas provista de particulares significados.

1.2.6 La enseñanza mediada por tecnologías

Como afirma Davini (2015, p. 62) los enfoques y las prácticas educativas se transforman a lo largo del tiempo para responder a aspectos sociales, a los avances en el conocimiento especializado y a la experiencia. Esto configura un desafío a la hora de pensar las prácticas pedagógicas en todas sus esferas de planificación: desde la elaboración singular de propuestas de enseñanza, hasta la construcción de políticas institucionales, jurisdiccionales o de alcance global. En la actualidad, la necesidad de dichas transformaciones se vuelve evidente a partir del advenimiento de las tecnologías digitales y la circulación sin precedente de información en entornos virtuales. Según sostiene la autora, las condiciones sociales actuales ponen en duda el modelo educativo transmisivo a través de la palabra del docente y los libros, al tiempo que afirma que ha sido difícil la integración educativa de ciertas tecnologías por razones diversas.

La coexistencia de un sinnúmero de postulados respecto a los fundamentos que sustentan la integración de tecnologías digitales en la educación, sus alcances y límites, conduce a un entramado epistemológico en construcción permanente y con escasas posibilidades de arribar a consensos a largo plazo. Si se tiene en cuenta que el desarrollo de la pedagogía acumula siglos de historia, es sencillo apreciar que desde el advenimiento de las tecnologías digitales la literatura en la materia ha conformado un acervo inagotable. Sin embargo, un recorrido breve permite observar a grandes rasgos algunas de las principales posturas que han ido conformado el campo de conocimiento en cuestión, a los fines de comprender sus influencias en la política educativa analizada en este trabajo.

Desde la perspectiva histórica, un aporte valioso que se debe destacar es el de Larry Cuban, investigador estadounidense de la Universidad de Stanford, cuya trayectoria en investigación ha sido destinada al estudio de la integración de tecnologías

en la educación a lo largo del siglo XX. En su libro *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920* (Cuban, 1986) sugiere que las tecnologías audiovisuales se usaron en ese período para adecuar el medio de instrucción en una sociedad más dinámica y apunta que estas herramientas -entre las que señala los films (películas en formatos de 16mm) y la radio-, pueden ser consideradas dentro del concepto de “nuevas tecnologías”, en tanto en sus auges irrumpieron con un relativo éxito en la educación del pasado siglo en los Estados Unidos.

De hecho, el autor sostiene que el uso de películas se constituyó en un símbolo de la enseñanza progresista”. En los años 50 del siglo XX se da el salto a la incorporación de la televisión educativa en algunos distritos escolares que adoptaron programas de televisión como método de educación complementaria. Esta inteligencia política intentaba economizar costos y, a la vez, optimizar la práctica educativa. Sin embargo, acota Cuban (1986) que el uso de la televisión no pasó de accesorio y apenas consiguió ocupar un pequeño segmento del tiempo escolar. Es decir, sostiene el autor, que la estrategia no implicó en las aulas un cambio metodológico significativo.

De este modo, en su exposición Cuban recuerda que las tentativas de incorporar las nuevas tecnologías a lo largo del siglo XX fueron exiguas y de corto alcance. Para el autor, todas ellas se prepararon con altas expectativas, pero con los mismos resultados una y otra vez: un delimitado uso en clases, seguido por un desánimo y consecuente abandono del programa. El punto de inflexión, no obstante, lo daría la aparición de internet y la progresiva expansión de ambientes cada vez más tecnológicos, promovidos no solo desde la esfera sociocultural, sino también desde la construcción de políticas públicas.

En la actualidad, los debates acerca de la integración de tecnologías en la educación no se ubican en la discusión acerca de su conveniencia o inconveniencia, sino en sus sentidos y prácticas. Para algunos autores el sentido de la inclusión de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje radica en la necesidad de acompañar desde la educación las prácticas sociales contemporáneas. En esta línea, Libedinsky (2015) afirma:

“En sintonía con la intención de lograr, pero a la vez ir mucho **más allá de los objetivos básicos del pasado**, cada vez son más los maestros y maestras de las diferentes áreas curriculares interesados en lograr que los alumnos **disfruten de innovadoras** experiencias de formación acordes con los **tiempos que se viven.**” (p.25) [*negritas propias*]

En la cita anterior se sostiene que la justificación se encuentra en la posibilidad de diseñar propuestas de enseñanza “acordes con los tiempos que se viven”. Según esta postura la innovación y el disfrute se plantean como valores asociados a las prácticas sociales contemporáneas. Este posicionamiento abre numerosos interrogantes cuando se advierte el carácter polisémico de aquellos términos: ¿qué es una propuesta “innovadora”? ¿cuándo una experiencia es acorde a los tiempos que se viven? ¿cómo se relaciona todo ello con las tecnologías?

Desde una perspectiva macro, los investigadores estadounidenses Nicholas Burbules y Thomas Callister han desarrollado aportes que permiten profundizar ampliamente el posicionamiento anterior. En su obra *“Las promesas y riesgos promisorios de las nuevas tecnologías de la información en la educación”* (Burbules & Callister, 2006) critican tres perspectivas desde las que se suele explicar la inclusión de tecnologías en la educación: como *panacea*, como *herramienta*; y como *herramienta no neutral*. La ilusión de la “panacea” asume que las tecnologías tendrían la capacidad intrínseca revolucionaria de producir cambios positivos para resolver problemáticas educativas. Esta resulta inmediatamente refutable al ponerse en evidencia que, en la práctica, no consigue cumplir su promesa.

Esta idea es frecuentemente trabajada por la literatura en materia de tecnología educativa. Así, sostiene Maggio (2012):

“La narración refleja décadas de intentos fallidos en las que se le atribuyó a la tecnología la posibilidad de resolver los problemas de la enseñanza y del aprendizaje con artefactos tecnológicos, en un intento por dar solución a aquello que los docentes parecían incapaces de resolver con eficacia. Lo que sucedió con esas búsquedas es muy fácil de constatar. Ninguna de las propuestas de tecnología educativa como solución mágica de turno (Pérez Gómez, 1993; Maggio, 1995) cumplió sus promesas, acabando suplidas por otras implementadas con artefactos más sofisticados.” (p.8)

Respecto a esta postura, Burbules & Callister (2006, p. 9) critican que la esperanza de que las nuevas tecnologías soporten las transformaciones de un proceso cuyas prácticas y relaciones educacionales incumben a sus protagonistas, sería una concepción equivocada a la cual llaman como “sueño tecnocrático”. Por el contrario, concluyen que la discusión debe poner en el foco a los sujetos.

El pensamiento instrumentalista de las nuevas tecnologías las concibe como cosas fijas a las que se les da un uso y fin determinados que ellas consiguen cumplir. Esto hace que se pierda de vista la incidencia de las tecnologías en la sociedad, en tanto el uso de las herramientas instituye una reciprocidad entre los sujetos y las tecnologías que, según los autores, implica que nunca las utilizamos sin que ellas a la vez nos utilicen a las personas. Esta relación no es unilateral, sino bilateral. De allí que Burbules y Callister la hayan llamado “relacional” (Burbules & Callister, 2006, p. 6). Tal caracterización permite advertir que en el uso de las tecnologías los sujetos se están relacionando con un conjunto de diferentes experiencias y procesos sociales. En base a este conjunto de reflexiones, los autores concluyen que las mutaciones que se producen en la tecnología afectan los procesos sociales. De allí que la tecnología no es sólo un conjunto de técnicas y herramientas.

En contraposición, la segunda perspectiva -la tecnología como *herramienta*- en lugar de depositar las capacidades en la propia tecnología, coloca las mismas expectativas en el accionar de los usuarios. Es en esta dimensión que entra en juego la importancia del uso y la apropiación de la abundante información que circula y puede producirse en los ordenadores y en el ciberespacio. Por ello, los autores optan por referirse a la categoría “Tecnologías de la comunicación” en lugar de “Tecnologías de la información”, en tanto buscan desmitificar la infalibilidad y objetividad de los datos disponibles en medios electrónicos.

Colocando en tela de juicio el papel preponderante que se le otorga a la información, cuando se perfilan las nuevas tecnologías con respecto a la educación, estos autores condenan, que su papel sea relegado al de un simple instrumento o cosa que sirve de correa para la transmisión de datos, y en vez de una definición tan simple, abogan por la figura del espacio, el sitio donde ocurren cosas, sitio en el cual las personas interactúan.

El tercer enfoque es el que según los autores se adopta hoy en la mayoría de los casos. La idea de herramientas no neutrales sostiene que toda tecnología anticipa tendencias de usos y finalidades probables y, por lo tanto, se debe fomentar la formación de usuarios críticos y reflexivos. Sin embargo, al igual que las dos perspectivas anteriores, los autores sostienen -literalmente- que estas formas de concebir la inclusión de tecnologías no son útiles. Para ellos, los tres enfoques responden a un pensamiento tecnocrático, en tanto se paran sobre dilemas que interrogan si las tecnologías son “buenas” o “malas” para la enseñanza. Y aunque el tercero de estos supuestos intenta

superar los dos anteriores, continúa respondiendo a la misma lógica, ya que desconoce que la relación entre los *medios* y los *finés* es resultante de una construcción cultural e histórica. Por ello, los autores postulan la necesidad de pensar nuevos diseños de investigación, dado que consideran que las decisiones pedagógicas frecuentemente tomadas en este campo se basan en datos anecdóticos, presiones de grupos de interés, prejuicios y fantasías.

Al describir las formas típicas de encuadrar las nuevas tecnologías para la educación y argumentar por qué no las juzgan útiles, los autores proponen una nueva manera de pensar en ellas. Sin caracterizar como mejor ni peor que cualquier otro espacio social a la Internet, definen el papel de las nuevas tecnologías en la educación como un lugar que permite la cooperación, colaboración, intercambio de ideas y perfeccionamiento de procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De modo similar, pero con centro en el aprendizaje, los investigadores Cristóbal Cobo y John Moravec (2001) el frecuente entusiasmo que suele generar la adquisición de medios tecnológicos en la educación, aun cuando no venga acompañada por un similar interés en comprender y atender las repercusiones tecno-sociales que ello genera. Los autores llaman a este fenómeno “espejismo tecnologizante” y aducen que se halla en un significativo conjunto de políticas públicas. Estas últimas pueden estar llevadas por la intención de procurar un mejor futuro para la educación, de allí que muchos estados han procurado agregar masivamente los dispositivos de las nuevas tecnologías en los ambientes formales de aprendizaje. Sin embargo, enfatizan que los estudios con los que se cuenta no arrojan evidencias de que tal práctica se corresponda con mejores resultados educativos (Cristobal Cobo Romaní & Moravec, 2011) En efecto, argumentan que los resultados de la prueba PISA del año 2006 y el análisis de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en 2008 proporcionan vagos resultados que las tecnologías habían podido provocar para entonces.

Así, los autores listan una serie de contra argumentos a una perspectiva tecnocrática e idealizadora de la integración de tecnologías en la educación:

- “- Hay una urgente necesidad de conocer más acerca de los efectos de las tecnologías en los estudiantes.
- Los ámbitos más atractivos, por ejemplo, aquellos en los que la tecnología podría tener un impacto positivo, no han sido documentados por la investigación empírica.

- No hay pruebas concluyentes sobre los efectos de la tecnología en el rendimiento académico.
- A pesar de miles de estudios sobre el impacto del uso de la tecnología en el rendimiento de los alumnos, esto es difícil de medir y se mantiene razonablemente abierto al debate.
- No hay pruebas concluyentes sobre los beneficios de la tecnología en el rendimiento escolar.” (Cristobal Cobo Romaní & Moravec, 2011, p. 81)

Desde los interrogantes que abren para estos autores la integración de tecnologías en la educación, acuñan el concepto que da el título de su libro -aprendizaje invisible-, el cual consiste en

(...) una propuesta conceptual que surge como resultado de varios años de investigación y que procura integrar diversos enfoques en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano, especialmente relevante en el marco del siglo XXI. Este enfoque toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos metaespacios intermedios.” (Cristobal Cobo Romaní & Moravec, 2011, p. 23)

Entre otros aspectos, los autores incorporan en el concepto del aprendizaje invisible los procesos sociales característicos de la contemporaneidad, que amplían los espacios para aprender de manera permanente más allá de los programas de estudio, los contenidos educativos y los sistemas de educación formal. Se centran, entonces, en comprender las interacciones que emergen de los escenarios socioculturales contemporáneos y el modo en que los aprendizajes se producen a partir de tales interacciones, permanentemente mediadas por las tecnologías digitales.

En este último punto es posible establecer un encuentro con el pensamiento de Burbules y Callister (op.cit.), en tanto éstos últimos recuerdan que, conforme se instalan las nuevas tecnologías, se van promoviendo nuevas formas de leer y escribir en la sociedad de la información; y la compleja estructuración y rápida propagación de esta información modifica los dogmas que se tienen de su uso. A su vez, advierten en más de una oportunidad que todas las tecnologías nuevas generan patrones que afectan invariablemente los procesos sociales y modifican la visión del hombre acerca de la información y los medios para su circulación y acceso.

La dimensión sociológica y las características de la sociedad en tiempos de internet y masificación de tecnologías digitales es uno de los principales aspectos frecuentemente invocados en la literatura contemporánea. Aquí es de destacar el pensamiento del sociólogo Manuel Castells (2001), para el cual el cambio educativo debe ser social e institucional, hacia la búsqueda de una escuela cooperativa que se funde en torno a la libertad de experimentación, a la libertad constante de los mensajes que llegan de la sociedad y de la tecnología. Es decir, el cambio fundamental no es el tecnológico, sino el pedagógico, en virtud de problemáticas de larga data que dan cuenta de una distancia entre los procesos sociales y los métodos de enseñanza.

Por último, son numerosos los aportes disponibles en lo que respecta a la dimensión didáctica. En Argentina, se debe destacar el recorrido de la Dra. Edith Litwin (1995, 1997, 2000; 2005, 2006, 2008), docente e investigadora de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, cuya obra puede considerarse pionera en el estudio de las tecnologías educativas desde una perspectiva articulada con la didáctica. De modo similar a la idea de la panacea, Litwin (2008) comprende que, en ciertos casos, “parecía cobrar vida cual talismán para asegurar el éxito de su aprendizaje”.

En efecto, en su trabajo reposa la idea central de que inclusión de dispositivos o artefactos requiere esfuerzos destinados al diseño didáctico significativo y a las decisiones pedagógicas con relación a los sentidos de la enseñanza y los propósitos de aprendizaje. Según sostiene:

“(…) solemos sostener que cada una de nuestras clases son una apuesta nueva para desafiar el conocimiento, cada una implica una nueva búsqueda e interpretación de cómo facilitar y favorecer los temas complejos y despertar las ganas y, por qué no, la pasión por conocer. Desde esa perspectiva, cada una de las clases que dictamos o implementamos es original, única e irrepetible (...) Entendemos que la búsqueda de la originalidad es el mayor desafío de la enseñanza. Considerar cada clase como producto de un diseño único nos hace reconocer que cada clase debe ser “pensada” para cada grupo en particular, atender a los intereses de cada uno de esos grupos, crear nuevos desafíos para ellos y aventurarnos en una propuesta en la que no podemos prever sus resultados.” (Edith Litwin, 2006)

Siguiendo esta escuela, para Maggio (2018), el modelo de aula de la didáctica clásica -según la autora todavía hegemónico-, se encuentra agotado y genera expulsión. Así, sostiene:

“Inventar cada clase requiere poder poner en juego, de manera aguda, el pensamiento de diseño. Pienso en la clase que voy a dar, busco comprender profundamente el momento que estamos viviendo como colectivo en relación con las finalidades educativas y el tiempo presente –lo que sucede ese día.” (Maggio, 2018, p. 70)

De este modo, vuelve a aparecer en el pensamiento de la investigadora la necesidad de trazar vínculos entre tiempo y educación. En este caso, desde una dimensión didáctica, es decir, en la construcción y diseño de propuestas de enseñanza acordes al momento y lugar para el cual son pensadas. A continuación, amplía:

“En un ejercicio de reconstrucción miro todo lo que sucedió hasta acá, desde mi mirada y la del equipo, y construyo interpretaciones sobre el punto de vista de mis estudiantes. A partir de allí tiene lugar el proceso de ideación: crear una propuesta que en sí es original (...) Y construyo un prototipo, un boceto de la clase que me imagino que se parece bastante a un dibujo de sus momentos. La implementación da lugar a revisiones tan sistemáticas como profundas que llevan a revisar todo el proceso. Siento que la creación de la clase siguiente parte de un lugar más rico vinculado al ciclo anterior.” (Maggio, 2018, p. 70)

Teniendo como telón de fondo la expansión de la era de la información y escenarios educativos en que crece la disposición y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, la inclusión de las llamadas nuevas tecnologías en la enseñanza se postula como un eje de particular interés a la didáctica. El análisis y las interpretaciones de los argumentos estudiados por Maggio respecto al sentido que encuentran los docentes para la inclusión de tecnologías en la enseñanza, le permitió construir categorías para explicar el perfil de estas prácticas educativas en ambientes de alta disposición de estos recursos. Allí lista que los docentes justifican su práctica de inclusión de tecnologías en función de:

- El reconocimiento de las variaciones en la manera en la que se erige el conocimiento.

- El reconocimiento de las variaciones en el universo laboral y el reconocimiento de las oportunidades para una inclusión social plena.
- Estos conceptos de reconocimientos a la vez permiten repasar dos nociones propias que dan sentido a la inclusión genuina.
- El primero, una noción o sentido epistemológico que está expresado en la posibilidad de considerar críticamente los espacios de construcción de conocimiento y sus cambios en un contexto histórico.
- La segunda noción, un sentido cultural inscripto en las posibilidades para una inclusión social plena. (Maggio, 2016, p. 8)

Según la autora, la recreación didáctica es la clave mediante la cual las formulaciones pedagógicas va más allá del modelo apoyo–sustitución que identificó la tecnología educativa y el modelo tecnocrático educativo del siglo XX. Un concepto importante en el trabajo de Maggio es el de inclusión digital genuina. Sin más, se trata de un modo de pensar las tecnologías educativas recuperando el efecto que los desarrollos tecnológicos han tenido en los procesos de producción del conocimiento en los diversos campos disciplinares. En este sentido, para que la inclusión de tecnologías en una propuesta educativa resulte genuina, la misma debe reconocer e integrar en las situaciones de enseñanza aquellos aportes que el campo de conocimiento, disciplina o ciencia sobre el cual se basa ha tomado de las tecnologías. Para poner un ejemplo, si las estadísticas se han valido de los softwares informáticos para el procesamiento y análisis de grandes volúmenes de datos en tiempos acotados, una propuesta educativa que involucre la automatización de valores a través de planillas de cálculo o aplicaciones específicas podría configurar una inclusión genuina.

Ahora bien, es importante destacar que también alerta sobre las altas expectativas que puedan generar la llamada inclusión genuina de las tecnologías, en este sentido establece categóricamente que no es una solución, pues con ella nacen problemas diferentes que van a demandar de la labor del docente para un abordaje sustancial, a otro nivel de dificultad. En todo caso las deducciones del trabajo sitúan “la inclusión genuina como constructo propio de la era de la información y como forma original que permite articular una tecnología educativa re-concebida en el siglo XXI” (Maggio, 2016, p. 9).

Ciertamente, el advenimiento de las tecnologías digitales ha transformado los vínculos y los tiempos. Si antes insumía determinado costo el acceso a libros o fuentes de información, en la actualidad dichos costos se han visto reducidos en sus diversos aspectos. Entonces, el intercambio de información y el acceso a fuentes primarias y secundarias se ha vuelto masivo y simplificado.

A fines de la teoría de las representaciones sociales, se puede decir que internet y las computadoras contribuyen a afianzar los lazos que constituyen el intrincado tejido de las relaciones sociales, los cuales se refuerza durante los momentos de crisis:

“Es precisamente lo digital lo que nos está permitiendo ser una comunidad fuerte y unida. Si no fuera por internet no podría hablar con nadie en estos momentos, más allá de mi familia y eso es algo que nos sucede a todos. Esto ayudará a comprender que la revolución que hemos elegido es el camino correcto porque tiene como objetivo hacernos la vida mejor a todos, no a unos pocos privilegiados” (Baricco, 2020)

Por demás, las nuevas tecnologías han llegado para quedarse. Así como se han integrado a diferentes aspectos de la vida cotidiana, lo mismo sucederá con la escuela. Los docentes tienen, ante sí, un desafío enorme puesto que la manera de dar clases y la forma en que interactúan los involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje están cambiando gracias a las herramientas tecnológicas, y ante ello hay que plantear nuevos modelos pedagógicos que incluyan el uso de estos dispositivos de avanzada:

“La proliferación de las computadoras y netbooks como artefactos tecnológicos permanentes en el aula, con sus pantallas individuales y su conexión en red, suponen una redefinición del aula como espacio pedagógico. Es difícil sostener la enseñanza frontal, simultánea y homogénea, en un contexto de tecnologías que proponen una fragmentación de la atención y recorridos más individualizados según el usuario” (Dussel, 2011, p. 17).

Así, las ideas referentes a la integración tecnológica y las reformas educativas han circulado dentro de la sociedad desde hace algún tiempo. Estas prácticas discursivas merecen la atención, puesto que impulsan cambios en el campo de las representaciones sociales de los actores involucrados en el proceso educativo. Claro está, cada una de estas entidades asume las nuevas condiciones del centro escolar de acuerdo con sus ideas, juicios, prejuicios y expectativas particulares.

Las tecnologías educativas en los discursos políticos

Las políticas públicas se encaminan a integrar las nuevas tecnologías dentro de los centros escolares, como una forma de garantizar que los jóvenes que transitan por el sistema educativo adquirirán las herramientas que les ayudarán a incorporarse al mercado laboral. Por supuesto, detrás de esto, existe un paradigma emergente de ideas, conceptos y argumentos que se suelen citar para justificar el cambio de modelo educativo, desde un sistema vertical hacia uno más interactivo, retroalimentado constantemente por los actores educativos y mediado por las nuevas tecnologías (Dussel. 2011).

Por ejemplo, han surgido tres corrientes importantes a partir de las cuales se construyen discursos para comprender la relación entre el hombre y la tecnología, las cuales por supuesto tienen repercusiones en el ámbito escolar.

La primera de ellas es el determinismo tecnológico (Revilla et al., 1995). Bajo este paradigma, se da por sentado que el desarrollo de la tecnología tiene su propio curso, y que su perfeccionamiento es capaz de influir en las condiciones de la sociedad. Así, la idea del determinismo tecnológico asume que:

“La visión convencional afirma que las innovaciones tecnológicas son fruto de la aplicación de los resultados de la investigación básica. En esta imagen, la sociedad no interviene en el proceso de innovación; muy al contrario, los cambios sociales son consecuencia directa del progreso científico y tecnológico (determinismo tecnológico). Al no tener en cuenta el componente social, la historia de la ciencia se reduce a una historia de descubrimientos y teorías explicativas cada vez más exactas, y la historia de la tecnología, a una historia de invenciones y al constante sucederse de instrumentos y máquinas cada vez más perfectos, prescindiendo de los deseos, las necesidades y los propósitos de la sociedad.” (Revilla et al., 1995)

Por lo tanto, la tecnología es considerada como un elemento capaz de promover el cambio dentro de la sociedad (Andrade Castro et al., 2005). En tal sentido, como el avance de la tecnología es indetenible y constante, el papel de la escuela consiste en proporcionar un entrenamiento dirigido en el uso de las nuevas herramientas.

Explicando esta perspectiva, desarrolla Sabulsky (2020):

“Desde la década del 90 en América Latina se empiezan a incorporar las computadoras en las escuelas (...) de la mano de un enfoque fuertemente tecnologicista, que deposita un excesivo optimismo sobre el impacto que esto podría generar en la escuela y en la sociedad. Fruto de esa etapa, llegaron a algunas escuelas set de 8 a 10 computadoras que fueron celosamente instaladas en aulas denominadas laboratorios, administrados, en el mejor de los casos, por profesionales informáticos. (...) cabe destacar que la incorporación de computadoras se asociaba a una escuela más productiva y competitiva, orientada a formar futuros trabajadores. Esta etapa se caracteriza por fuertes resistencias, pero también por enamoramientos fugaces de muchos docentes. Los primeros veían amenazado su lugar a partir de cambios en la asimetría docente-alumno, fijada en una relación polar de saber-no saber (Landau, 2006); los segundos encontraban en la tecnología una esperanza para cambiar sus rutinas de enseñanza y recuperar el entusiasmo (motivación) en sus estudiantes. Con el paso del tiempo, el optimismo dio paso a cierta frustración, los cambios no se avizoraron en la sociedad en su conjunto, y tampoco se registraron en las aulas ni en los aprendizajes de niños y jóvenes.”

La segunda corriente de pensamiento es denominada democracia tecnológica. La rápida expansión de los medios de comunicación, así como la expropiación de estos canales por las élites dominantes, obliga a buscar medios alternativos para facilitar la expresión de los grupos minoritarios, cuyos discursos, ideas y pensamientos han sido vetados dentro del intercambio comunicacional. Por lo tanto, se considera que la tecnología es un medio para la construcción de una ciudadanía participativa, capaz de defender sus derechos y de participar en el intercambio discursivo al contar con medios necesarios para recurrir a las fuentes de información, contrastar opiniones e ideas, así como para forjar su propio criterio gracias al internet, las computadoras y los medios de comunicación. Bajo este enfoque, el rol de la escuela consiste en construir grupos organizados de ciudadanos, así como forjar el criterio propio al usar la tecnología como un medio para la investigación (Andrade Castro et al., 2005).

La tercera corriente de pensamiento es denominada nacionalismo tecnológico. En un mundo donde las personas forman parte de una aldea global gracias a las nuevas tecnologías, algunos ideólogos abogan por defender la identidad propia al aprovechar los recursos tecnológicos para favorecer el crecimiento local. En este sentido, las acciones se dirigen a integrar las tecnologías de acuerdo con las propias capacidades

y los recursos disponibles, con la finalidad de que cada provincia logre la capacidad de sustentarse y sea menos dependiente de otros estados. En el campo educativo, esto se refleja en el hecho de que cada país realiza las integraciones tecnológicas y los cambios curriculares de acuerdo con sus propios objetivos e intereses de desarrollo, así como sus recursos disponibles. Este es el enfoque que ha predominado en América Latina, puesto que países como Argentina, Colombia y Venezuela se han empeñado en crear sus propios dispositivos y programas informáticos a fin de colocarlos al servicio del sistema educativo (Andrade Castro et al., 2005).

Por supuesto, todas estas ideas coexisten dentro del discurso de los organismos encargados de transformar la educación, puesto que justifican la introducción de las nuevas tecnologías en los centros escolares. En mayor o menor grado, el diseño de políticas educativas o marcos de referencia globales, regionales o locales forman parte del trabajo de la agenda internacional para mejorar las condiciones de las escuelas y formar a los jóvenes en el manejo de las nuevas tecnologías como una forma de garantizar la prosperidad y el bienestar de las sociedades en vías de desarrollo (Dussel, 2001). Es por ello que existen varios documentos importantes que se suelen citar al hablar sobre este tema.

En general, la mayoría de los documentos resaltan la importancia de las habilidades relacionadas con el uso de la tecnología y el papel que la escuela debe asumir para formar a los futuros usuarios de estas herramientas y, así, promover una mayor competitividad. Uno de los más importantes, es el marco de *Working Paper 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* (Ananiadou & Claro, 2010) confeccionado por la OCDE. En éste, el organismo de cooperación internacional, que sugiere cambios y mejoras en las políticas económicas y sociales, conceptualiza los efectos de las nuevas tecnologías y de la digitalización en el desarrollo cognitivo de los jóvenes, sus valores, estilos de vida y expectativas por una parte y, por otro, trata de fundar una retórica que justifique las políticas públicas y prácticas educativas que surgen desde los centros de poder más allá del Estado.

La elaboración de documentos de referencia global a cargo de organismos internacionales ha despertado el interés del desarrollo académico y el campo de la investigación en tecnologías educativas, desde una perspectiva crítica (Cobo Romaní, 2016; Lion, 2020; Maggio, 2018; Pinto, 2019; Rivas, 2019). Un aspecto que surge, al revisar estos documentos, consiste en el rol que se adjudica a los centros educativos (Escontrela Mao & Stojanovic Casas, 2004). La propuesta de política educativa de la

OCDE no confronta abiertamente el contenido de un currículo de letras amplio, de capacidad combinatoria, que genere un pensamiento de nuevos ideales. Pero entra en contradicción con su planteamiento de las competencias del siglo XXI, que se concibe, en muchos casos, como otra faceta de una aproximación a la educación economicista de acuerdo con su principal meta: preparar trabajadores para economías del conocimiento altamente cualificado o en algunos casos, incluso, para empresas concretas. Es decir, se limita la misión de los centros escolares al uso de herramientas tecnológicas para lograr la inserción laboral.

Por su parte, en la *Agenda 2030 en América Latina y el Caribe* (ONU, 2018) se expone la perspectiva histórica del proceso educativo de los últimos tiempos en Latinoamérica y explica la visión y principios que subyacen en los objetivos estratégicos y metas de estos textos programáticos. En términos generales, reconoce a la educación como el motor principal del desarrollo y para la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODS). En la propuesta de compromisos para promover las oportunidades de aprendizaje, incluye un mayor acceso a la formación técnica y profesional de calidad (exigiendo condiciones de igualdad), a la educación superior y a la investigación sugiriendo la adopción y aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación en el acceso a la información, la expansión del conocimiento, el aprendizaje efectivo y en general para el robustecimiento de los sistemas educativos.

Al reconocer la necesidad de los métodos y contenidos de enseñanza y aprendizaje se ubica con claridad la urgencia de la adecuación a las prioridades de los educandos y que, además, sean impartidos por profesionales de la educación motivados. El documento trata de aclarar que las nuevas tecnologías no son la panacea para la Educación, pero afirma que la factibilidad de estas en el área educativa, su incesante avance y una ecuación costo-beneficios permite que hasta los países pobres puedan acceder a los nuevos instrumentos de maneras adecuadas. Esta afirmación implicaría que existe en el espíritu del documento algún elemento que ubica a las nuevas tecnologías como un espacio donde se debe definir el porvenir educativo.

Pero, afirmar que el uso de las tecnologías resolverá el problema económico es atribuir a la tecnología unas propiedades de las que carece. Tal como lo han señalado varios autores (Prendes Espinosa y Sánchez, 2014; Luján Ferrer et al, 2009), una inadecuada implementación de la tecnología acarrea más perjuicios que beneficios, puesto que en la mayoría de los casos simplemente se entregan los recursos (los

estudiantes reciben una computadora, o los centros escolares reciben una cantidad de recursos tecnológicos), pero no se hace un seguimiento a las políticas implementadas ni se realizan jornadas de capacitación que permitan apropiarse de este recurso. Por lo tanto, las acciones se convierten en una solución temporal que en nada favorece a la formación de los jóvenes.

Por supuesto, todas estas transformaciones pasan por ajustar el pensamiento general de los actores involucrados en el proceso educativo y mejorar las condiciones de los centros escolares. No todos tienen acceso al equipamiento tecnológico, por lo que es necesario estructurar un proceso de acompañamiento, revisión de los resultados e introducción de reformas y mejoras que permitan apalancar los cambios tanto en el presente como a futuro, pues de otra forma simplemente no surgirían oportunidades para convertir estos recursos en una ventaja competitiva que favorezca el crecimiento local (Apablaza, 2014; Cabero, 2003; Jodelet, 2011)

Además, no puede hablarse de progreso y avance cuando, en la práctica, los sistemas educativos carecen de recursos esenciales. Si bien es cierto que en años recientes se han estructurado mejoras, intervenciones y reformas para acercar las tecnologías a los más jóvenes, lo cierto es que estas acciones no han tenido un impacto positivo y, antes bien, la falta de acceso a estas herramientas, la poca inversión y los planes poco realistas reiteran las desigualdades que se viven a lo interno de la sociedad:

“A pesar de todo este despliegue, en términos de políticas y recursos destinados al sector, muchas investigaciones han señalado las dificultades, obstáculos y formas de apropiación diferenciada que realizan las escuelas respecto de los lineamientos enmarcados en estas políticas. En este sentido, constituye un saber ya instalado que no existe una relación directa entre la implementación de políticas de integración digital y la apropiación productiva por parte de las escuelas” (Landau, 2019).

El rol que ocupa la tecnología en los procesos productivos actual es de suma importancia. Sin embargo, es cuestionable que la función principal de la escuela sea la formación para introducirse al mercado laboral. Las herramientas informáticas y la educación digital pueden concebirse en sentido amplio como medios para favorecer la cooperación, el desarrollo del conocimiento científico, la creación de redes de comunicación para el intercambio de perspectivas y opiniones en ejercicio de una ciudadanía plena. Por lo tanto, la integración de las tecnologías en los centros escolares pasa por fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, y brindarles herramientas

que les permitan solucionar los problemas más inmediatos de su entorno (Cabero, 2003; Delval, 1999; Tellería, 2009; Torres Cañizales y Cobo Beltrán, 2017).

La motivación y el propósito de lograr el pensamiento crítico intentan abrir una profunda reflexión desde la escuela, y una permanente resignificación de lo curricular a fin de alcanzar la calidad total gracias a las nuevas tecnologías (Cabero, 2003). La necesidad de que la escuela se adapte a los nuevos tiempos implica, desde esta perspectiva, que incorpore críticamente los nuevos instrumentos y las tecnologías de la información y de la comunicación. Esto facilitaría la consolidación de su papel de acompañamiento, aunque no garantiza hacer de los alumnos lectores críticos y autónomos, objetivo deseable para lograr el uso apropiado de las nuevas tecnologías.

Con particularidades internas y matices, los marcos curriculares y pedagógicos argentinos receptan en cierta medida las perspectivas que emanan de los documentos de cooperación internacional citados anteriormente. Claro está, al ser un campo de estudio incipiente, se trata de una construcción permanente. Sin embargo, el recorrido permite al menos apreciar que la región viene empleando esfuerzos destinados a la incorporación de tecnologías para favorecer los procesos educativos.

Por una parte, confluye la contemporaneidad de dichas propuestas con la implementación de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, que buscó proporcionar un marco legal integral a todo el sistema educativo, al tiempo que incorporó elementos para cambiar el corte neoliberal que se le imputaba a la derogada Ley Federal de Educación. Esta reforma demuestra el interés de la nación austral por fortalecer los sistemas educativos, promover la inclusión y brindar una educación de calidad, alineada con las necesidades y requerimientos de la vida moderna, para favorecer la competitividad, la cooperación y el intercambio local, regional y mundial.

Como resultado, la LEN se aprobó tratando de reponer un criterio de equiparación y menor desigualdad entre los distritos. Algunos elementos que se vieron reflejados en este episodio fueron, entre otros, la extensión de la obligatoriedad de la educación hasta el nivel secundario, la facultad del poder ejecutivo nacional de dictar documentos marco con los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) y la posibilidad de las provincias de redactar sus propios diseños curriculares en función de sus realidades geopolíticas y socioculturales, pero en base a los NAP nacionales.

En este marco, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, publicó su diseño curricular de la escuela secundaria en el año 2012, documento del cual se ha hecho un análisis documental en un apartado anterior. Para ese momento, la Ciudad

estaba gobernada por quien posteriormente sería el presidente Mauricio Macri. En virtud del tal cambio de gobierno, la cartera educativa de la Ciudad y sus fórmulas fueron en gran medida trasladadas al Ministerio de Educación Nacional tras la designación de Esteban Bullrich como Ministro.

Es allí que el gobierno nacional publica dos documentos clave para comprender el pensamiento de la gestión política en lo que respecta a la integración de tecnologías en la enseñanza. Se trata de los ya mencionados en otro apartado *Marco Pedagógico del Plan Nacional de Educación Digital* y el documento *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Digital*. El planteamiento de estos últimos esboza que los sistemas digitales son la base material de los consumos culturales de los estudiantes y tienen un papel cada vez más sustancial en todos los aspectos sociales, su dominio es clave para la integración plena a la sociedad y al mundo del trabajo, tanto en el presente como en el futuro (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2017).

En síntesis, la jurisdicción ha receptado ideas derivadas de la agenda internacional. Como se verá, algunas de ellas han quedado plasmados en el proyecto “Secundaria del Futuro” y en las representaciones sociales de los docentes.

3. Marco metodológico

3.1 Consideraciones previas

Este proyecto propone un estudio de caso en una escuela pionera del modelo “Secundaria del Futuro”. La investigación pretende analizar las representaciones sociales de los docentes de primer año, surgidas luego de la implementación de las reformas educativas acontecidas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, acerca de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se escogió la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Sofía Esther Broquen de Spangenberg como objeto de estudio por sus características particulares, a saber. Esta institución cuenta con 77 años de trayectoria, y es dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Se trata de una escuela bilingüe, en donde los estudiantes reciben formación fundamentada en el aprendizaje de segundas lenguas. La institución mantiene convenios con otros centros de estudios y organizaciones alrededor del mundo, como lo es la Organización del Bachillerato Internacional. Es la única institución que, dentro de la localidad, ofrece esta modalidad de estudios, y sus bachilleres pueden obtener certificados con aval internacional en los idiomas de su

interés, así como otras certificaciones en diferentes áreas. Al funcionar como un centro de enseñanzas innovador, fue escogido por las autoridades locales con el fin de ser uno de los primeros en recibir todo el material relacionado con la reforma educativa “Secundaria del Futuro”, e históricamente ha sido un centro piloto para evaluar la implementación de diferentes programas educativos.

La puesta en marcha del proyecto “Secundaria del Futuro” fue acompañada por una serie de conflictos ideológicos, metodológicos y prácticos, principalmente dentro del grupo docente. El proyecto educativo es una política que manifiesta expresamente su interés en la integración de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza, tal como se ha postulado desde la agenda internacional. Pero, en la práctica, ha sido fuertemente cuestionada por las comunidades involucradas, quienes cuestionan diversos elementos del proyecto. En tal sentido, se parte de la premisa de que las representaciones sociales de los docentes podrían verse sesgadas por los discursos de los principales referentes involucrados: el Ministerio y sus representantes de la gestión, medios de comunicación, sindicatos, centros de estudiantes, comunidades educativas y otros colectivos relacionados con la educación.

Dicha premisa es uno de los aspectos que motiva la realización de esta investigación cuyo alcance se asume naturaleza analítica, puesto que busca explicar situaciones, discursos contextos y eventos influyen en las representaciones sociales de los docentes entrevistados (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 102). Mediante la recolección de datos a través de entrevistas y encuestas, se espera comprender cómo está conformado el campo de las representaciones sociales de los docentes y cuáles son sus principales ideas, juicios y prejuicios con respecto a la integración de tecnologías digitales en la enseñanza.

El estudio de las representaciones que operan en la *praxis* constituye una oportunidad para contribuir a la vigilancia epistemológica de los agentes involucrados a partir del análisis y deconstrucción de supuestos. Más, porque las condiciones en las que se genera el fenómeno pueden ser un punto de inflexión para entender las formas de pensamiento del grupo y cómo estas pueden transformarse o reafirmarse, a la luz de nuevos acontecimientos.

Dado que este estudio de caso se desarrolla en función de la indagación y descripción de situaciones ya dadas y sin alterar condiciones o factores que la conforman, el diseño de esta investigación es de carácter no experimental. A su vez, se asume de corte transversal, ya que el objeto de estudio se enmarca en el análisis de

las representaciones sociales de los docentes al final del primer año de implementación de la política en foco. Como afirma Hernández Sampieri et al. (2006, p. 208), los diseños no experimentales de corte transversal buscan recolectar datos en un tiempo único con el propósito de describir variables y analizar su incidencia o interrelación.

En síntesis, este estudio de caso está orientado al reconocimiento de las representaciones sociales que construyen los docentes en ejercicio en la ENSLV “SBS” acerca de las tecnologías en la enseñanza y, a partir de ellas, identificar relaciones con el contexto institucional y la política educativa.

3.2 Alcance de la investigación

El alcance de la investigación se considera interpretativo, puesto que busca entender un fenómeno en particular y explicar el por qué se genera dicho acontecimiento, cuáles son las condiciones que suscitan su aparición y de qué manera se relaciona con el contexto. En este caso, se parte del supuesto de que la implementación del proyecto “Secundaria del Futuro” genera representaciones sociales en los docentes de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía B. de Spangenberg” (denominada ENSLV “SBS” dentro de la redacción del trabajo), que se relacionan con la manera en que perciben la integración de la tecnología dentro de las aulas de clase. Dicha puesta en marcha despierta en el grupo investigado ciertos juicios, prejuicios, valoraciones e ideas que influyen en la recepción (positiva o negativa) de las reformas educativas y en el accionar de los docentes.

Cabe destacar que el estudio ha encontrado ciertas dificultades que, sin lugar a duda, delimitaron el alcance de la investigación. Dadas las restricciones de movilidad, interacción y acceso a los edificios educativos impuestas como consecuencia de la pandemia COVID-19, la aplicación de los instrumentos necesarios para reconocer las representaciones sociales de los docentes se vio en gran medida limitada. Es ejemplo de esto la imposibilidad de realizar observaciones de clases debido a que el cierre de los establecimientos educativos impidió dicho acercamiento.

Además, aunque se realizó una encuesta para triangular los datos, lo cierto es que solo se han podido cubrir las opiniones e ideas de los docentes entrevistados, por lo que, en lo sucesivo, sería interesante recurrir a nuevos espacios de aproximación, como la observación de clases o propuestas de enseñanza.

Para finalizar, cabe acotar que la mayoría de las afirmaciones sobre las representaciones sociales obtenidas en esta investigación, solo pueden adjudicarse al

grupo investigado y durante el tiempo que se hizo la observación, ya que, por la misma naturaleza del objeto de investigación, el campo de las representaciones sociales suele transformarse cada cierto tiempo, y se necesitan de un mayor volumen de datos para generalizar las afirmaciones al resto de la población.

3.3 Sobre el estudio de caso

El presente proyecto constituye una investigación de base cualitativa en la que se pretende analizar relaciones entre la construcción y comunicación de políticas educativas y las representaciones sociales que poseen los docentes de la ENSLV “SBS” acerca de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de la implementación del proyecto “Secundaria del Futuro”, en las Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para tal fin, se adoptará un enfoque filosófico-metodológico basado en el paradigma interpretativo. Con el propósito de reconocer sentidos, significados y representaciones de las tecnologías digitales subyacentes a la acción y comprender en profundidad las relaciones con la política educativa, se propuso el desarrollo de un estudio de caso en una escuela pionera del proyecto.

El estudio de caso es una herramienta adecuada para conocer las características fundamentales de un problema de investigación. Ciertamente, la principal ventaja consiste en que se trabaja con un fenómeno previamente delimitado, sin necesidad de intervenir sobre las variables. Como herramienta de investigación, es útil para conocer el comportamiento de una población o comprender el desenvolvimiento de un hecho. Además, que el estudio de caso es útil para relacionar el hecho y sus significaciones con el contexto y con las personas más cercanas al acontecimiento, lo que permite conocer la dimensión humana del objeto investigado y la manera en que este impacta en las percepciones e interpretaciones de los participantes:

“Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2007, p. 11)

En este caso, las representaciones sociales que se quieren reconocer son aquellas que se generan en el pensamiento de los docentes pertenecientes a la ENSLV “SBS”, a partir de la implementación de la política “Secundaria del Futuro” dentro del centro escolar seleccionado. Dado que es un proyecto de reciente aplicación, se

pretende conocer el impacto de esta iniciativa y cuáles son las ideas que, al momento del estudio, predominan en el pensamiento de los docentes involucrados.

Existen otras razones que validan la elección de esta técnica. Este proyecto pretende describir en forma exhaustiva la ocurrencia de una problemática, con el propósito de responder cómo y por qué se produce (Cataldi & Lage, 2004, p. 42), y en este caso el objeto de estudio son las representaciones sociales de los docentes. El escenario concreto brinda la posibilidad de conocer en profundidad el estado de situación de la política educativa desde una perspectiva micro social, el impacto de las nuevas tecnologías en las aulas de clase y las ideas que se generan en torno y a partir de esta iniciativa.

Más, por el hecho de que las reformas educativas generan una cantidad de información que, a la luz de la teoría de las representaciones sociales, es necesario organizar, sistematizar y darle un sentido con el fin de comprender el impacto de los cambios curriculares y, eventualmente, sugerir mejoras para garantizar la calidad del servicio educativo. Por lo tanto, interesa conocer el impacto del programa y la manera en que los actores involucrados en el proceso educativo asumen este cambio de paradigma:

“Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común” (Stake, 2007, p. 15).

Así, el estudio de caso también es una oportunidad para darle voz a aquellos que conforman parte del fenómeno, pues desde esta perspectiva constituyen una fuente de información de interés para el investigador. En educación, esta idea es de suma importancia, pues las reformas educativas y cualquier cambio que se produzca debería conducir a mejorar las condiciones de los centros educativos, así como considerar el interés superior de los jóvenes y brindar un apoyo a los docentes durante el proceso de transición. Por eso es tan importante conocer sus opiniones y perspectivas, pues es una forma de conocer los puntos donde focalizar la atención y, de esta manera, delinear acciones para favorecer el cambio:

“Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (los llamaré actores) nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas

de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos” (Stake, 2007, p. 15).

De este modo, analizar las representaciones sociales que poseen los docentes de la ENSLV “SBS” acerca de las tecnologías y su integración a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se presenta como oportunidad para conocer los juicios, prejuicios e ideas que se generan dentro de este grupo. Esto permitirá comprender cómo inciden la implementación de estrategias para la integración de las nuevas tecnologías en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Además, la investigación busca ofrecer una contribución para cualquier profesional de la educación interesado en problematizar fundamentos para la incorporación de tecnologías digitales en los procesos educativos. La comprensión de las representaciones sociales de los docentes y sus vínculos con el discurso de la gestión convida a visibilizar supuestos y desarrollar marcos epistemológicos genuinos a partir de su deconstrucción. Por otra parte, la identificación de relaciones entre el discurso político y el ejercicio de los docentes pretende desarrollar aportes al campo de estudio de los procesos de diseño de políticas educativas, con el propósito de profundizar la planificación crítica y estratégica en las instancias de construcción de bases epistemológicas, fundamentación, comunicación e implementación en campo. En términos más simples, es una oportunidad para conocer cuáles son los prejuicios asociados a la tecnología, por parte del grupo de docentes, y de alguna forma encontrar estrategias para superarlos.

Por tratarse de una institución educativa que funciona como Escuela Normal Superior, el nivel secundario de la institución se concibe como lo que se da en llamar departamento de aplicación. Así, tal como lo sostiene su Reglamento Orgánico, la ENSLV “SBS” comparte la misión de conformar un ámbito específico para la investigación educativa, la experimentación y la práctica docente. En este sentido, el acceso al campo para la aplicación de instrumentos de investigación en campo forma parte de la cultura institucional y constituye una práctica habitual en el establecimiento. En este punto, y con respecto a la elección del estudio de caso, vale aclarar que se ha optado por un análisis mixto, para comprender a profundidad el objeto de esta investigación.

Las representaciones sociales de los docentes se refieren a conceptos, ideas, juicios y prejuicios que residen en los esquemas mentales de los docentes de la escuela seleccionada. En tal sentido, se trata de un fenómeno que requiere un acercamiento descriptivo, para comprender cuáles son las ideas instaladas en el pensamiento del colectivo, y de qué manera se manifiesta dentro de su actuación en las aulas de clase. Por lo tanto, el trabajo consiste en hacer una descripción a profundidad del campo de las representaciones de los sujetos seleccionados. El análisis cualitativo se aplicará sobre los discursos de los docentes, a partir del análisis de contenido de algunas entrevistas recogidas en el campo de estudio.

De igual manera, se requiere de datos confirmatorios para establecer que el pensamiento del grupo de docentes es más o menos homogéneo y está conformado por ideales similares. Al trabajar con objetos intangibles, en este caso ideas propias de un grupo, es necesario que la información obtenida se pueda convertir en un objeto medible, que permita establecer comparaciones, mediciones o medias. En tal sentido, se realizó una triangulación de datos, a partir de una encuesta aplicada, para confirmar los hallazgos iniciales.

Cabe destacar que ciertas condiciones, al momento de realizar el estudio (principalmente por la pandemia COVID-19), hicieron necesaria la selección de un método de estudio mixto, dado que se dificultaba el encuestar a un grupo cuantioso de personas por las restricciones impuestas en el territorio local. Es por eso que el alcance de dicha encuesta se amplió a docentes de otras escuelas estatales y de gestión privada, con el objeto de aproximarse a las representaciones sociales de los docentes de la institución, también por la vía de la comparación con las respuestas de docentes de otros centros educativos.

3.3.1 Definición de la muestra

Para comprender la elección de la muestra, como ya se ha mencionado, es importante recordar que, al momento de desarrollar el trabajo de campo, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires transitaba la situación de emergencia ocasionada por la pandemia COVID-19. Al igual que en el resto del país y en la mayoría de los países del mundo, se restringió la movilidad y se aplicó un aislamiento social preventivo obligatorio que implicó la suspensión de actividades escolares presenciales. En tanto escenario de emergencia, el funcionamiento del sistema educativo se fue dando sobre la marcha, con escasas posibilidades de planificación y amplias dificultades para el desarrollo de las actividades. En lo que respecta a esta investigación, a modo de síntesis, se debe

observar que la escuela seleccionada para el estudio de caso funcionó durante el ciclo lectivo 2020 sujeta a numerosas modificaciones en la agenda educativa, que pueden sintetizarse en los siguientes acontecimientos:

9 de marzo	Inicio del ciclo lectivo en modalidad presencial, en conformidad con lo establecido por la agenda educativa inicial, publicada en 2019.
16 de marzo	Se suspenden todas las actividades presenciales, en virtud de lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional, por un período de 14 días corridos (RES 108/2020).
28 de marzo	El equipo directivo comunica la decisión del Ministerio de Educación Nacional de extender la suspensión de las actividades presenciales por tiempo indeterminado.
21 de abril	El Ministerio de Educación e Innovación del GCBA emite una disposición determinando contenidos curriculares prioritarios para los meses de abril y mayo, en función del aislamiento social obligatorio. Esta acción es luego ampliada por las disposiciones subsiguientes hasta cubrir la totalidad del ciclo lectivo 2020.
13 de octubre	Se reanudan actividades presenciales (de manera opcional) para alumnos de 5º año en grupos de hasta 10 estudiantes, mediante el cumplimiento de un protocolo sanitario y en turnos reducidos.
9 de noviembre	Se suman a las actividades presenciales en grupos reducidos de 10 alumnos, los estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º años.
18 de diciembre	Culminan las clases en todas sus modalidades y el personal de la institución inicia su licencia anual ordinaria hasta el 8 de febrero de 2021. El establecimiento cierra sus puertas hasta dicha fecha y solo los miembros del rectorado quedan a disposición para casos de emergencia que requieran su presencia en el edificio.

El desarrollo de esta investigación no fue previsto para su realización en el marco de una agenda educativa irregular. Por ello, fue necesario realizar ajustes para

completar el trabajo. Al momento de planificar la investigación, se pensó inicialmente la realización de 5 entrevistas acompañadas de observaciones. Dada la necesidad de reajuste en función del escenario imprevisto, se buscó ampliar la cantidad de entrevistas al mayor número posible. Así, se entrevistaron 8 docentes, pertenecientes a la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía B. de Spangenberg”.

En tal sentido, la conformación de la muestra para las entrevistas se realizó a partir de un muestreo no probabilístico, de tipo intencional, atendiendo a los siguientes criterios:

- a. Pertenecían a la ENSLV “SBS”.
- b. Contaban con al menos 5 años como docentes en la institución.
- c. Conocían acerca del proyecto “Secundaria del Futuro”, puesto que trabajan desde (al menos) 2018 en primero o segundo año.
- d. Se desempeñaban en diferentes roles y áreas de enseñanza.
- e. Aceptaron participar del estudio, conceder la entrevista, autorizar su grabación y la publicación de las transcripciones, sin alusión a sus datos personales.

Para la triangulación, se aplicaron encuestas destinadas al resto de los docentes de la institución. Frente a la dificultad de obtener respuestas, se decidió extender el cuestionario a docentes de toda la jurisdicción que estuvieran actualmente en ejercicio en el nivel secundario y se incorporó en el instrumento una sección para determinar su ámbito de desarrollo profesional. Esta decisión, además de atender a los propósitos de la triangulación entre las entrevistas y las encuestas, permitió también establecer relaciones en las respuestas de los docentes que ejercían en escuelas alcanzadas por el proyecto Secundaria del Futuro y los que ejercían en otras instituciones de gestión estatal o privada.

Para este instrumento, se adoptó un modelo de muestra por saturación (Glaser & Strauss, 1967), por lo que durante el proceso de recolección de datos y el análisis de la información, se decidieron los elementos de los siguientes datos que debían ser recolectados y, de igual forma, se determinó la conclusión de dicha recolección ante el agotamiento de respuestas alcanzadas y la ausencia de resultados novedosos en las mismas. Por consiguiente, se trabajó con un total de 97 docentes encuestados, de los cuales 38 ejercían en escuelas alcanzadas por el proyecto Secundaria del Futuro.

3.3.2 *Recolección de datos*

El estudio de caso se desarrolló en el nivel secundario de la ENSLV “SBS”, siendo su principal unidad de análisis las representaciones sociales que poseen los docentes acerca de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para su comprensión, se emplearon entrevistas semiestructuradas y una encuesta cerrada.

Las entrevistas se aplicaron sobre un total de 8 participantes, quienes, siguiendo los criterios de inclusión previamente establecidos, constituyen una fuente de datos primario y pueden aportar más información acerca del proyecto “Secundaria del Futuro” y el impacto que este acontecimiento ha tenido en las representaciones sociales del grupo de docentes. Dado que existían restricciones de movilidad debido a la pandemia COVID-19, la entrevista se realizó por medio de videoconferencias.

Las entrevistas semiestructuradas fueron sistematizadas luego de realizar la revisión bibliográfica y el relevamiento documental acerca del proyecto “Secundaria del Futuro”; tomando en cuenta los datos iniciales aportados por la entrevista con el rectorado y las primeras impresiones sobre el caso escogido.

Este instrumento fue aplicado sobre una muestra intencional, conformada por 8 docentes, en la siguiente distribución:

- a. Miembro del rectorado (1)
- b. Miembro del equipo directivo (1)
- c. Docente del área de Expresión y Comunicación (3)
- d. Docente de Ciencias Naturales y Exactas (1)
- e. Docente de Ciencias Sociales y Humanidades (2)

El modelo de encuesta se diseñó luego de la primera ronda de entrevistas, que involucró a dos docentes y un miembro del rectorado. A partir de las primeras impresiones, se definieron aspectos a triangular y se elaboró el instrumento. La muestra se pretendió conformar por integrantes de la conducción, preceptores y docentes que voluntariamente accedieran a completarla, con el objetivo de aportar a la triangulación con las entrevistas. Para promover su fiabilidad y validez, el instrumento fue testeado con tres docentes que aportaron su devolución.

El cuestionario definitivo se distribuyó inicialmente entre todos los docentes del nivel secundario de la institución por medio de correos electrónicos y los canales institucionales gestionados por la conducción. En este caso, se facilitó un enlace a los docentes participantes y se fueron acompañando las respuestas, lo que motivó también

cambios sobre el modelo de entrevista para la segunda tanda correspondiente a los cinco entrevistados restantes.

Ante la decisión de ampliar la muestra a docentes de otras escuelas, se divulgó el enlace de la encuesta a través de grupos de correo electrónico y otros canales digitales de comunicación de diferentes instituciones.

Cabe acotar que, antes de las restricciones de movilidad impuestas en el marco de la cuarentena por el COVID-19, se realizó una inspección en el sitio para conocer las reformas aplicadas en el centro escolar seleccionado, como parte de la implementación del proyecto “Secundaria del Futuro”. Al momento de realizar el cambio de programa, el Estado se encargó de proveer con ciertos recursos a las escuelas, y además intervino en la planta física de los centros escolares al seleccionar decoraciones basadas en la temática de la propuesta educativa (medios electrónicos, tecnologías, computadoras). En estas observaciones, se buscó describir la función y supuestos subyacentes a las tecnologías digitales en la vida institucional, con el propósito de triangular los datos obtenidos en las entrevistas y encuestas y orientar el proceso de análisis posterior.

Aunque no es primordial la inspección presencial a fines de esta investigación, en algunos casos las aulas intervenidas tenían una disposición específica (proyectores en el centro, Wifi ubicado estratégicamente, espacios de trabajo con tablets), como un complemento a la propuesta didáctica. Es decir, la implementación de la reforma educativa no solo fue acompañada de un discurso oficial por parte de los organismos correspondientes, sino que además fue acompañada por especificaciones en la disposición de elementos dentro del aula, lo cual ha sido objeto de polémica dentro del grupo estudiado. En medio de la pandemia, este acontecimiento también fue objeto de polémica dado que se los recursos a disposición del sistema educativo se encontraban en los edificios inhabilitados al acceso presencial.

3.3.3 Instrumentos para la recolección

Para el desarrollo de la investigación, se usaron dos instrumentos. En primer lugar, se diseñó un modelo de entrevista para aplicar en una primera ronda. A continuación, se estructuró una encuesta que fue aplicada en dos momentos diferentes y se realizaron cambios en el guion de entrevistas con preguntas abiertas, que fueron incorporados en la segunda ronda.

Con el fin de contar con un acercamiento más adecuado al caso de estudio, se realizó la primera entrevista con el rectorado, cuyo objetivo fue reconocer los elementos

más relevantes de acuerdo con la investigación bibliográfica previamente desarrollada. A partir de esta entrevista se realizaron los primeros ajustes a las preguntas que serían realizadas a los docentes y se comenzó a esbozar el diseño del cuestionario cerrado para la triangulación. En una segunda etapa, se realizó una nueva ronda de entrevistas con el modelo adaptado en función de las respuestas obtenidas hasta el momento, y se extendió el envío del cuestionario cerrado otras escuelas de gestión estatal y privada.

En términos generales, se encuestó a un grupo heterogéneo de docentes, que incluyó directivos y docentes de distintas áreas, con el fin de tener una visión más amplia sobre el tema. En un primer acercamiento, contar con enfoques variados ayudó a determinar cuáles serían los puntos fundamentales del trabajo, en dónde debería centrarse la atención y de qué manera debería enfocarse la investigación. Además, para la posterior triangulación, los datos obtenidos de las encuestas permitirían contrastar el resultado de las entrevistas y así conocer la opinión general del grupo docente.

La encuesta está conformada por 17 ítems, tanto de selección simple como de selección múltiple, en donde se miden variables como: datos básicos, experiencia docente, ideas relacionadas con el proyecto “Secundaria del Futuro”, e impacto de las nuevas tecnologías en la manera de dar clases. En tal sentido, las preguntas buscan dibujar un panorama general acerca de cómo se han recibido los cambios impulsados por el proyecto “Secundaria del Futuro” y de qué manera se han concebido las tecnologías dentro de las aulas de clases.

El guion de entrevista se estructuró considerando las dimensiones más relevantes de las representaciones sociales a conocer. Para ello, se seleccionó a un grupo de docentes de acuerdo con los criterios de inclusión establecidos previamente. Con el fin de obtener una visión global del tema, se incluyeron a docentes de diferentes áreas. En tal sentido, se evitó revelar la temática de la investigación a los entrevistados, en tanto el criterio de participación atendió exclusivamente a cubrir la diversidad de áreas del nivel y no sus experiencias específicas o su relación con la tecnología o el trasfondo del proyecto “Secundaria del Futuro”.

Vale acotar que la elección del guion de entrevista se justifica por la naturaleza del tema. Las representaciones sociales se manifiestan en los discursos, en las enunciaciones de las ideas que se esgrimen sobre ciertos puntos o asuntos. En tal sentido, las entrevistas aportan el corpus necesario para el análisis, dado que favorecen la interacción entre entrevistado y entrevistador, A partir de los fragmentos aportados

por los docentes, se puede comprender su manera de ver el mundo y cuáles son las ideas subyacentes a sus representaciones sociales.

Entonces, la entrevista se conformó a partir de 8 preguntas nucleares, en donde los participantes debían compartir sus impresiones sobre el proyecto “Secundaria del Futuro” y ciertas ideas esgrimidas en los documentos constitutivos de dicha reforma. Además, la entrevista también buscaba profundizar en las percepciones de los docentes con respecto a las tecnologías y de qué manera influían en sus prácticas cotidianas.

3.3.4 Modo de análisis

El análisis de los datos se desarrolló en dos etapas. En la primera, se trabajó en el relevamiento documental acerca del proyecto Secundaria del Futuro, con el fin de identificar aquellos aspectos vinculados con la integración de tecnologías en los procesos educativos y, de este modo, aproximar los elementos que se buscaría identificar en las entrevistas y encuestas.

La segunda parte del análisis consistió en la interpretación de los datos provenientes de las entrevistas. Para esto, se realizó un análisis de contenido sobre los fragmentos discursivos de las diversas comunicaciones y documentación divulgada por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en diferentes medios de comunicación y cómo estas ideas son percibidas, interpretadas y analizadas por los docentes participantes. Tal relevamiento tomó como unidad de análisis la concepción acerca de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El análisis discursivo de las entrevistas se centró en investigar las representaciones sociales de los docentes y su manera de integrar la tecnología dentro de las aulas de clase. Para ello, se hizo hincapié en las representaciones sociales hegemónicas, emergentes y liberadoras, de acuerdo con lo planteado en el marco teórico. De igual forma, se pretendió establecer las visiones que el endogrupo (los docentes) y el exogrupo (las autoridades educativas), tienen con respecto a las tecnologías y al hecho educativo. Por lo tanto, se realizó una interpretación a la luz de las teorías revisadas, con respecto a estos temas.

Finalmente, la información relevada en las encuestas y el análisis documental se articularon con el proceso de la realización de las entrevistas, sometiendo dichos instrumentos a una reflexión permanente para garantizar una mayor fiabilidad. A partir de las respuestas obtenidas con el cuestionario, se aplicaron técnicas propias de la

estadística descriptiva, con el fin de procesar los datos y plasmarlos en gráficos, que permitieran conocer las respuestas centrales que se generan dentro del grupo, y así, realizar la triangulación de los datos provenientes de las entrevistas.

3.3.5 Historia natural de la investigación

Seguidamente, se comenta la historia natural de la investigación, que resume las diferentes etapas de la investigación.

Inicialmente, se realizó una revisión de las diferentes líneas de investigación disponibles en cuanto a la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. En esta primera etapa, se pudo observar que la mayoría de los trabajos se dirigen a diseñar estrategias y herramientas para integrar el hardware y el software dentro de las aulas de clase, pero no abundan los trabajos que permitan verificar cuáles son las ideas que los docentes mantienen con respecto a esta idea.

Paralelamente, al tiempo que se daba pie a la investigación, surgieron las primeras noticias acerca de la reforma educativa “Secundaria del Futuro”. Posteriormente, el hecho de que se generó un conflicto entre los docentes debido a que mucha de la información del proyecto se mantuvo oculta a la opinión pública, fue una oportunidad valiosa para focalizar la atención en cómo los docentes acogen la tecnología en los centros escolares. Por lo tanto, en un borrador inicial, se planteó la idea de relacionar el aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías con la implementación de la reforma dirigida por el gobierno local.

Sin embargo, esta idea parecía muy limitada y poco significativa. Para evaluar la efectividad de la reforma educativa, bastaría diseñar un instrumento de evaluación que no profundizaría en la realidad de las escuelas. Además, el hecho de que el debate en torno a la implementación de la “Secundaria del Futuro” acaparara el interés del público general, al punto que fue discutida por los diputados de la localidad, obligó a cambiar el foco de interés acerca de las ideas, juicios y prejuicios relacionados con la tecnología.

Es en este punto donde se interrelaciona el tema con la teoría de las representaciones sociales. Ciertamente, la idea de la reforma educativa presentaba fallos en su implementación, en tanto que mucha de la información relacionada con el proyecto educativo se mantenía oculta. Al momento en que se revelan los documentos, se pudo observar que los docentes y otros actores sociales empezaron a crear discursos para exigir que el contenido de la reforma estuviera disponible al público general. Por lo

tanto, se pudo observar que, en sí, el problema no radicaba en la integración de la tecnología, sino en la manera en cómo esta fue introducida en los centros escolares.

Además, la implementación estuvo acompañada de una intensa campaña mediática, apoyada por el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a fin de que el resto de actores sociales aceptaran la propuesta. Como era de esperarse, esta situación generó una serie de choques ideológicos que se manifestaron en los discursos enunciados por los actores y que, posteriormente, serían reproducidos tanto en los medios de comunicación como en las prácticas cotidianas dentro de los centros escolares.

Cabe destacar que el autor de este estudio, al momento de iniciar la investigación, tenía conocimiento del problema por laborar en una de las escuelas de la localidad. El hecho de que existía preocupación entre el cuerpo docente acerca de cómo acoger la reforma gubernamental, obligó a colocar el foco de atención en las ideas que perviven en el colectivo. Por lo tanto, la teoría de las representaciones sociales parecía ser la más acertada para acercarse a este problema.

A partir de allí, se realizó una investigación documental relacionada con nuevas tecnologías, implementación tecnológica, teoría de las representaciones sociales y políticas educativas. Como existían puntos en común entre estos temas, se decidió investigar las representaciones sociales, de un grupo de docentes, relacionadas con la implementación de la reforma educativa “Secundaria del Futuro”. Una vez se estableció la idea inicial, se desarrolló un trabajo de campo para verificar la viabilidad del estudio.

En este punto, se consultó con la tutora acerca de la factibilidad de la idea, y a su vez se hizo un acercamiento inicial a varias escuelas pertenecientes a la localidad de Buenos Aires, con el fin de seleccionar aquellas que pudieran participar en el estudio. En el trabajo de campo, se reveló que existía interés por el tema, y es por ello que se decidió a proceder con el pilotaje de los instrumentos de investigación.

Durante un tiempo de 2 meses, se realizaron algunas encuestas y entrevistas informales. Para el desarrollo del instrumento, se establecieron 6 dimensiones (con base en los postulados de Moscovici y Durkheim) los cuales fueron claves para facilitar la organización de la información aportada por los docentes, estructurar los núcleos simbólicos que predominan en el campo de representaciones sociales que predominan entre los docentes al momento de realizar el estudio y facilitar la comprensión de las ideas subyacentes en los discursos de los profesionales educativos.

En tal sentido, las categorías seleccionadas facilitaron la elaboración de los instrumentos y el posterior análisis. El objetivo del trabajo de campo consistió en conocer la opinión de los docentes con respecto a las representaciones sociales relacionadas con la tecnología que se derivan de la implementación del programa “Secundaria del Futuro”. Por esa razón, se estructuró un instrumento compuesto por 8 preguntas, cuya finalidad consiste en conocer las ideas de los docentes con respecto a diferentes aspectos concernientes a:

1. **Dimensión actitudinal:** Relación afectiva, reacciones emocionales relacionadas con el hecho educativo. En esta dimensión, se quiere conocer la disposición afectiva de los docentes con respecto al proyecto “Secundaria del Futuro”. Para ello, se estructuraron dos preguntas.
2. **Dimensión información:** Conocimientos sobre las tecnologías educativas y sus fundamentos, pertenencia grupal y la inserción social. Elementos que proveen información: prácticas, colectivo docente, política educativa. En esta categoría, se analiza el conocimiento sobre la tecnología y las experiencias de los docentes al momento de integrar herramientas tecnológicas dentro del aula de clase. Se estructuró una pregunta dentro del instrumento.
3. **Representaciones polémicas:** Indicios de incidencia en la construcción de sentidos en función de situaciones de conflicto o controversia social. Dado que la implementación del programa “Secundaria del Futuro” tuvo sus aciertos y fallos, surgen evaluaciones críticas sobre lo que hay que mejorar y de qué manera se debe conducir el cambio. Para explorar esta categoría, se estructuró una pregunta dentro del instrumento.
4. **Representaciones hegemónicas:** Consenso entre los miembros del grupo con relación a los fundamentos de las tecnologías educativas. La implementación del programa “Secundaria del Futuro” generó un flujo de información importante, gracias al cual los docentes pudieron evaluar la efectividad del mismo y llegar a acuerdos para tratar de ajustarse a los requerimientos de las autoridades educativas. Por ello, se estructuró una pregunta tendiente a averiguar cómo los profesionales se ajustaron a las nuevas planificaciones y qué acuerdos alcanzaron.
5. **Dimensión ideológica:** Convicciones que interceden en la construcción de sentidos acerca de las tecnologías en la educación. Aspectos que la influyen. La presentación del proyecto “Secundaria del Futuro” estuvo

acompañada por una extensa campaña organizada por las autoridades educativas, y dado que el resto de los actores quedaron fuera de la consulta, es posible que se genere rechazo por parte de los docentes. Por ello, se estructuró una pregunta tendiente a explorar la ideología dominante entre el grupo investigado.

6. **Representaciones emancipadas:** Abstracciones emergentes entre subgrupos específicos, portadores de nuevas formas de pensamiento social. La implementación del proyecto “Secundaria del Futuro” puede tener aspectos positivos y negativos que influyen en la manera en que los docentes integran las herramientas tecnológicas en sus prácticas de aula. Por lo tanto, se estructuró una pregunta para conocer cuáles son las representaciones que, al momento del estudio, se encuentran en estado incipiente.

Cabe destacar que el trabajo de campo se vio interrumpido por la pandemia del COVID-19, y por lo tanto, no se pudo hacer un estudio tan extensivo como se hubiera deseado inicialmente. Dado que la mayoría de los colegios cerraron sus puertas, solo se pudo contactar a un grupo reducido de docentes, quienes pertenecen a la escuela en donde el investigador labora. Por esa razón, se escogió el estudio de caso como método de estudio para este proyecto.

A fin de recabar las respuestas necesarias para responder a las preguntas iniciales, se aplicó un guion de entrevistas a 8 docentes, quienes aportaron información sobre las representaciones sociales relacionadas con la tecnología que se derivan de la implementación del programa “Secundaria del Futuro”, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Al momento de aplicar el instrumento, las entrevistas fueron registradas y luego transcritas (ver anexos), para extraer los fragmentos de información que dieran respuestas a los planteamientos iniciales.

Los resultados se organizaron en el programa SPSS 21, dado que se trabajó con información extraída de entrevistas y fragmentos de textos. Para el posterior análisis, y dado que se trabajó con los discursos de los docentes, cabe recordar que se usó el análisis de contenido sobre los fragmentos de los discursos facilitados por los docentes. De acuerdo con la teoría de las representaciones sociales, la palabra es el medio para socializar las impresiones de los individuos, las cuales luego se convierten en ideas que ayudan a estructurar los núcleos simbólicos que forman el pensamiento del grupo.

4. Resultados

Para la presentación de los resultados, se han intercalado la información proveniente de las entrevistas y de las encuestas con el marco teórico. En lo sucesivo, se explicará cuáles son las ideas que predominan en el pensamiento de los docentes, y de qué manera las representaciones sociales ayudan a explicar las ideas del grupo investigado en relación con las nuevas tecnologías, a partir de la implementación de la reforma educativa “Secundaria del Futuro”, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

4.1 Dimensión actitudinal

Los cambios propios de la dinámica histórica y el surgimiento de nuevas tecnologías tienen impacto dentro de los grupos que conforman una sociedad. Cualquier nueva herramienta que se presenta ante la sociedad, genera expectativas iniciales acerca de su funcionamiento y de cómo puede usarse para transformar las condiciones actuales (bien sea de forma positiva o negativa). Eventualmente, es posible que el grupo manifieste aprobación o rechazo inmediato, dependiendo de los valores y prejuicios que forman parte de las representaciones propias del grupo (Moscovici, 1984).

Los cambios en el entorno despiertan sentimientos dentro de cada persona, pudiendo mostrar rechazo o aceptación. Estas actitudes, además, son ratificadas a lo interno del grupo, en tanto el intercambio discursivo con otros miembros de la comunidad es lo que ayuda a confirmar las percepciones propias y a establecer una respuesta común ante los hechos (Jodelet, 2011). En efecto, los subgrupos suelen adoptar una actitud positiva o negativa ante cualquier suceso o acontecimiento que pueda poner en riesgo sus privilegios o cuestione su forma de ver el mundo.

La introducción de las tecnologías en las escuelas es un elemento que despierta la reflexión grupal y obliga a revisar los esquemas de pensamiento vigentes. En el caso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación han tenido en las últimas dos décadas un impacto profundo en el ámbito educativo. Las redes informáticas y los ordenadores han sido aprovechados para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, se plantea la necesidad de que las escuelas integren el uso de las herramientas tecnológicas dentro de la dinámica escolar (Jodelet, 2011).

A los fines de este estudio, cabe recordar que el proyecto “Secundaria del Futuro” es gestado por las autoridades educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sin embargo, mucha de la información relacionada con la estructuración de este

proyecto se mantuvo en secreto. La información inicial se develó a partir de la circulación informal de borradores y a los posteriores reclamos estudiantiles y docentes, cuya reacción llevó el tema a los medios locales.

El hecho de que las autoridades educativas hayan dejado de lado, en el proceso de concepción del proyecto, a diferentes actores sociales que también tienen participación dentro del proceso educativo (familias, comunidades, docentes y escuelas), podría generar una aptitud negativa con respecto a la recepción de las reformas educativas. De este modo, las decisiones así impuestas suelen despertar el recelo y el rechazo, dado que son concebidas bajo un esquema vertical (unos ordenan, los otros cumplen), que obliga a que las personas se refugien en sus representaciones sociales para tratar de evaluar objetivamente la experiencia.

Por lo tanto, para conocer la disposición afectiva de los docentes, se estructuraron dos preguntas dentro del guion de entrevistas, cuya finalidad consiste en indagar acerca de los sentimientos que se generan a partir de la presentación oficial del proyecto “Secundaria del Futuro”. Valga recordar que mucha de la narrativa oficial, al momento de presentar la reforma educativa, se relaciona con las ideas de futuro, avance, progreso, calidad educativa, nuevas demandas de la sociedad y tecnología.

Sin embargo, un discurso vacío y carente de significado no basta para modificar el pensamiento del grupo, pues desde la teoría de las representaciones sociales, en las acciones cotidianas es donde las personas aplican el conocimiento del grupo para resolver problemas prácticos, y en donde se comprueban, refuerzan o contradicen las percepciones de cada individuo (Moscovici, 1986). Por lo tanto, a fines de esta investigación, no solo es importante conocer la opinión de los docentes, sino además indagar acerca de los sentimientos que les despierta la propaganda oficial y de qué manera impactan en su disposición afectiva con respecto al hecho educativo.

En términos generales, los docentes manifiestan una disposición afectiva positiva con respecto a la integración de la tecnología dentro de los centros de aprendizaje: “La incorporación de las TIC ha significado que (...) los países e instituciones se encaminen en la generación e implementación de iniciativas que impliquen el máximo aprovechamiento de las tecnologías en los procesos formativos” (Islas Torres, 2017). Desde esta perspectiva, se reitera el discurso que sostiene que la sociedad está atravesada por las tecnologías digitales y las redes, y el sentido de su integración en la escuela obedece a acompañar tal dinámica y preparar para un futuro aún más cargado y dependiente de las tecnologías.

“E3: (...) tus programas tienen que estar apuntados, si vos pensás la desocupación que va a haber porque hay tecnología y cosas que vienen, es parte de una sociedad natural y normal es re importante focalizar hacia herramientas que cuando ellos terminen su formación, puedan salir preparados de verdad, todo eso está ahí, en la planificación, vos lo pones.”

Las autoridades educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se apoyaron en una narrativa discursiva relacionada con el futuro e innovación para presentar el proyecto “Secundaria del Futuro”. A fines discursivos, esto es una estrategia que permite influir en la recepción de la reforma, y que facilita la imposición de condiciones por parte de las autoridades educativas: Dado que el “futuro” es indetenible, es necesario que las personas se adapten al cambio y a las nuevas condiciones que surgirán en el entorno.

En las comunicaciones y sitio web oficial del Gobierno de la Ciudad, persiste la idea de enfatizar un concepto futurista, que puede observarse en ilustraciones y fotos que acompañan los mensajes que acompañan a la propuesta.

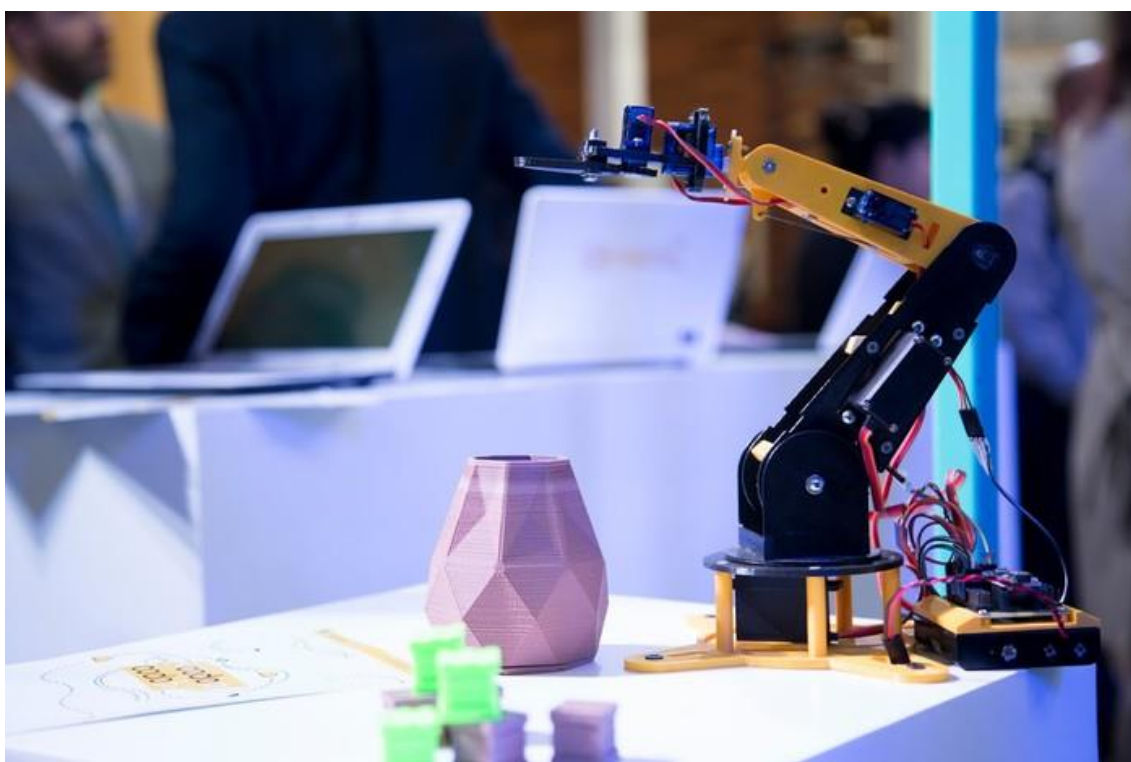


Figura 1: Ministerio de Educación del GCABA. (s.f.). Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/secundaria-del-futuro>

En efecto, al revisar los documentos constitutivos del proyecto “Secundaria del Futuro”, destaca una idea que se reitera a lo largo de todo el discurso oficial:

“Una escuela secundaria que **se adapta** a las **innovaciones tecnológicas**, a los **nuevos formatos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje** y a las **futuras demandas** de la sociedad. (...)”

Una escuela que **actualice la metodología de enseñanza** con el propósito de acercar el conocimiento a la realidad del **adolescente de hoy**, enfatizando en la dinámica grupal y en la **incorporación de las nuevas tecnologías**.

Una escuela que posibilite que todos los estudiantes desarrollen un aprendizaje auténtico que incluya los conocimientos, actitudes, valores y **habilidades que el Siglo XXI** plantea.” [negritas propias] (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, s. f.-c).

Estas son ideas que se reiteran incesantemente, por parte de las autoridades educativas, y ha servido como propaganda y justificación de las reformas, por lo que conformó el discurso puesto a prueba en las preguntas 2 y 3 de la entrevista para identificar las representaciones sociales construidas por los entrevistados a partir de estos mensajes.

Cabe destacar que la noción de tiempo, como se pudo observar dentro de la revisión teórica, tiene una significación especial dentro del hecho educativo. Este elemento permite establecer comparaciones de cómo era la escuela antes y de cómo será la escuela en el tiempo inmediato. Al incluir la noción de “futuro”, la narrativa oficial reitera la idea de “cambio” y “progreso”, lo cual sirve para “predisponer” al resto de los actores educativos (Jodelet, 2011; Bordieu, 1991; Delgado, 1994). Es indudable que el paso del tiempo es una dimensión fuera del control de las personas y de los colectivos que hacen vida dentro de la sociedad. El pasado es la base para tratar de crear una respuesta frente a los acontecimientos futuros, pero siempre se mantiene un alto grado de expectativa y especulación con respecto a lo que pudiera ocurrir. Más, cuando no se tiene certeza sobre lo que sucederá. Por lo tanto, el hecho de que la narrativa oficial esté plagada de ideas relacionadas con el “futuro”, parecería no pasar de una estrategia para promover la convicción ante la sociedad civil.

Pero, con respecto a los docentes, es necesario que el grupo recurra a sus núcleos de referencia con el fin de reorganizar su pensamiento, ajustarse a las nuevas condiciones del entorno y, finalmente, estructurar una respuesta acertada en función de las exigencias del currículo:

“De esta manera, reconocimos y valoramos la importancia de comprender cómo los escenarios escolares se construyen a partir de la interacción de las personas, las cuales no son simples receptores de programas, iniciativas, leyes y demás decisiones tomadas por terceros, muchas veces sin rostro; por el contrario, son sistemas vivos, dinámicos, cambiantes e impredecibles, desde los cuales se configura la educación formal”. (Vesga-Parra, y Hurtado-Herrera, 2013)

Cabe reiterar que, desde la teoría de las representaciones sociales, los núcleos simbólicos son un referente que permiten articular respuestas frente a hechos cotidianos. Por lo tanto, es en la práctica que las personas verifican que sus impresiones, percepciones, ideas, juicios y prejuicios tienen grados de validez o desacierto, lo que les ayuda a aceptar sus percepciones como válidas o simplemente desechar aquellas ideas que no corresponden con la realidad (Delgado, 1994; Diaz Puppato, 2015).

En términos operativos, esto se traduce en que los docentes reafirman o desechan las posiciones que asumen, en la medida en que estas tienen o no una correspondencia con las condiciones del entorno. Es decir, aquello que funciona, se considera como válido y aquello que no genera un resultado esperado, pasa por ser revisado o finalmente desechado. Por lo tanto, más allá de que la propuesta vaya acompañada de discursos tanto a favor como en contra, es importante focalizar la atención en aquellos juicios e ideas relacionadas con la tecnología que los docentes seleccionados poseen, pues a partir de estas se pueden delinear acciones para lograr una mejor integración con las nuevas tecnologías.

Además, cabe destacar que el discurso oficial se apuntala en varios conceptos claves que, a la luz de la teoría de las representaciones sociales, despiertan sentimientos que pueden facilitar o no su aceptación. En consecuencia, el estudio se centra en indagar los discursos de los actores educativos y conocer de qué manera se modifican las visiones acerca de la integración tecnológica en las escuelas de la localidad. Cuestión importante, puesto que el programa apenas cuenta con 2 años de funcionamiento y su implementación ha generado desencuentros y luchas discursivas entre docentes y autoridades, que se derivan de la práctica discursiva y los valores que se reflejan en la documentación oficial relacionada con la propuesta educativa.

De igual forma, al mencionar la idea de “futuro”, “nuevos formatos” y “futuras demandas” surgen cuestionamientos lógicos: ¿Cuál es la noción de futuro que se maneja? ¿Qué significa “futuro” dentro del paradigma educativo? ¿Cuáles son los

“nuevos formatos” a los que la escuela debe adaptarse? ¿Cuáles son las “futuras demandas” y de qué manera la escuela formará a los estudiantes para que puedan integrarse a los procesos sociales?

Por eso, las preguntas 2 y 3 de la entrevista plantean un ejercicio de asociación libre, en el cual los docentes proporcionaron sus impresiones y puntos de vista con respecto a un párrafo que sintetiza algunas de las premisas que más se han impulsado desde la narrativa oficial. Un ejercicio similar se incorporó en la encuesta para trazar una triangulación de los resultados. Así, el cuestionario requería escribir en un máximo de 80 caracteres las ideas que pudieran relacionar con diferentes expresiones. De esta forma, es posible develar ideas que el grupo asocia con las tecnologías digitales y su presencia en la política educativa a partir de las referencias discursivas al **“futuro”**, **“innovación”**, **“tecnología”**, **“nuevos formatos”** y **“demandas de la sociedad”**.

A continuación, se expone una síntesis de la dimensión actitudinal a partir del análisis de los resultados de las preguntas 2 y 3, y su correspondiente triangulación con la encuesta. Para esto, se analizarán la posición afectiva frente a las expresiones del ejercicio y los significados atribuidos a los principales términos.

4.1.1 La posición afectiva

Como se ha dicho, la dimensión actitudinal de las representaciones sociales involucra la posición afectiva que se tiene acerca de los conceptos. En el ejercicio propuesto por las preguntas 2 y 3, se buscó reconocer la reacción de los docentes a un fragmento de texto extraído de una comunicación ministerial, pero sin advertir este último dato a los entrevistados. Allí se pudo observar que la representación que se tiene de las tecnologías digitales y su presencia en la política educativa denota posiciones afectivas que las comprenden como un elemento a) inevitable y deseable; b) vago y polisémico; y, c) valioso y necesario.

Inevitable y deseable

Una representación afectiva que surge de algunos docentes acerca de las tecnologías digitales tiene que ver con entenderlas como un elemento propio del futuro que se presenta en forma de un mandato preestablecido e inevitable. Para esta perspectiva, se trata de una idea íntimamente vinculada al progreso y el desarrollo tecnológico, y cuya realización efectiva forma parte del deber de la escuela y, por lo tanto, los docentes necesitan adaptarse para cumplir con él.

(E): Bueno, vamos a hacer una cosa, yo te voy a proponer un ejercicio en el que te voy a leer una frase y te voy a preguntar si la podés relacionar con algo ¿sí? La frase es: “Una escuela secundaria que se adapta a las innovaciones tecnológicas, a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad”.

E5: Te digo algo, me parece genial. Futuro, innovación, **hay que modernizarse hay que adaptarse.** (...) Y, adaptarse **a todo lo que viene**, hay que adaptarse como docente, sobre todo, porque el alumno es una esponja. Son jóvenes, **ellos traen los cambios.** El docente para mi es el que tiene que ir adaptándose a lo que viene, obviamente, siempre la postura del docente.

En la cita anterior, la idea que se tiene de futuro no parece ser cuestionada. Simplemente se entiende que hay un escenario inevitable (“lo que viene”) y por el cual se debe pregonar para alcanzar de una manera adecuada. Desde esta premisa, además, el presente es entendido como algo que será modificado por los jóvenes.

Esta postura guarda similitudes con el discurso del Ministerio, cuando sostiene en sus comunicaciones que la “Secundaria del Futuro” aspira a una escuela “que actualice la metodología de enseñanza con el propósito de acercar el conocimiento a la realidad del adolescente de hoy, enfatizando en la dinámica grupal y en la incorporación de las nuevas tecnologías”, y agrega “que desarrollen un aprendizaje auténtico que incluya los conocimientos (...) que el Siglo XXI plantea” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, s. f.-c). De tales afirmaciones se desprende, en modo similar a lo que esgrime la entrevistada, que la enseñanza en las escuelas está desactualizada con relación a la “realidad del adolescente de hoy”. A su vez, que dicha realidad se asocia con la dinámica grupal, las nuevas tecnologías y los aprendizajes “que plantea el Siglo XXI”. Es decir, no se trata de un futuro “a construir”, sino de un futuro al que se está predestinado y al cual hay que “adaptarse” para que efectivamente se cumpla.

En el cuestionario se constata que, otros docentes pertenecientes a escuelas secundarias de gestión estatal de la CABA sostienen una idea del futuro similar a la que refiere la docente de la entrevista 5. Entre las ideas asociadas a la expresión “Futuras demandas de la sociedad”, las siguientes parecen erigirse sobre este concepto:

- “Es q la sociedad evoluciona, cambio al igual alumnos no la escuela”
- “Nuevos empleos demandados socialmente, nuevas formas de relaciones”

- “El siglo 21 requerirá sujetos comprometidos y abiertos al cambio.”
- “Lo que se demanda en nuestro país y en el mundo”
- “Trabajo, tecnología y habilidades”
- “Aquellas relacionadas con el manejo de estas herramientas tecnológicas.”

Además, como se observa, la idea de las demandas futuras aparece también íntimamente asociada a las tecnologías, al igual que se desprende de las comunicaciones y documentos del Ministerio. En efecto, se debe destacar que de la encuesta de triangulación se obtiene que ante la pregunta “¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones acerca de la integración de tecnologías educativas?”, la respuesta “Atiende a las necesidades del futuro” recibió la mayor adhesión, alcanzando un promedio de 4,18 puntos en una escala del 1 al 5 (siendo 5 “Muy de acuerdo”).

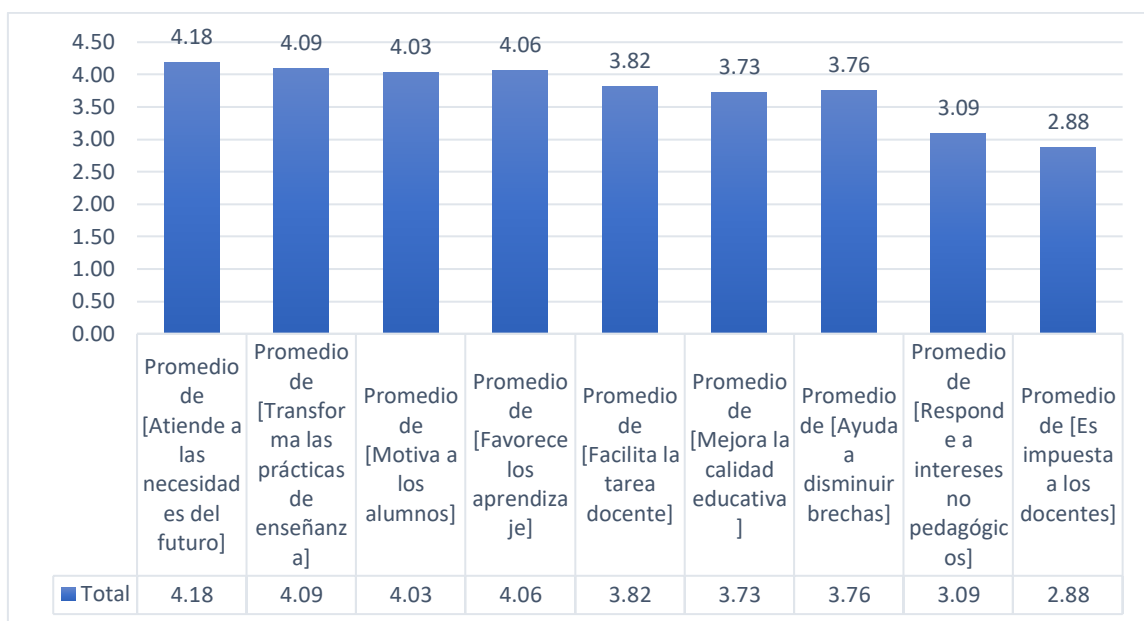


Gráfico 1 - ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones acerca de la integración de tecnologías educativas? [Atiende a las necesidades del futuro] - Elaboración propia.

Asimismo, a la idea del porvenir tecnológico deseable e inevitable, se le suma como consecuencia que las deficiencias de infraestructura o capacitación docente constituyen las mayores dificultades para alcanzar en forma exitosa el escenario que de uno u otro modo llegará, pues el mundo está destinado a él. Esto puede apreciarse, por ejemplo, en la argumentación de la docente de la entrevista 5, quien luego de sostener la importancia de la integración de tecnologías, agrega:

E5: (...) las escuelas te dicen “poné tecnología”, “poné esto acá...”. Pero vas a enchufar y no hay internet. Entonces por eso te digo, acompañar en todo porque qué hago o yo tener que pedir la sala y que digan mira vos recién podes tal día tal hora y por ahí ese día y esa hora ya se fue el entusiasmo del grado o ya pasaste a otra cosa. Todo salón tiene que estar preparado con tecnología, con internet, los televisores, los lugares para las computadoras, ya los pupitres que vienen para poner las cosas de tecnología te vienen con la parte de abajo que pones el cuaderno. Pero no olvidando los libros. Eso tiene que acompañar.

En resumen, desde esta perspectiva el futuro es un escenario -inevitable-, con demandas a las cuales la escuela aún no responde. No se trata de un mundo a construir, sino de un mandato al que hay que abrazar y potenciar. En este marco, los docentes deben adaptarse y adecuar sus prácticas. Y para hacerlo, el rol de las tecnologías resultaría indispensable, en tanto forman parte de ese futuro deseable que la escuela debería promover. De allí que, apelando a este discurso, algunos documentos ministeriales se refieren a “La escuela que queremos”.

Vago y polisémico

En contraposición a la idea anterior, aparece en otros docentes un cuestionamiento a la objetividad de las expresiones como “futuro” e “innovación tecnológica”. Al referirse a la expresión “aprendizajes del siglo XXI”, advierte un vacío conceptual y rememora intereses que van más allá de lo pedagógico:

E1: (...) La conecto con tendencias globalistas en la educación, o sea a nivel global, el banco mundial, UNICEF. A nivel nacional CIPEC, el ministerio de CABA... Como un alineamiento donde se suman figuras, a nivel nacional de lado de los radicales, como fue la tradición radical.

En la educación, FLACSO, por ese lado... o San Andrés. Es un término vacío en mi opinión. De hecho, se ejemplifica después y se ven algunos puntos que significan eso, la empatía, el liderazgo, etc. O sea, creo que, ni son del siglo XXI, ni tienen una limitación al aula, por más que se diga tanto.

Algo similar ocurre en la entrevista 2, al preguntar a la docente acerca de la expresión “Prepararse para la sociedad del futuro”, la docente en un principio lo relaciona a experiencias personales y no a cuestiones educativas, pero luego lo asocia con el discurso de la gestión política:

E2: (...) esto como que todo me suena, pero me suena también porque mi hija ahora, en los meses de agosto, septiembre y octubre hizo un curso de future thinking. Entonces por ahí me contaba cosas, el future thinking, el pensamiento futuro. (...) O tal vez la “sociedad del futuro” me suena al gobierno de la ciudad, cuando dicen que hay que prepararse y hacen tanto hincapié con la tecnología.

A continuación, frente a la frase “atender a las demandas actuales” la entrevistada reacciona cuestionando la solidez de la expresión:

E2: Eso me suena más a política que a colegio [AMBOS SE RÍEN], atender a las demandas actuales y claro, sí. Me parece bárbaro, atender a lo que hace falta ahora por eso me suena más a política que a la enseñanza. Aunque está relacionado porque lógicamente cuando pensás en algo para los chicos, pensás en algo que les interese a ellos y en este momento...

De modo muy similar, la entrevistada 4 responde a la pregunta realizando una asociación directa con las autoridades del Gobierno de la Ciudad:

E4: Es como un eslogan. La primera cosa que me pasa es que me lo leíste y me suena a político o persona del ministerio que te está diciendo el tipo de escuela que ofrece hacia la sociedad, hacia a dónde apunta esta escuela. Y me parece que el gobierno que tenemos en Ciudad de Buenos Aires desde hace ya unos cuantos años va muy por este lado donde el tema de la tecnología, el tema de todas estas cuestiones es bastante centrales o por lo menos así lo plantean. Después en la realidad hay miles de falencias y que no es así, que la llegada no es tal, pero me suena más como a propuesta de la escuela a la que se apunta que, si los saco del contexto político, no sé por qué, fue lo primero que se me vino a la cabeza. También es una descripción de una escuela que menciona características bastante acertadas y que esas cosas tienen que existir en la escuela. Por ahí tendría que ser un poco más amplia la definición para hablar de la escuela de verdad, a la que uno apunta, a la que uno quiere, la que uno desea, pero bueno, me parece que va por este lado.

Frente a una idea de futuro que no es clara, aparecen diferentes significados que lo dotan de sentido. A diferencia de la perspectiva que lo entiende como un porvenir deseable, en este caso, dependiendo el significado que cobra el término puede resultar dudoso o incluso repudiable. En la cita anterior, se observa que la entrevistada refiere

a “características bastante acertadas”, mientras que el entrevistado 1 refiere a actores externos del sector socio productivo. Esto se verifica también en la encuesta de triangulación, en la cual las expresiones disparadoras son asociadas con múltiples ideas de futuro, entre las cuales se mencionan intereses del mercado, educación ambiental, ciudadanía, formación tecnológica, desarrollo de la creatividad.

En síntesis, desde esta perspectiva se reconoce una carencia de significado o múltiples representaciones acerca de lo que implican las expresiones vinculadas a la integración de tecnologías en la escuela secundaria, el futuro y el discurso de la política educativa. En otras palabras, se pone en cuestionamiento su significación objetiva, advirtiendo que se está frente a un constructo difuso y polisémico.

Valioso y necesario

Otra actitud que se observa está en la asociación de las tecnologías como un valor necesario. Desde esta perspectiva, para los docentes la tecnología debe ir acompañada de una disposición afectiva positiva y formación para poder sacarle mayor provecho. En tal sentido, la mayoría de los profesionales educativos afirma que los jóvenes tienen un mayor dominio sobre las nuevas tecnologías, por lo que el docente debe hacer el mayor esfuerzo con el fin de incorporar nuevas herramientas a su dinámica de clase. Más aun, cuando la sociedad moderna se caracteriza por su actualización y cambio constante, en donde se generan herramientas cada vez más avanzadas que pueden ser de utilidad dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la percepción general es que los cambios educativos, en realidad, no tienen una correspondencia con la realidad de las escuelas. En tanto que las reformas pretenden “mejorar” la situación de las escuelas al incorporar las nuevas tendencias, pero muchos de los centros educativos carecen de la infraestructura necesaria para asentar el cambio:

E6: Esta frase me suena mucho o al cambio de modalidades de la NES o a Secundaria del Futuro cosa que yo no estoy en desacuerdo de adaptar a la escuela media, más que a los avances tecnológicos, a lo que los adolescentes van necesitando, que los cambios son tan rápidos, ellos van tan rápido de lenguaje, de tecnología, de forma de pensar que nosotros estamos siempre un paso atrás. No digo que la escuela tenga que estar un paso adelante, pero digo, tenemos que captar esa necesidad del adolescente. (...)

Ahora, la escuela nunca está en concordancia con los avances tecnológicos porque, no hablo sólo de nuestra escuela, porque es una escuela de privilegio

dentro del sistema público de la capital. Es una escuela que tiene una infraestructura, tiene un edificio bastante privilegiado. Si en el Lengüitas⁴ faltan cosas, imagínate en otras. Sería fantástico que todas las escuelas hubiese mucha tecnología para que los chicos y las chicas puedan hacerlo. Estaría buenísimo.

Es decir, que de acuerdo con las percepciones docentes si existe una necesidad real de mejorar las condiciones de los centros educativos, y de incorporar las nuevas tecnologías dentro de las planificaciones escolares, pero en la práctica la infraestructura no es capaz de adaptarse a este nuevo enfoque. Existen carencias, limitaciones y barreras que limitan la acción de los docentes, puesto que no todas las escuelas cuentan con los recursos mínimos para brindar un servicio de calidad. Lo cual, afecta de manera negativa en el ánimo general.

Pese a que los centros educativos no cuentan con las condiciones óptimas, al indagar en el ánimo de los docentes se puede observar una disposición afectiva positiva con respecto a la adopción de nuevas tecnologías. En tal sentido, la mayoría de los profesionales educativos reconoce que los jóvenes tienen un mayor dominio sobre las nuevas tecnologías y por ello el docente debe hacer el mayor esfuerzo con el fin de incorporar nuevas herramientas a su dinámica de clase. Más aun, cuando la sociedad contemporánea se caracteriza por su actualización y cambio constante, en donde se generan herramientas cada vez más avanzadas que pueden ser de utilidad dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

E5: Y, en todo me parece, aggiornarse, ahora, en este momento, en tecnología creo que es fundamental, aunque vuelva la escuela presencial, como que siempre se quiso. Es indispensable. Y si se puede hacer bien, si la pandemia y todo lo permite. Pero así y toda la tecnología tiene que ingresar a la escuela mucho más de lo que está, muchísimo más porque los trabajos van a ser así.

Y hay que preparar a los alumnos para el futuro laboral también. O sea, no es “vamos a la escuela y salgo de la escuela y ahí decido que hacemos”, o sea, ir adaptando la escuela al afuera.

Ahora, entre los docentes persiste la idea de que la tecnología es un aliado fundamental para los jóvenes, quienes tendrían un supuesto dominio de ellas. Por lo

⁴ “Lengüitas” es la forma en que se suele hacer referencia a la ENSLV “Sofía Spangenberg”.

tanto, el planteamiento de una “escuela del futuro” es percibido como un espacio en donde el estudiante tiene la oportunidad de recibir formación que le ayude a perfeccionar estas habilidades, para que le sirvan como herramienta dentro de su proceso de formación. En tal sentido, el docente sirve como apoyo o guía para orientar el proceso de aprendizaje, además de planificar momentos en donde el joven se vea en la necesidad de aplicar estos conocimientos para resolver problemas prácticos:

E8: Así que sí, escuché ahí y es algo a lo que apuntamos, apuntamos ahora en esta educación. Son chicos que tienen a su alcance bastante información, entonces ¿qué hacen con toda esa información, ¿cómo desarrollan la investigación, como la procesan, cómo la relacionan con la que ya conocen?

Como se desarrolló, uno de los sustentos que esgrime la política educativa al respecto de la integración de tecnologías se vincula con la idea de despertar la motivación de los jóvenes y ayudarlos a completar tareas relacionadas con sus áreas de interés. La planificación por proyectos y la inclusión transversal del campo de conocimiento emergente que en el currículo de la jurisdicción lleva el nombre de Educación Digital se presenta como una oportunidad para que los alumnos comprendan los alcances de las tecnologías y las incorporen en sus procesos formativos:

E3: (...) Tus programas tienen que estar apuntados. Si vos pensás la desocupación que va a haber porque hay tecnología y cosas que vendrán, es parte de una sociedad natural y normal.

Es importante focalizar hacia herramientas que cuando ellos terminen su formación, puedan salir preparados de verdad, todo eso está ahí, en la planificación, vos lo pones.

Para el grupo docente, es importante que la incorporación de las tecnologías informáticas se oriente a mejorar la calidad educativa, y por ello ponen el foco de interés sobre los estudiantes. Son ellos los destinatarios finales del servicio educativo, por lo que las propuestas de enseñanza deben orientarse a fomentar una verdadera formación integral, en el marco del uso de las tecnologías digitales.

Cabe destacar que los estudiantes no son los únicos usuarios de las nuevas tecnologías. Uno de los aspectos que surge del trabajo de campo es su papel en el diseño de propuestas didácticas. Así como la tecnología ha ayudado a optimizar procesos dentro de la sociedad, a nivel educativo también se puede observar un uso

destinado a facilitar tareas concretas, como la exposición audiovisual o almacenamiento de información. Sin embargo, la incorporación de la tecnología dentro de los procesos educativos pasa por seleccionar aquellas herramientas que sumen valor agregado al proceso. Incorporar herramientas que no tengan utilidad práctica no tendría mucho sentido, como advierte uno de los docentes entrevistados:

E5: Al principio cuando arranqué cero, es decir, cero tecnologías cuando empecé. Es lo que está disponible. Más allá de usar Mails, el soporte comunicacional. Después, traerlo a la clase, trato de que no sea forzado, por ejemplo. Había proyector, pero uso muy poco, porque a veces siento que termina no sumando mucho y siendo un aparataje que distrae, a veces. Por otra parte, hay que prepararlo muy bien, o sea, para que funcione bien el proyector hay tener algo muy bien preparado, entonces consume más tiempo del pensado y no siempre existe ese tiempo.

En resumen, los docentes reconocen que es necesario tener cierto grado de dominio sobre las tecnologías disponibles. Para ello habría varias razones: favorecen el aprendizaje de los estudiantes, son necesarias para optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y les permite mantener una mejor comunicación con el grupo clase. Para lograr la transición dentro de la escuela, y de esa forma favorecer el cambio, es necesario contar con una disposición afectiva positiva. De allí que la mayor parte de los docentes encuestados afirme que integra tecnologías en sus clases con una frecuencia mayor a 3 en una escala del 1 al 5 (siendo 5 “siempre”)

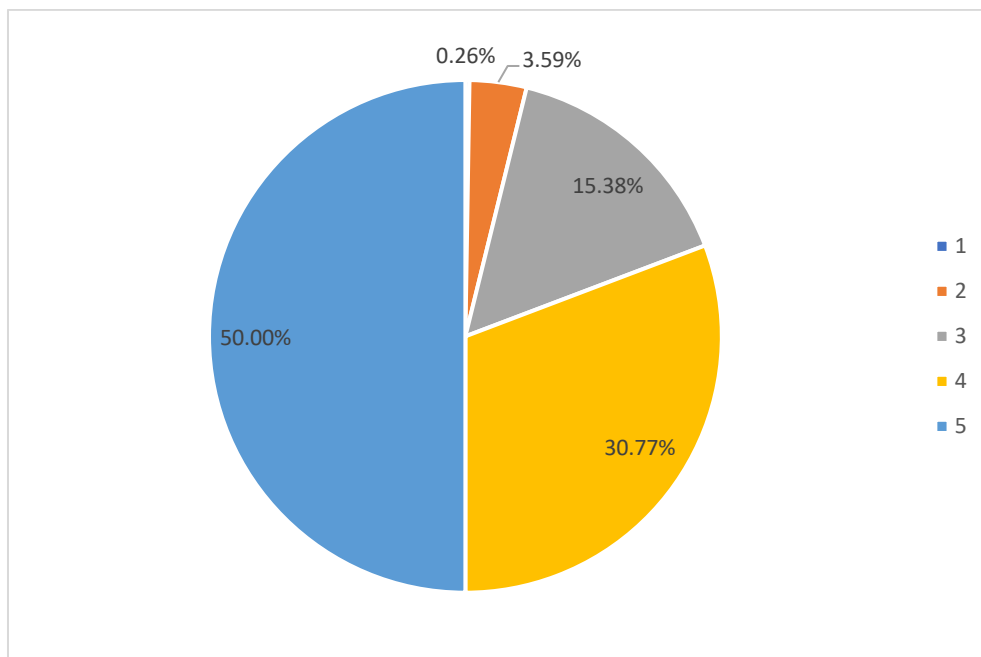


Gráfico 2 - ¿Con qué frecuencia integra tecnología en sus clases? - Elaboración propia.

Sin embargo, una de las preocupaciones que persiste es un sentimiento de falta de dominio o menor dominio en comparación con el de los estudiantes. En este sentido, los docentes requieren de apoyo con el fin de habituarse a las nuevas tecnologías. Más aun, para los profesionales educativos es necesario que la incorporación de cualquier herramienta tecnológica tenga un valor dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues de otra manera se convierte en un elemento innecesario y poco útil. La falta de apoyo hacia los docentes es una barrera importante para considerar, puesto que muchos desean sacar provecho de las herramientas disponibles, pero afirman no contar con los medios para ello.

4.1.2 Los significados

Una vez conocida la disposición afectiva de los docentes, es importante indagar los significados atribuidos a los conceptos de tecnología, innovación tecnológica, su presencia en la escuela y su asociación a las ideas emergentes de la política educativa. La narrativa oficial relacionada con la reforma educativa intenta promover la idea de avance, y es por ello que abundan menciones a estos conceptos. Pero, desde la teoría de las representaciones sociales, estos núcleos simbólicos carecen de significado hasta tanto no se comprueben en la realización de tareas cotidianas.

El hecho de que se emprenda un cambio en el modelo educativo implica que las personas participantes deben reorganizar sus esquemas de pensamiento y referentes asentados, puesto que deben ajustarse a las nuevas condiciones que marca el entorno. Por lo tanto, es necesario comprender de qué manera los docentes asumen la transición y qué impacto tienen en sus esquemas de pensamiento las ideas propuestas por las autoridades educativas. El cambio de paradigma educativo pasa por crear nuevos conceptos con respecto a la práctica dentro de las aulas de clase, definir referentes comunes para el grupo, adjudicarle significados, valores y sentimientos a las ideas implicadas y aplicar dichos conceptos en la práctica (Jodelet, 2011; Moscovici, 1984). Por lo tanto, vale la pena revisar cuáles son los referentes que se desprenden a partir de la propuesta educativa, y de qué manera los docentes les asignan un significado simbólico a dichos conceptos.

Por eso, en la pregunta 3, se analizaron los elementos o premisas que constituyen una de las frases más representativas del proyecto “Secundaria del Futuro”:

“Una escuela secundaria que se adapta a las innovaciones tecnológicas, a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad”

A partir de esta idea, se generaron 4 preguntas que permitieron indagar en las disposiciones afectivas y en los núcleos simbólicos más importantes relacionados con el hecho educativo y las nuevas tecnologías. Al hacer el análisis sobre estos puntos, se puede comprender en profundidad cuáles son los conceptos que emergen a partir de la implementación de la propuesta, qué sentimientos se relacionan con estos núcleos simbólicos y de qué manera incidirán en las prácticas escolares, puesto que cada actor tendrá que realizar los ajustes necesarios para trasladar las ideas a la práctica, partiendo del sentido común.

Escuela que se adapta

El hecho de que el Gobierno impulse un proyecto que propone alteraciones en la planificación escolar, lo convierte en prescriptivo. Es por ello que a los docentes se les planteó a partir de la frase **“Escuela que se adapta”** las siguientes preguntas: ¿Cree que la escuela requiere alguna adaptación? ¿En qué aspecto/s? ¿Por qué?”. Las respuestas son esenciales para conocer de qué forma los docentes asumen el cambio.

En este marco, es necesario preguntarse a qué se refieren los términos **tecnología** y **adaptación**. Más allá de atribuirle facultades a los aparatos más

modernos, la adaptación parece tener un sentido más relacionado con la posesión del conocimiento y su utilización práctica. Los docentes, por ejemplo, se encuentran en un punto donde cuestionan los cambios, no por innecesarios, sino porque cualquier herramienta puede resultar provechosa. En ocasiones, hay tareas que deben realizarse de una forma más rudimentaria bien sea porque no se cuentan los recursos o porque simplemente también es importante que los estudiantes desarrollen habilidades que no necesariamente impliquen el uso de la tecnología.

De este modo, al respecto de la idea de innovación tecnológica, la entrevistada número 5 responde:

E5: La tecnología de todo punto de vista, desde un timbre en el patio hasta una computadora. Todo. Todo lo que sea tecnología. A los chicos enseñarles a inscribirse en algo, pero tampoco por eso dejar de lado los libros. Leer un libro en la computadora, pero no tampoco abandonar la biblioteca. Las dos cosas en paralelo. No una cosa reemplaza la otra. El aula que siga siendo el aula, adaptada a las nuevas reformas. Vamos a estudiar el parque vamos entonces al parque si lo tenemos, pero el aula sigue siendo el aula, la escuela sigue siendo la escuela. El docente que cumpla su rol de docente acompañando a la familia porque cada vez acompañas más por las necesidades, por los cambios también porque los padres son cada vez mucho más modernos, que trabajan.

Hoy en día yo veo muy bien que una persona vaya a trabajar cuando tienen familia que su papá también tome licencia. Eso es bárbaro. A todos esos cambios, no sólo la computadora. Tengo toda la sala de computación preciosa, y ¿ahora? O sea, los cambios que sean acompañados desde la rutina, todo, así como viste se dejó de hacer la fila de nena, la fila de varones, que ahora van todos mezclados, todos juntos me encanta, bueno y esto lo mismo. Vamos a la biblioteca y agarramos un libro del estante, lo tocamos, lo vivimos. Vamos a la computadora y vemos un libro digital.

Otro cuestionamiento que se deja ver recupera la posición afectiva vinculada a la polisemia del término adaptación. En otras palabras, se advierte la presencia de un discurso político que no coincide necesariamente con los intereses de la escuela. Al respecto, el entrevistado 7 señala:

E7: (...) Cuando dice escuela que se adapta uno a priori sería inevitable estar de acuerdo, el tema es adaptarse a qué y según los criterios de quién. Cuando uno no confía en los criterios de adaptación de quienes dirigen de parte del Ministerio uno tiende a desconfiar, pero que la educación se adapte al contexto a priori parece positivo y sería difícil oponerse a una escuela que se adapte a su contexto. El tema, insisto, adaptarse a qué y según los criterios de quien.

La desconfianza que parece tener lugar en la cita anterior se observa también en los dichos del entrevistado 1, quien afirma:

E1: El ministerio, no escucha a las bases porque siente, para mí de alguna manera justificada, que las bases rechazan todo, o sea que cualquier cambio es para peor, ese es el sentimiento en este grupo de educadores radicales la FLACSO, de CIPEC, etcétera. También está el sentimiento de los gremios y las bases docentes dicen que no a todo por eso después que dicen que no, no se puede hacer nada es un sentimiento que existe y no es completamente irreal. Realmente las bases dicen siempre que no, pero también es porque aprendió que la mayoría de las veces que se propone algo es para peor, hay mucho aprendizaje, mucha experiencia negativa en ese sentido, hay una completa ruptura de confianza y completa ruptura de legitimidad. Donde se sabe, la conducción del ministerio no sabe de educación declaradamente así hace más de 15 años desde que Bullrich dijo “yo de educación no sé nada” en una reunión con los rectores de los profesados, de ahí para adelante siempre fue igual, el ministro de educación de la ciudad, declaradamente el que no sabe de educación y ahí hay una ruptura de confianza deliberada, donde estos mensajes se toman completamente ajenos al mundo de la educación, son descreídos siempre (...)

En este marco, resulta el concepto de adaptación que presenta el Ministerio en la política Secundaria del Futuro. A continuación, el entrevistado agrega de forma más contundente su desconfianza de las autoridades:

E1: El Ministerio de educación es el enemigo desde que yo soy docente y antes también. Los últimos 10 años como mínimo el Ministerio de Educación es el enemigo de la comunidad educativa. Es muy difícil que cualquier política educativa sea perfecta en esa condición. Es muy difícil, no imposible directamente, algo tiene que pasar, algo trascendental tiene que cambiar ahí para que funcione.

En efecto, la ampliación de la encuesta de triangulación a escuelas que no han sido alcanzadas por el proyecto Secundaria del Futuro permite realizar una comparación que deja entrever indicios de esta postura. En el cuestionario, los encuestados debieron responder en base a una escala del 1 al 5 (siendo 5 “Muy de acuerdo”) su grado de acuerdo respecto a que una serie de elementos hayan contribuido a mejorar las prácticas de los docentes de las escuelas secundarias. Cabe destacar que los seis ítems que debían ser calificados constituyen aspectos en los que ha incidido de algún modo el proyecto Secundaria del Futuro. Como resultado, los docentes pertenecientes a escuelas secundarias comunes (60 registros) promediaron un mayor grado de acuerdo con relación al aporte de las capacitaciones, el Diseño Curricular, la planificación interareal y las plataformas virtuales. En cambio, el acceso a equipamiento y conectividad a internet generó mayor acuerdo entre los docentes pertenecientes a las escuelas alcanzadas por la Secundaria del Futuro.

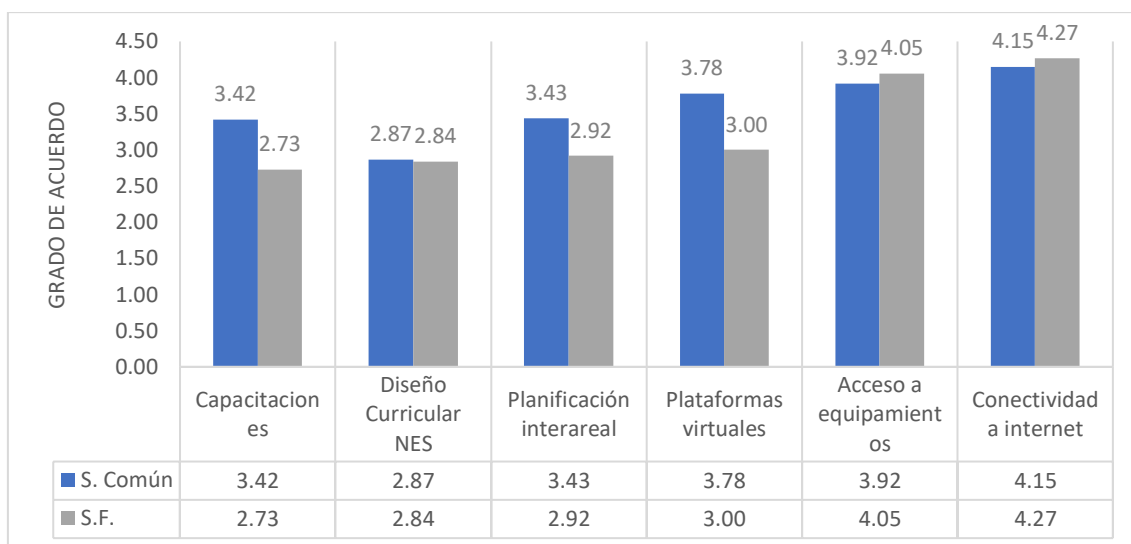


Gráfico 3 - ¿Qué tan de acuerdo está en que los siguientes aspectos ayudaron a mejorar las prácticas de los docentes? - Elaboración propia.

Entonces, la disposición de tecnologías aparece representada por el grupo como un elemento rescatable dentro de la política educativa. Con todo, los docentes entienden que son elementos a los cuales las condiciones de acceso no se agotan en su disponibilidad. Si en la idea de adaptación se asume que la escuela se encuentra a medio camino entre el uso de técnicas tradicionales y herramientas más modernas, se advierte que el grupo reconoce esta dualidad como algo que efectivamente se vive dentro de los centros educativos. En este marco, optan por usar los recursos en la medida en que tienen acceso de acuerdo a su experiencia y pertenencia subjetiva:

E1: Yo entiendo que cuando hablamos de tecnología, son más medios digitales, electrónicos digamos, tecnología de fines del siglo XX -XXI, lo voy a contestar por ese lado, pero sin dejar de hacerle honor a lo otro. En ese sentido, a ver, yo siempre tuve mucha relación con la tecnología, por mi generación, porque dentro de mi generación siempre yo personalmente tuve una relación estrecha, así que siempre intenté. Pero en el Spangenberg hay poco disponible, la tecnología es muy limitada, entonces nunca traté de forzar, o sea si es inorgánico, no.

Otra idea común asociada a la adaptación de las tecnologías digitales se refiere a lo orgánico/funcional de estas herramientas. Como se verá, esta premisa se mantiene a lo largo del discurso de los docentes, quienes señalan que no solo se trata de contar con tecnologías, sino que estas deben tener un fin específico bien sea dentro del proceso educativo, para la planificación escolar o como un apoyo para los estudiantes.

E1: Desde que empezó a ser orgánico empecé a usar más, por ejemplo, en las aulas, que empezaron a aparecer en la Secundaria del Futuro que tienen las pantallas digitales. En materia de lengua, cuando empecé a poder robarme el aula que tiene las computadoras y las pantallas digitales empecé a usar eso, por ejemplo: para escribir, hacer escritura en vivo, grupal, cosas que no son tan tecnológicas tampoco, pero que es difícil hacerlo de otra manera, para ver material visual, también para navegar, para ir ilustrando la clase con internet, sobre todo, para poder usar el repositorio de internet y el estímulo audiovisual, sobre todo para complementar la clase. En lengua eso lo usé mucho, eso fue los últimos dos años”.

Por lo tanto, al hablar de “escuela que se adapta” se puede afirmar que la idea general de los docentes consiste en convivir con esta dualidad, en donde las herramientas más rudimentarias y las tecnologías de punta hacen vida dentro de los espacios educativos. Ante ello, el docente deberá planificar, determinar y usar las herramientas más acordes con la naturaleza del contenido escolar, los recursos disponibles y las características del curso.

Este último elemento tiene mayor presencia al momento de hablar de “escuela que se adapta”. De acuerdo con esta perspectiva, los estudiantes, quienes se encuentran en permanente contacto con las nuevas tecnologías, necesitan de un entorno estimulante para mantener el interés. Los responsables del proceso educativo tienen que actualizar sus prácticas y adaptarlas a las características de los estudiantes actuales. Por lo tanto, una escuela adaptable es aquella que reconoce las necesidades

de sus clientes e introduce mejoras para captar el interés de su público, lo cual se puede lograr gracias a las nuevas tecnologías:

E5: Y, adaptarse a todo lo que viene, hay que adaptarse como docente, sobre todo, porque el alumno es una esponja. Son jóvenes, ellos traen los cambios. El docente para mí es el que tiene que ir adaptándose a lo que viene, obviamente, siempre la postura del docente.

Este planteamiento tiene validez para la escuela, puesto que es una institución que cumple un servicio de interés social y, como tal, debe estar acorde con las exigencias de cada época. La escuela no puede estar de espaldas a la sociedad, antes bien debe conocer la realidad del entorno y, ante ello, brindar una respuesta oportuna para superar las desigualdades, facilitar la integración y promover la prosperidad del colectivo. Por eso, el conocimiento sobre las nuevas tecnologías puede ser el motor para el cambio. Pero, se necesita que la escuela transforme sus formatos y se adapte a los cambios que, periódicamente, inciden en la sociedad:

E7: La frase puedo asociarla a los diseños curriculares que llegan del ministerio en general y a todo. Planteo una educación dinámica, que tenga en cuenta las necesidades. No aparece la palabra mercado, pero me suena a una escuela que forme en función de las necesidades estratégicas de la sociedad, insisto, me suena a formas de adaptación de la escuela a los contextos actuales.

Por lo tanto, al hablar de “escuela que se adapta”, los docentes refieren tres ideas importantes: 1. La escuela integra tanto las tecnologías más rudimentarias como las tecnologías más avanzadas dentro de sus prácticas cotidianas; 2. Si la escuela merece una adaptación, las tecnologías forman parte de ella, pero no está claro quién posee legitimidad para diseñarla. 3. Las tecnologías favorecen las prácticas docentes, siempre que su integración resulte orgánica.

Tecnología e innovación

Se ha dado cuenta que un objetivo troncal de la política educativa se encuentra la integración de tecnologías en las prácticas de enseñanza. Sin embargo, el trabajo de campo permite apreciar que no todas las herramientas han recibido el mismo tratamiento. Antes de que una solución moderna pueda incorporarse como un recurso efectivo, es necesario que este pase por un proceso de análisis que permita evaluar objetivamente cuáles son los beneficios, ventajas y desventajas que presenta.

Para conocer cuáles son las prácticas tecnológicas que han despertado el interés del grupo, se les planteó a los docentes que explicaran el significado de la siguiente frase que forma parte de la propuesta ministerial: “Innovaciones tecnológicas” ¿Qué entiende Ud.? ¿Qué representa en su práctica docente? Con esto, se quiere conocer la manera en que las nuevas herramientas tecnológicas inciden en el proceso educativo y de qué forma son percibidas.

De las entrevistas, se pudo observar que la escuela se encuentra en un momento de transición entre modelos tradicionales y prácticas educativas mediadas por nuevas tecnologías. Es lógico pensar en cómo será la recepción de las herramientas y recursos otorgados por las autoridades educativas, de qué manera impactarán en las prácticas dentro del aula de clase y cómo se conducirá el proceso de transición desde el punto de vista de los docentes. Es, en este punto, en donde las representaciones sociales aplicadas a la resolución de problemas prácticos ayudan a darle sentido a la experiencia de vida dentro de las aulas, puesto que ayudan a brindar una guía para obtener resultados efectivos:

E7: Planteadas en abstracto, las innovaciones tecnológicas no producen ninguna modificación en las prácticas. Quiero decir, entre las computadoras, poner pantallas digitales en las aulas, cañones o lo que sea, en sí mismo, no producen ninguna modificación. Incluso, se puede decir lo mismo de la educación a distancia reproduciendo los modelos de la educación presencial con camarita. No entiendo sólo una cuestión de dispositivos sino de repensar las prácticas docentes para ver de qué manera las innovaciones tecnológicas pueden estar presentes. ¿Y qué representa en mi práctica docente? Yo las pienso en términos colaborativos de lo que ofrecen las herramientas tecnológicas. En ese sentido, sí me parecen interesantes en la producción de contenidos y saberes.

Puede observarse, a partir de esta afirmación, que por sí solas las tecnologías no conducen al cambio. Antes bien, esta transición debe acompañarse por un periodo de experimentación con ellas, de forma tal que los docentes puedan construir experiencias significativas que les ayuden a nutrir sus aprendizajes.

Además, se debe señalar que los docentes establecen una asociación entre tecnologías digitales, información y aprendizaje, que deja a la escuela en la obligación de apropiarse, con el fin de conocer los avances que se dan en este ámbito para tratar de incorporar nuevas herramientas a los procesos de enseñanza y aprendizaje:

E6: Cuando hablamos de innovaciones tecnológicas ¿qué entiendo yo por eso? Entiendo toda la tecnología que se fue incorporando en todos estos años. Cuando yo arranqué con la docencia, no existía ni el celular como herramienta masiva de comunicación, había muy pocos. En 30 años tenemos cada vez tecnología más inteligente. Entonces, todas esas innovaciones tecnológicas ¿qué representa en la práctica docente? muy poco, en mí práctica docente. Este año he tenido de golpe aprender a utilizar algunas herramientas que, la verdad, no las utilizaba en el campo en que manejo, que es campo bastante corporal y práctico.

Ciertamente, la incorporación de nuevas tecnologías es un proceso gradual, que despierta interés en la medida en que genera valor para el estudiante. En términos generales, y tal como se comentó unos párrafos más arriba, persiste una dualidad al momento de hablar de innovaciones tecnológicas, puesto que en muchos casos las herramientas no son más que un apoyo a procesos que, tradicionalmente, se han desarrollado dentro de las aulas de clase:

E8: Por innovaciones tecnológicas, entiendo todo lo que está relacionado a dar las nuevas tecnologías digitales que ofrecen hoy en día por ejemplo los libros. En el colegio usamos uno, tenemos pantalla interactiva y poniendo el código del libro que nos da la editorial tenemos acceso, desde la pantalla interactiva, a mostrarles un video, o agarrar una página, trabajarla, editarla en la pantalla digital.

A este respecto, se debe señalar que los docentes entrevistados tendieron a asociar el concepto de tecnologías con los dispositivos móviles, la conectividad y la exposición audiovisual. En contraposición, ninguno de ellos ha asociado el término con otros instrumentos que forman parte del equipamiento que recibió la escuela por pertenecer a la política educativa en análisis. De hecho, esto se observa de igual manera en la encuesta de triangulación, en el mayor porcentaje de docentes respondió que no hay en los establecimientos o que desconoce el impacto que han tenido herramientas como drones o kits de robótica:

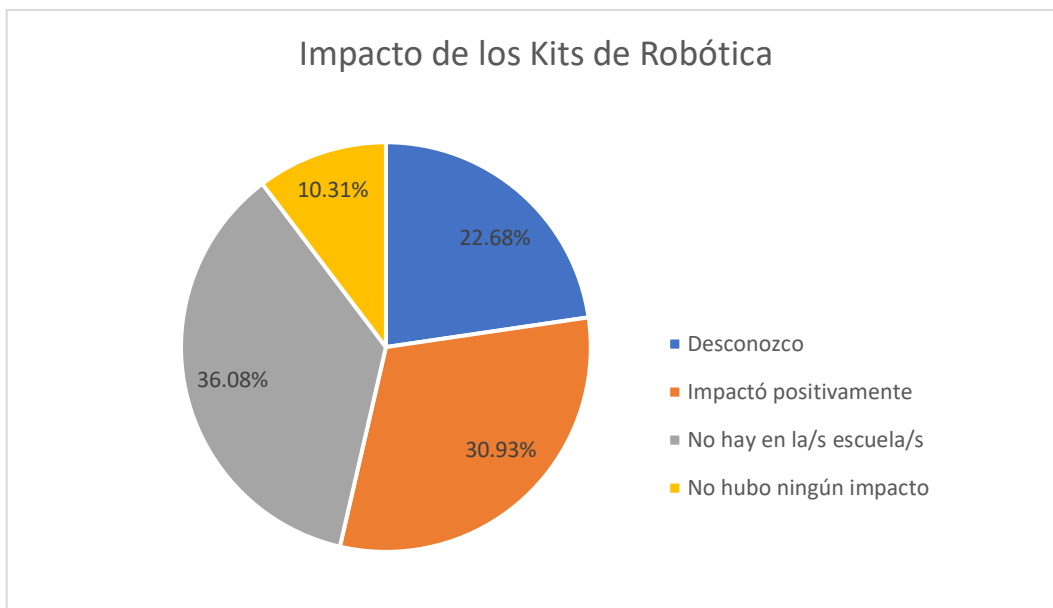


Gráfico 4 – Impacto de los kits de robótica – Elaboración propia

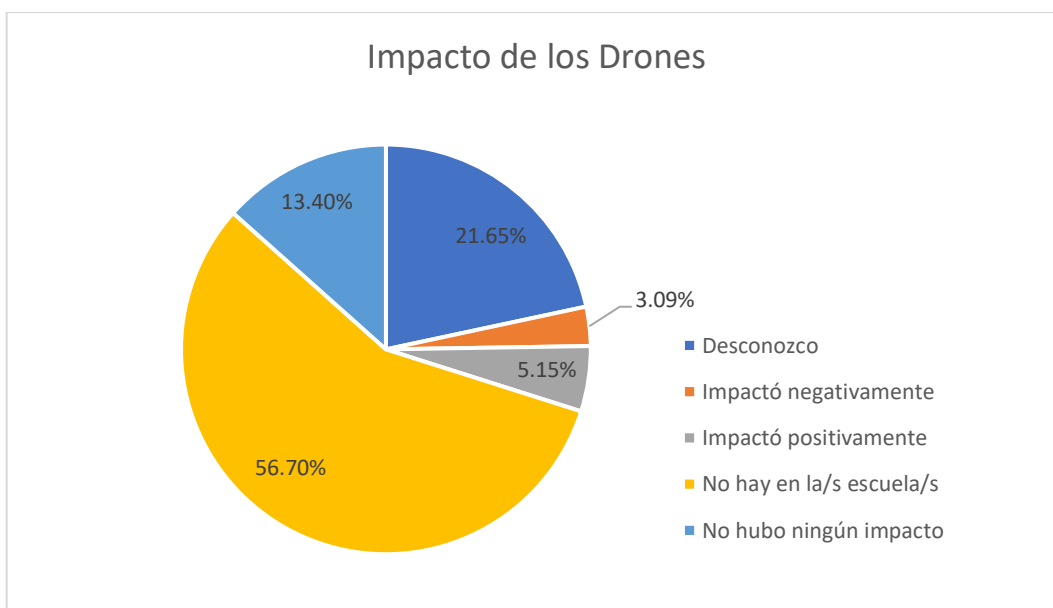


Gráfico 5 – Impacto de los kits de robótica – Elaboración propia

Las innovaciones tecnológicas han tenido incidencia dentro de las prácticas docentes. El hecho de que, en para la crisis producto de la pandemia COVID-19, se haya acudido a las tecnologías digitales para potenciar el alcance de los centros educativos es un hecho significativo para el grupo docente. En tal sentido, estos reconocen que el ritmo vertiginoso al que avanza la sociedad les obliga a actualizarse

constantemente, puesto que hay herramientas cada vez más eficientes y utilitarias que pueden producir aportes a la educación:

E8: También con el desafío que representó la educación virtual, incorporar las tecnologías de Zoom, y dentro de Zoom todo lo que es desarrollar estrategias como compartir un video, usar la pizarra, grabar las clases y todo lo referente al quehacer diario que antes era más manual, analógico. Hay cosas que ya quedaron obsoletas, como los reproductores de CD, yo particularmente no los uso más. Creo que eso abarca las nuevas tecnologías que yo conozco y utilizo.

En cuanto a cómo desarrollan los estudiantes sus actividades, también hay que señalar que las nuevas tecnologías han tenido una incidencia considerable. El hecho de que muchas de las herramientas disponibles tienen como finalidad el promover el aprendizaje cooperativo, se han creado comunidades de aprendizaje en línea en donde los jóvenes pueden intercambiar experiencias con personas de otros países. Es decir, las clases han dejado de estar limitadas al contexto físico de la escuela, y el docente debe apuntar a la globalización del conocimiento al incentivar el intercambio de opiniones e ideas gracias a las nuevas tecnologías:

E8: O a veces los hago trabajar en las clases con computadoras ya que tienen en los cursos un carrito con computadoras a disposición y algunos años hemos trabajado con un programa que se llama *global scholars* que estamos inscriptos en el Lengüitas. Son unidades que hacen a nivel global las escuelas que quieren participar y después podés tener video llamadas con alumnos, que están haciendo el mismo programa, de todas las escuelas del mundo. Es muy interesante. Ahí se usan las nuevas tecnologías: Esto de hacer posteos, es como una página de Facebook, pero controlado por profesores y donde pueden hacerse preguntas, encontrarse los profesores. una vez me encontré con una profesora de un colegio de Nueva York e hicimos una video llamada. Eso también es usar nuevas tecnologías, y los chicos las usan también cuando hacen presentaciones orales en programas como *Prezi* o *Power Point* para que visualicemos sobre el tema que han preparado, incluyen videos. Eso es lo que yo entiendo por nuevas tecnologías.

En consecuencia, las nuevas tecnologías son percibidas como aquellas herramientas informáticas que facilitan los procesos académicos y contribuyen a darle valor al servicio educativo. En tal sentido, se percibe que a la idea de innovación tecnológica se le atribuye un valor positivo, dentro del esquema de representaciones de

los docentes, en la medida en que puedan ser manipuladas e integradas dentro de la dinámica escolar con un sentido concreto. En concordancia con la teoría de las representaciones sociales, se le da un valor considerable a la experiencia y las vivencias personales durante el proceso de integración de la tecnología.

Las tecnologías también contribuyen a transformar las prácticas educativas, lo cual ayuda a construir nuevos andamiajes de referencia con respecto a cuáles estrategias utilizar para facilitar el proceso de aprendizaje (Banegas, 2018; Filmus, 2017; Hillert, 2011; Jodelet, 2011; A medida que la tecnología se convierte en un elemento común dentro de las aulas de clase, y los docentes y estudiantes logran un mayor grado de dominio técnico sobre estas herramientas, los encuentros educativos se regirán por dinámicas distintas a las usadas tradicionalmente.

Nuevos formatos de enseñanza y de aprendizaje

Para analizar el espacio de las tecnologías en lo que refiere a las prácticas de enseñanza, se les ha planteado a los entrevistados el siguiente interrogante: “Nuevos formatos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” ¿Considera que existen? ¿Cuáles y cómo son? ¿Los incorpora en su práctica docente?

En términos generales, se puede decir que existe confusión con respecto al significado de este concepto. Esta confusión de ideas se puede percibir en algunas de las entrevistas iniciales:

E1: Lo asocio más con una expresión de deseo, más con demanda de oferta de parte de este mismo sector del que hablaba antes. Con ONG, UNICEF, Banco Mundial, CIPEC, el Ministerio de Educación de Buenos Aires. Como en ese eje. Esa demanda, como se demanda que la formación docente, se adapte a las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Los profesorado tienen que tener una adaptación, porque están formateados con las formas viejas de antes. Igual es una asociación libre porque entiendo que son frases que pueden ir para muchos lados.

Al hablar de nuevos formatos, el término puede referirse a varias opciones: la manera de dar clases, la forma de planificar, el método para integrar las nuevas tecnologías, o simplemente la manera en que docentes y estudiantes interactúan gracias a las nuevas tecnologías. Las respuestas reflejan la pluralidad de pensamiento y criterio de los encuestados, quienes relacionan la idea de nuevos formatos con diferentes aspectos del proceso escolar (Hillert, 2011).

En un primer momento, se acepta que los nuevos formatos se refieren al proceso educativo y a la administración del mismo. El hecho de contar con herramientas que faciliten la comunicación entre docentes y estudiantes, optimicen la planificación, evaluación y carga de notas es una ventaja de la tecnología. El docente debe adaptarse a esta realidad y, en consecuencia, acercarse a estas herramientas:

E6: Los nuevos formatos de enseñanza y aprendizaje... Si tiene que ver con las innovaciones tecnológicas puede ser que sí, que existan nuevos formatos, puede tener que ver con lo que puede ser una clase virtual, un nuevo formato de clases. Existen, los incorporo en mi práctica docente. Este año sí, este año incorporé todos los formatos diferentes. Busqué formatos de todos los lugares. ¿Cuál es y cómo son esos formatos? Ya te digo, en lo presencial uno puede utilizar los formatos de aula, de otros espacios, puede utilizar las herramientas tecnológicas también en el aula y en la virtualidad el formato es un vínculo absolutamente virtual que uno tiene que establecer utilizando todas las herramientas que pueda. Espero que haya servido, un poco difícil eso.

Cuando se averiguan las percepciones de los docentes con respecto a nuevos formatos, se rescata la naturaleza contingente de la escuela virtualizada en forma temporal al momento de la realización del trabajo de campo, en función de los emergentes de la pandemia COVID-19. Desde esta perspectiva, el docente debe incorporar herramientas que le permitan realizar la transición entre formatos y adaptarse a una u otra modalidad, de acuerdo con las circunstancias del momento.

Además, al hablar de nuevas tecnologías, se observa una representación que tiende a señalar que la comunicación entre docentes y estudiantes tendrá un cambio significativo. Para esta perspectiva, si en la escuela tradicional era el docente quien tenía la palabra, en la actualidad se genera un intercambio más dinámico y amplio, en donde ambos grupos tienen igual participación:

E5: Yo creo que si porque los chicos son distintos hoy en día. No podés quedarte solo con los aprendizajes, las enseñanzas y las didácticas de antes, tenés que adaptarte. Sí yo creo que todo tiene que ir variando y aggiornandose a lo que viene, siempre mirando en el alumno. No el alumno adaptarse al profesor sino el profesor adaptarse al alumno. Y después está eso de las edades, hacer una reforma de la educación, eso lo dirán los que saben. Yo te digo una escuela ideal. Lo ideal es el

profesor acompañando todos los cambios porque el futuro son ellos. El mío lo estoy transitando y yo ya estoy un paso a salir.

Pero, a pesar de que las innovaciones tecnológicas despiertan el interés del grupo, los formatos más tradicionales aún tienen plena vigencia dentro de las aulas de clase. Esto, porque va en línea con lo que se ha revisado a lo largo de esta parte del análisis. Los docentes persiguen el carácter utilitario y práctico en todo momento, y se prefieren las estrategias que generan resultados:

E1: Pero si la persona está y quiere aprender con un pizarrón y tiza es suficiente, para dar una clase que sea provocadora y para el aprendizaje. Pero sí, la tecnología ayuda a sostener a todo el grupo, me parece.

Finalmente, queda un detalle muy importante, que es el fin último de la educación. La propuesta educativa busca la integración de la tecnología en las aulas de clase como una forma de preparar a los jóvenes. Sin embargo, estas herramientas pueden tener un impacto significativo en diferentes niveles, por lo que es necesario establecer un consenso común en cuanto a cuáles son las aspiraciones de la sociedad y la finalidad de la escuela.

En este sentido, el objetivo último de la formación puede variar de acuerdo con diferentes elementos a considerar. En última instancia, se preguntó a los docentes sobre la siguiente frase: "Futuras demandas de la sociedad" ¿Cuáles cree que son? ¿Tiene relación con las tecnologías? ¿Incide esta idea en su práctica docente?

Al ser una pregunta muy amplia, se puede observar que la disparidad de criterios predomina en el grupo. Al parecer, se tiene la idea de que la transformación curricular no solo beneficia a los estudiantes, sino que también implica un compromiso para los docentes. Cualquier transformación pasa por mejorar las condiciones de todos los implicados, garantizar la mejora constante, brindar formación permanente y contribuir con el desarrollo personal y profesional de todos los involucrados:

E4: En realidad le podría hablar a la sociedad a la que le estás contando la escuela que propones, como podría estar hablándole a profesionales de la educación donde les planteas la escuela que quieres generar, hacia dónde quieres ir. Entonces para pensarla entre todos, qué innovaciones, qué modificaciones tenemos que hacer en la escuela secundaria para que llegue a ser así. Podría ser desde el planteo, desde la frase de apertura de un congreso de profesionales de

la educación, de cómo hacemos para llegar a esa escuela a un político que le habla a la sociedad y le dice que quiere crear una escuela secundaria: “yo voy a ofrecer una escuela secundaria, así”. Me parece que podría ir por los dos lados.

El aspecto económico u productivo es fundamental para los docentes. La tecnología puede hacer mucho para que las personas mejoren sus condiciones personales y familiares, y la educación es el medio que garantiza la igualdad, la equidad y el bienestar general. Por lo tanto, el reto consiste en hacer de la escuela un espacio útil, en donde el joven pueda adquirir las herramientas que le ayudarán a ser un miembro productivo de la sociedad:

E7: Es parecido a una escuela que se adapta. Es adaptarse a futuras demandas. El riesgo de educar a demanda es educar para el mercado, está bien adaptarse, está bien atender demandas sociales y necesidades sociales (...)

Pese a que existe un interés por favorecer la inclusión y lograr la prosperidad en toda la sociedad, también es necesario que los intereses educativos sean conocidos por el colectivo. Ciertamente, como se verá más adelante en el análisis, cuando las reformas son hechas a espaldas de otros actores educativos, se generan desencuentros en cuanto a cuál es la finalidad de la educación. Por lo que es necesario establecer un acuerdo común, en donde la diversidad de criterios sirva para alcanzar un consenso general que favorezca a la población, y no a intereses particulares que generalmente se mantienen ocultos dentro del currículo:

E7: pero la educación no puede estar atada a las demandas de mercado por eso la desconfianza en quien establece esas demandas y quienes establecen esos nuevos formatos. La relación con la tecnología me parece que es bastante directa en el sentido que muchas veces innovaciones tecnológicas implican nuevas necesidades sociales y una educación que se adapte a eso, pero después ¿incide esta idea en mi práctica docente? Yo enseño literatura principalmente y la enseñanza de la literatura es imposible de disociarla de las condiciones sociales. Es muy difícil de entender la literatura si no entendemos la sociedad en la que fue producida. Por eso pensar la literatura de nuestros tiempos es pensar cuales son las características de nuestros tiempos entonces están claramente relacionadas.

Al hablar de nueva escuela, nuevos formatos y demandas de la sociedad, los docentes concuerdan que la escuela es una institución que debe apoyar los procesos

de transformación de la sociedad, y por lo tanto apuestan a integrar las nuevas tecnologías como una forma de garantizar que todos pueden acceder al conocimiento para mejorar las condiciones del entorno (Banegas, 2018; Burbules y Callister, 2006). En tal sentido, la información es vista como un recurso valioso, que garantiza el dominio sobre las herramientas tecnológicas más novedosas y contribuye a lograr la igualdad de oportunidades. Sin embargo, la adopción de la tecnología pasa por revisar las prácticas, ideas, juicios que se han dado por sentados y desechar aquellas ideas que no responden a necesidades reales y puntuales dentro de las aulas de clase, y así construir un proceso educativo más dinámico:

“Los ambientes escolares renovados (...) invitan a alejarnos de las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica clásica tríada didáctica docente, alumno y contenido, y a recrear prácticas que profundicen ideales educativos de justicia social” (Maggio, Lion y Perossi, 2014).

4.2 Dimensión informacional

La práctica permite construir convicciones respecto de los momentos clave para el uso de la tecnología dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para el grupo, las experiencias han sido fundamentales con el fin de identificar aquellas estrategias que funcionan, así como para conocer las limitaciones que pueden surgir. No solo se trata de usar la tecnología dentro del aula de clase, ya que esta no es una herramienta mágica que garantiza el aprendizaje. Antes bien, el docente evalúa las diferentes posibilidades y selecciona aquellas que mejor se adapten a sus objetivos, a los objetivos de la clase y a los intereses del grupo (Jaramillo, 2012; Jodelet, 2011; Libedinsky, 2015).

Es decir, la aplicación de estrategias educativas que implican el uso de la tecnología es vital para que los docentes puedan evaluar cuáles funcionan mejor, cómo se puede hacer un uso efectivo de la tecnología en clase y cuáles son las estrategias que no generan resultados positivos. Desde la teoría de las representaciones sociales, es importante que el grupo genere experiencias que compartir, puesto que a partir de ellas nace la necesidad de socializar y, de esa forma, intercambiar puntos de vistas sobre lo que está aconteciendo (Jodelet, 2003; Libedinsky, 2015; Moncada, 1976).

El hecho de que los docentes integren una comunidad en permanente intercambio discursivo es relevante a fines del estudio. Sin duda, hay muchas cosas a comunicar durante un día normal de clases: el desempeño de los estudiantes, el uso de una estrategia, los acontecimientos diarios, así como las historias de vida personales de los

docentes. Son todos elementos que sirven para mantener el contacto y, a su vez, ayudan a establecer el tejido social que comparten todos los integrantes del grupo.

Mas, por el hecho de que el intercambio informativo contribuye a nutrir el sentido común de los integrantes del grupo (Moscovici, 1984a; Rodrigues Lourenço Marques, 2016). En la medida en que el conocimiento circula, se discute, se aplica, se comprueba y se formulan postulados, el grupo puede construir referentes que le ayuden a resolver problemas prácticos. En el caso de la integración de tecnologías educativas, esto se convierte en una actividad de vital importancia para los docentes, quienes pueden compartir sus experiencias o simplemente solicitar ayuda cuando así lo requieran.

En esta dimensión, se reconocen dos fuentes de información que contribuyen a la construcción de las representaciones sociales de los docentes acerca de las tecnologías digitales. La primera de ellas tiene que ver con las experiencias cotidianas de los docentes, independientemente de su ejercicio como profesionales de la educación. La segunda se vincula a la transferencia de prácticas educativas conocidas a formatos mediados por tecnologías digitales.

Para las instituciones educativas, la información constituye un recurso vital para su funcionamiento, puesto que la puesta en práctica de estrategias y soluciones permite crear un conocimiento estable acerca de las prácticas que reportan mejores resultados. De esta forma, la información que se capta del entorno permite construir una hoja de ruta que ayude a superar las adversidades y, de esa forma, estructurar una respuesta más coherente con las necesidades del momento:

Información como conocimiento: el concepto de información es también utilizado para consignar el producto de la información como proceso: el conocimiento comunicado que concierne a algún hecho, sujeto o evento particular; aquello que uno capta o se le dice; inteligencia, noticias. La noción de información como aquello que reduce la incertidumbre puede verse como un caso particular de información como conocimiento (Almúñas Rivero y Galarza López, 2015).

Así, es en la práctica en donde la información (es decir, las nociones no sistematizadas acerca de una materia) se utilizan para resolver un problema práctico, que, gracias a la sistematización, perfeccionamiento, refinamiento y difusión dentro del grupo, ayudan a construir una noción de conocimiento, fijado en los núcleos simbólicos del grupo. De esta forma, se establece una relación entre la información que es captada por los sentidos y la manera en que esta se transforma en un conocimiento científico, verificable y replicable en situaciones similares, que ayuda a elaborar una respuesta

efectiva ante un problema y que, por supuesto, es común a todos los individuos que pertenecen a un subgrupo:

“Los individuos y los grupos despliegan una actividad mental constante para posicionarse en relación con eventos, situaciones, objetos y con procesos comunicacionales que les interesan o les afectan. Esta actividad, sin embargo, no es un proceso individual. Lo social interviene de diferentes maneras; entre otras, mediante el contexto concreto en que actúan personas y grupos; por intermedio de los esquemas comunicacionales y cognoscitivos proporcionados por la cultura, así como de los sistemas de valores e ideologías relacionados con determinadas posiciones sociales” (Villarroel, 2007, p. 440).

4.2.1 Las experiencias cotidianas

La implementación del proyecto “Secundaria del Futuro” se genera en un momento en donde los docentes ya cuentan con algunas experiencias relacionadas con el uso de la tecnología. Bien sea porque estas les ayudan a resolver tareas personales dentro de su rutina diaria, o porque han realizado algunos ensayos para incorporarlas a las aulas de clase.

Estas primeras experiencias, desde el punto de vista de las representaciones sociales, no son más que la transformación del conocimiento científico a un tipo de conocimiento general o propio del sentido común (Abric, 1994; Banegas, 2018; bordieu, 1994; Heller, 1972). A fines de mantener la cohesión del grupo, es necesario que las premisas más avanzadas se conviertan en información que el grupo pueda compartir y usar. Dicho en otras palabras, las habilidades necesarias para el uso de los aparatos tecnológicos (conocimientos informáticos, sobre navegación web, sobre dispositivos móviles), se transforman en un elemento de dominio general (sentido común) al que el grupo puede acceder gracias a las experiencias compartidas (quienes saben usar estos dispositivos, pueden orientar a otros usuarios).

Para conocer cuáles fueron las impresiones iniciales de los docentes y qué conocimientos obtuvieron a partir de sus primeros contactos con las tecnologías, se les planteó la siguiente pregunta: “¿Qué experiencia tiene en la integración de tecnologías en sus clases? ¿Recuerda su primera experiencia? ¿Podría describirla? ¿Cambiaron estas experiencias a lo largo del tiempo, cuándo, cómo, por qué?

A partir de estas preguntas, se pudo obtener indicios acerca de las representaciones que poseen los docentes sobre las tecnologías digitales con relación

a sus propias trayectorias profesionales, sus experiencias iniciales y la llegada de la Secundaria del Futuro.

E5: Y en el pendrive ponía algún video, una película, alguna cosa, pero por ahí si yo quería entrar a alguna página y mostrarles algo, no sé, tema Camões o así yo iba y dependía... ojo que acá tenemos en la Pluri⁵, tenemos siempre una persona de tecnología, cosa que en el Santa Rosa no lo tenías. Yo me acuerdo que en ese momento me habían dado la computadora XXXXX no había internet. Con la de inglés nos peleábamos a ver quién tenía el grabador, algo tan tonto como eso. Después empezó cada uno a llevarse su grabador, pero si tenés internet avanza mucho más. Un ejemplo, hoy a la tarde le voy a mostrar a los chicos el Amazonas, vamos a ver lectura de mapas, meternos en Google Maps, todo eso ¿si no tenés internet cómo hacés?, podés llevar videitos, mostrar, pero hay cosas que te quedas y esto avanza, va mucho más rápido que en la época que estudiaba yo”.

Dentro del grupo docente, existe una idea predominante: las tecnologías más usadas, son aquellas que presentan una interfaz intuitiva, generan valor dentro de la dinámica de clase y cumplen con un objetivo determinado a la hora de impartir clases. En efecto, muchas de las experiencias se generaron gracias a los recursos disponibles al momento, los cuales fueron aprovechados por los docentes para tratar de mejorar la calidad del servicio educativo. Ciertamente, las primeras interacciones de los docentes se generan en un contexto en donde muchas de estas herramientas se encuentran en fases iniciales de desarrollo, o simplemente no son tan usadas por la comunidad educativa. Por lo tanto, se necesitaba que cada herramienta fuera eficiente para considerarla como parte de las planificaciones educativas:

E2: Mirá, yo aprendí muchísimo cuando daba clases en empresas, porque en realidad teníamos que llevar las computadoras y no usábamos libros. Teníamos clases por una plataforma que se llamaba WizIQ, pero te estoy hablando del 2009, (sensación de duda) no me acuerdo, la verdad es que no recuerdo en que año era. Así que usábamos plataformas virtuales, inclusive llegué a tener como una página web, pero en ese momento lo podías hacer muy fácilmente, y la verdad es que me resultaba muy cómodo, muy práctico, porque tenía todo ahí.

⁵ Escuelas primarias de gestión estatal pertenecientes al programa de educación plurilingüe de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El hecho de que los estudiantes pueden corregir, mejorar o ampliar sus producciones gracias a las herramientas informáticas supone que la evaluación se transforma en un proceso cíclico y retroalimentado, en donde los jóvenes tienen la oportunidad de perfeccionar sus actividades para cumplir con los objetivos escolares o simplemente incorporar nuevos aprendizajes:

E7: Es muy buena, sobre todo en las cuestiones de trabajo colaborativo, nosotros trabajamos mucho con actividades de escritura compartiendo documentos, trabajándolos de manera colaborativa, en formato taller la verdad es que funcionan muy bien, son bastante útiles sobre todo en lo que tiene que ver con la revisión de los textos producidos, no hace falta que reescriban todo sino que directamente van trabajando con el texto editándolo, lo que tenga que ver con la edición de texto funciona muy bien de manera colaborativa.

Como puede deducirse, la incorporación de las tecnologías se ha dado en un proceso gradual, en tanto que muchos de los conocimientos que poseen los docentes se derivan de experiencias cotidianas. Es decir, dado que la tecnología también ha impactado en las tareas diarias que realizan los docentes, estos se ven en la necesidad de conocerlas para resolver problemas prácticos. Si alguna experiencia o herramienta llama la atención, los docentes tenderán a replicarla o a interesarse por ellas:

E8: La integración de las tecnologías fueron las que teníamos a mano, por ejemplo, en el colegio las computadoras, las pantallas interactivas, los celulares de los chicos, los proyectores, lo que tenía yo al alcance por ahí con alguna página o algún programa o esto que te conté anteriormente de este programa *Global Scholars*, donde tenían como una página de Facebook para comunicarse, para hacer actividades, etc. Video llamadas con colegios de otros mundos, no mucho más que eso porque no hice ninguna especialización, intento usar lo que tenemos a disposición de diferentes formas y este año con la implementación del zoom intento adaptarme, pero no es que lo promuevo todo el tiempo porque me súper encanta, a veces me genera mucho estrés y dificultades porque no hice ningún posgrado ni capacitación en TICs.

Los docentes están de acuerdo en que las tecnologías contribuyen en forma positiva en el diseño de propuestas de enseñanza, y la sociedad demanda que los jóvenes que transitan por las aulas adquieran herramientas mínimas para su uso. En tal sentido, los docentes reconocen que las herramientas tecnológicas disponibles son

necesarias para que la labor educativa tenga un mayor alcance e impacto, así como para instruir a los jóvenes en el uso de estas. Sin embargo, no deja de ser un proceso paulatino, en donde las tecnologías son incorporadas y difundidas en la medida en que se comparten experiencias y se genera información que ayuda a comprender las ventajas y usos de las herramientas:

E6: En mis clases la incorporación de la tecnología, la única tecnología que incorporé allá lejos y hace tiempo, mi primera experiencia en utilizar tecnología fue llevar un reproductor de CDs, por decirlo de alguna forma, a mis clases, ya sea al terciario, a la primaria, de inicial o de media (...). Ahora, por ejemplo, en vez de llevar un reproductor de CDs podría llevar un teléfono y un parlante que utilice la tecnología de bluetooth y directamente no necesito ni enchufarlo porque va con batería y no necesito ni un enchufe, en eso ha ido cambiando. Después este año la incorporación de la plataforma zoom que la he ido utilizando desde diferentes aparatos, desde la notebook, el iPad y a partir de ahí he tratado de ir utilizando toda o de exprimir todo lo que la plataforma me ayudaba para mejorar mis clases virtuales.

4.2.2 Transferencia de prácticas conocidas

Ahora bien, cabe destacar que la implementación tecnológica pasa por utilizar los recursos disponibles en la resolución de problemas prácticos, bien reas relacionados con el contexto del estudiante o para aplicar el conocimiento en otras situaciones que implican la concurrencia de otras habilidades y destrezas. Es decir, por sí misma la presencia de la tecnología no basta para mejorar las condiciones del aprendizaje, y es recomendable que esta sea usada en la resolución de problemas para garantizar que el estudiante puede transferir el conocimiento que recibe, desde las aulas de clase hacia otros contextos más cercanos con su realidad.

Es por ello que vale aclarar, en este punto, el concepto de transferencia. A nivel educativo, esta se define como la capacidad de trasladar el conocimiento formal, académico y estructurado, a situaciones concretas dentro de las tareas cotidianas. Al relacionarlo con la tecnología, esta es una idea fundamental para las reformas educativas, puesto que el aprendizaje y uso de cualquier programa informático no solo se limita a realizar unos ejercicios concretos, sino que son la excusa para desarrollar habilidades que pueden aplicarse a solucionar un problema práctico. Por ejemplo, el hacer un ejercicio matemático en hojas de cálculo es el medio para que el estudiante

pueda realizar tareas más complejas, como hacer investigaciones de campo, controlar inventarios, usar los conocimientos para gestionar una oficina, entre otros (Garello y Rinaudo, 2013).

Con respecto a la transferencia de conocimientos mediada por las tecnologías, se suelen mencionar dos tipos importantes: La transferencia cercana, que es aquella en donde el estudiante participa en ejercicios relacionados con su entorno inmediato, y la transferencia lejana, que es aquella en donde el aprendiz desarrolla ejercicios muy diferentes a los efectuados en clase, pero que implican la aplicación de los conocimientos adquiridos en la escuela para resolver un problema (Garello y Rinaudo, 2013).

Sin duda, las experiencias enmarcadas en estos principios ayudan a crear un ambiente de aprendizaje significativo. Por ejemplo, al desarrollar ejercicios relacionados con el contexto del estudiante, como puede ser realizar un video informativo para prevenir el acoso escolar, es un momento en donde el estudiante experimenta la transferencia directa, y a partir de esta experiencia puede entender el beneficio que le aporta la preparación académica. A su vez, al desarrollar ejercicios que implican la transferencia lejana, como puede ser el realizar una revista o un blog, el estudiante se enfrenta a situaciones en donde tendrá que recurrir al conocimiento para resolver una tarea. De esta forma, se incluyen otros procesos más complejos, como la creatividad, la autorregulación, la investigación en fuentes, que contribuyen a crear una experiencia más robusta (Garello y Rinaudo, 2013).

Precisamente, a estas ideas recurren los docentes al momento de implementar las herramientas informáticas dentro de la práctica escolar, pues se suelen escoger aquellas que tienen un referente más cercano con la realidad del centro educativo (Garello y Rinaudo, 2013). Las tecnologías que parecen tener un mejor impacto dentro de las aulas de clase son aquellas sobre las cuales se tiene un conocimiento previo o se relacionan con procesos realizados cotidianamente dentro de la escuela. A saber: varios de los docentes señalan que la tecnología relacionada con la proyección de contenidos, elaborar láminas y presentaciones son las que mejor han funcionado dentro de la escuela puesto que los recursos visuales siempre han tenido una buena recepción al momento de dar clases. A su vez, señalan que esto no se diferencia mucho al formato tradicional, por lo que fue más sencillo emprender la transición hacia el formato digital:

E7: Después otras tecnologías que en realidad lo que hacen es reproducir otras prácticas, pero con un mejor soporte. Cañones o presentaciones por *Power Point*

o cosas por el estilo, pero técnicamente no es muy diferente de lo que pasa en un pizarrón. Cambia el dispositivo, pero lo que ocurre termina siendo parecido a algo más tradicional. Este año particularmente todo lo que fueron las clases por *zoom*, el uso de *Classroom* pero no me parece que cambie sustancialmente lo que pasaba en el aula por lo menos en términos tecnológicos, sino que se modificó el soporte en ese caso, sí obviamente esa modificación de soporte acarrea cambios en las prácticas pero no me parecieron tan significativas en ese sentido.

En este punto, se puede apreciar que las representaciones sociales funcionan como un referente para el grupo. Al relacionar una tecnología nueva con información ya conocida, es más probable que el grupo las acoja, las acepte y se familiarice con las novedades, puesto que ya cuentan con referentes sobre cómo se puede usar y de qué manera implementarlo dentro del aula de clase. La información, luego, se complementa con la experimentación y la práctica continua.

En términos generales, para el grupo, el dominio de las tecnologías digitales y la apropiación crítica de la información resultan valiosos para el proceso educativo. Sin embargo, esta idea se presenta con un carácter dual. Por un lado, el abanico de opciones disponibles facilita el acompañamiento a los estudiantes, fomenta la participación y permite que el docente pueda efectuar su labor de forma efectiva. En este sentido, se trata de un proceso retroalimentado, en el cual los docentes y los estudiantes pueden apoyarse mutuamente para conocer nuevos usos de las tecnologías disponibles y nutrir sus experiencias individuales y colectivas. Por lo tanto, los docentes entienden que existe una necesidad de actualización constante si se quiere ir al ritmo de sus estudiantes:

(E): O sea que ese tipo de experiencias ¿las incorporabas antes?

E5: Si, las incorporaba con ese miedo porque yo me sentía que no estaba preparada y el miedo mío era... si pasa algo en la clase es como que el docente tenía que estar preparado y saber todo. Hoy en día yo creo que el docente aprende al lado del alumno. Algo tan simple como fue eso de la camarita. Es como que te tenés que acercar a ellos porque ellos están mucho más piolas, aparte más frescos. Y los de secundaria ni te cuento. Están así con los deditos titititi, yo estoy ta ta y me parece que tenés que acompañar”.

Por otro lado, en esta idea aparece también una preocupación por las diferencias sociales en relación con el acceso y dominio de las tecnologías y la apropiación crítica de la información y sus fines:

E7: (...) No puede ser que la inclusión de la tecnología al aula sea para ampliar la brecha sino para reducirla. Creo que lo remoto apunta en esa dirección. Creo que el manejo de nuevas herramientas en informática tiene que apuntar justamente a no dejar gente afuera tanto del mercado laboral como del mercado simbólico que ellos puedan tener, el capital simbólico que ellos tengan para llevar adelante su vida laboral. En ese sentido las nuevas tecnologías están justificadas en el aula, pero si siguen reproduciendo modelos de exclusión o siguen reproduciendo modelos de una educación de explotación de clase, por decirlo de alguna manera, termina siendo exactamente lo mismo que ocurría antes modificando solamente el dispositivo.

Por demás, la creatividad tiene un peso importante al momento de incorporar las nuevas tecnologías dentro de las aulas de clase. En este sentido, los docentes han realizado esfuerzos para lograr este objetivo, y en ocasiones tienen que recurrir a métodos más rudimentarios. Esto no deja de ser interesante, puesto que reitera la idea de que existe una fascinación por las nuevas tecnologías y una necesidad incipiente por usarlas. Sin embargo, la falta de recursos puede ser una limitación importante al momento de lograr este objetivo:

E8: Sé que podría incorporar muchísimas más cosas, pero no las conozco y no estuve estos últimos años, desde que empecé a ser mamá, con el tiempo y la energía para hacerlos. Sería como una materia pendiente para mí. Una de las primeras experiencias es que yo llevaba mi computadora para que los chicos vieran algunos videos o hiciéramos alguna actividad con eso. Eso digamos que fue como lo primero. Cuando empecé a trabajar en primaria les llevaba videos a los chicos para hacer cosas diferentes en la clase, ver videos de casetera que era lo que había, después usaba los CDs y bajaba mp3 de charlas, conferencias o cosas de la BBC y se las pasaba en el reproductor de CD. Eso es lo que recuerdo de las primeras cosas que usé con la tecnología.

En resumen, en cuanto a la dimensión información, se puede decir que la inclusión de las nuevas tecnologías dentro del aula de clase ha generado un cúmulo de conocimientos, ideas y técnicas que los docentes necesitan transformar para

capitalizarlas en una ventaja efectiva. En tal sentido, no basta con tener contactos con la tecnología, también es necesario preguntarse para qué sirve, de qué forma puedo sacarle provecho y qué beneficio genera en el proceso educativo.

En este punto, las representaciones sociales de los docentes tienen un peso importante al momento de acoger las nuevas tecnologías. Los integrantes de este grupo se encuentran a medio camino entre el uso de técnicas tradicionales, como los equipamientos destinados a la exposición audiovisual, el correo electrónico, los blogs y de las herramientas más avanzadas, como los dispositivos móviles, simuladores, plataformas virtuales, equipamiento de robótica, entre otros. En ocasiones, los docentes prefieren usar métodos tradicionales o más conocidos para garantizar una buena interacción dentro de las aulas de clase, puesto que cuentan con un referente que les ayuda a elaborar una respuesta acorde a cada situación. Aunque se suelen usar estrategias más o menos rudimentarias, también pueden concebirse como la aplicación de tecnologías dentro del proceso educativo.

La tecnología y su integración en el aula ha supuesto un cambio en las relaciones entre docentes y estudiantes, dado que ambos grupos pueden apoyarse e intercambiar información y conocimientos con el fin de lograr objetivos comunes. Además, los avances tecnológicos implican que el docente se encuentra en un proceso permanente de búsqueda de información y actualización de conocimientos, con el fin de contar con más herramientas que le permitan realizar su labor e instruir a los jóvenes a su cargo (Dussel, 2010; Jodelet, 2011).

Es decir, no solo la tecnología ha sido útil para los docentes, dado que muchos de los procesos cotidianos de clase (investigar, discutir ideas, elaborar escritos, revisar contenido) pueden realizarse más eficientemente gracias al apoyo de las nuevas tecnologías. Pero esto implica que los docentes deben estar preparados para orientar, apoyar y aclarar las dudas de los jóvenes. Por lo tanto, la información es un recurso que cada día cobra un papel relevante dentro del proceso educativo.

Al considerar las características del servicio educativo, los docentes apuestan por la incorporación de la tecnología como una forma de apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Sin duda, las nuevas tecnologías son esenciales para garantizar una formación integral, mejorar la formación de los jóvenes, promover la conformación de comunidades que usan la ciencia y la tecnología para superar sus problemas, así como para mejorar las condiciones de vida de las personas. Por lo tanto, la apuesta del grupo docente consiste en valorar la información como un recurso y apropiarse de las nuevas

tecnologías, de forma tal que puedan ser incorporadas efectivamente a las aulas de clase y, con ello, beneficiar la inclusión de los estudiantes:

Como se verá en la siguiente pregunta, la integración tecnológica ha variado en función de las herramientas disponibles, los objetivos que desean lograr, el conocimiento sobre dichas herramientas, los ensayos y errores cometidos, la naturaleza de los objetivos educativos, así como otras variantes a considerar. En consecuencia, se puede decir que las experiencias con la tecnología conforman un proceso dinámico que nutre las vivencias individuales y colectivas de los docentes quienes se encuentran en permanente construcción, intercambio y contraste de opiniones.

4.3 Dimensión polémica

Las polémicas surgen cuando se contrastan diferentes puntos de vista, visiones y modos de entender la realidad. En el estudio de las representaciones sociales, es importante estudiar aquellas ideas que generan desencuentro entre los grupos en pugna, puesto que cada uno de estos actores tiene sus propias formas de pensamiento y manera de entender e interpretar un hecho determinado.

En el contexto escolar, se puede decir que siempre existirán puntos polémicos que fomenten el debate (Puiggrós, 2003). El hecho de que en el acto educativo intervengan diferentes actores es un asunto importante a considerar. Cada grupo cuenta con su propio marco de referencia, y en ocasiones tratarán de imponerlo al resto sin ni siquiera considerar otras alternativas. Es común, por ejemplo, que las directrices educativas sean emanadas en un sentido vertical en virtud del cual las autoridades educativas transmiten los lineamientos a los responsables de los planteles, y estos se encargan de transmitirlo a los docentes.

En la transferencia de la información, pueden surgir desencuentros o acuerdos que conlleven a modificar las prácticas educativas. Es decir, aunque las autoridades educativas tienen la responsabilidad de delinear algunas directrices, esto no implica que necesariamente serán acatadas al pie de la letra por los docentes. Diversas condiciones (la naturaleza del grupo-clase, las habilidades de los docentes, los recursos disponibles) fomentan el desarrollo de adaptaciones que van en consonancia con el entorno.

Por demás, cabe destacar que la transferencia es lo que, finalmente, servirá de base para crear un conocimiento más o menos estable, significativo y perdurable, a saber. La interacción con el medio ambiente, y el resultado de las respuestas que se dan ante una situación determinada, constituyen un marco de referencia que permite

construir un modelo del mundo. A su vez, el individuo que experimenta cada una de estas vivencias necesita hacer ajustes en su pensamiento y en su imaginario con el fin de incorporar las nuevas experiencias a su banco de recursos (Garello y Rinaudo, 2013).

Para los docentes, estas interacciones se enmarcan en las actividades cotidianas de clase y, por supuesto, están revestidas de polémicas puesto que cada persona elaborará una respuesta de acuerdo con su conocimiento y visión sobre la realidad, lo cual puede ser cuestionable a ojos del observador externo. Por lo tanto, a fines de este trabajo, se considera que una situación polémica se genera a partir de un desfase entre los lineamientos emanados por las autoridades educativas y la manera en que los docentes aplican dichas normativas en las aulas de clase. Muchas de estas adaptaciones curriculares tienen una justificación intrínseca y válida para los docentes, a saber:

- Las directrices de las autoridades educativas no pueden ser aplicadas;
- Los docentes cuentan con mejores herramientas;
- Los docentes recurren a prácticas no convencionales con el fin de facilitar los aprendizajes de los estudiantes;
- Los docentes construyen y aplican ciertos usos alternativos de los recursos que tienen disponibles.

Como puede observarse, todas estas prácticas se incluyen dentro de la categoría de “polémicas” puesto que son el resultado de la creatividad aplicada a resolver problemas puntuales, sin que necesariamente haya un sustento teórico o aval oficial.

Los acontecimientos, crisis y cambios dentro de la dinámica social repercuten en lo interno de los grupos. Es posible que, como respuesta ante una emergencia, los individuos se vean en la necesidad de reformular sus pensamientos y conductas, con el fin de adaptarse a las nuevas condiciones que experimentan. Más, cuando los sucesos tienen un impacto profundo en la sociedad, en la forma de vida o se manifiestan durante un periodo prolongado de tiempo.

Sin duda, uno de los aportes de las herramientas tecnológicas es que permiten crear grupos de trabajo sin importar donde se encuentren las personas. Para los docentes, la tecnología es un aliado vital para solventar situaciones de emergencia o conmoción general, gracias a que existen varias opciones para la gestión efectiva del

proceso de enseñanza y aprendizaje. En el contexto de la pandemia generada por el COVID-19, los docentes se vieron en la necesidad de incorporar herramientas digitales con el fin de brindar orientaciones oportunas a sus grupos de estudiantes. Las restricciones de la emergencia sanitaria incluyeron el cierre de escuelas y la prohibición de reunirse. Es aquí donde el conocimiento y los recursos se dan la mano con el fin de plantear alternativas que garanticen la atención de los jóvenes en formación.

Como se comentó en líneas anteriores, las polémicas surgen de situaciones en donde es necesario brindar una respuesta efectiva, contando con los recursos y herramientas disponibles al momento. En ocasiones, el docente deberá hacer uso del sentido común para realizar las adaptaciones necesarias de acuerdo con las características propias de cada centro escolar y de cada situación de clase, lo cual puede ser objeto de polémica. Muchas de estas prácticas escapan de los paradigmas tradicionales, y surgen como una alternativa ante los lineamientos oficiales.

Por esa razón, se planteó a los docentes la siguiente interrogante: “¿Cuáles son las razones que justifican la integración de tecnologías en la enseñanza? ¿Hay limitaciones?”. El objetivo de esta pregunta consiste en descubrir cómo los docentes realizan las adaptaciones dentro del aula, cuáles son las prácticas que promueve el grupo investigado, cuáles son los criterios para su adopción y de qué forma se distancian con las directrices emanadas por las autoridades educativas.

A partir de esta exploración, se reconocen tensiones discursivas entre los beneficios y obstáculos de las tecnologías digitales en la enseñanza, así como una frecuente percepción de problemas de infraestructura en los edificios escolares.

4.3.1 Entre beneficios y los obstáculos

En tal sentido, puede decirse que las prácticas polémicas surgen como una respuesta a las necesidades particulares del grupo. El saber que una tecnología o herramienta puede ayudar al desarrollo de las clases genera en el grupo docente la necesidad de investigar más o de apropiarse de este conocimiento. Una de las primeras justificaciones para la integración de la tecnología, consiste en que constituye una herramienta para la planificación y articulación del cuerpo docente. Este es uno de los aspectos que más ha despertado el interés, gracias al uso de herramientas colaborativas para intercambiar materiales y por brindar una respuesta efectiva durante los momentos de crisis:

E5: Con la pandemia me vi obligada a dar clases por zoom y el *Classroom*, el famoso *Classroom*, no logré hacer **Meet** (...) pero gestiona la directora el link. Es lo único que yo no sé hacer, pero ahora genero yo las clases, soy hospedadora, o sea, en un año hice en tecnología lo que no hice en 59 años. Y eso fue la pandemia y esto es lo que se viene.

Es decir, a la tecnología se le asigna un valor utilitario, en tanto que facilita la administración del proceso y se constituye como una herramienta para llevar un mejor registro y control de las diferentes etapas de la planificación escolar. Además. Estas herramientas se han integrado a diferentes aspectos de la vida moderna, y es necesario que la escuela, como institución importante para el grupo social, también sepa acompañar a estas transformaciones:

E8: Las razones que justifican la integración de tecnología en la enseñanza es que uno no puede estar afuera del mundo que vivimos, no se puede estar fuera de la realidad de lo que viven los estudiantes. En ese sentido tenés que adaptarte y tenés que ir con el *flow* con el que va el mundo, y además porque pueden ser cosas que atraigan atrayentes para los estudiantes, algo que a ellos les gusta como el uso de computadoras o dispositivos tecnológicos o páginas webs que puedas incorporarlos y adaptarlos al aprendizaje.

Ahora, también cabe resaltar que las prácticas dentro del aula de clase evolucionan en la medida en que existen más herramientas, lo cual ayuda a fomentar el aprendizaje autónomo y la formación de un ciudadano crítico. La tecnología sirve para que cada estudiante avance a su ritmo, cuente con acceso permanente a la información y pueda intercambiar opiniones y puntos de vista con sus compañeros. Las comunidades de aprendizaje son una forma de compartir el conocimiento y garantizar que la información llegue a todos, lo cual plantea una forma nueva de hacer escuela, alejada de los paradigmas tradicionales:

E2: A ver... ¿la tecnología por qué se usa? Se usa porque te facilita hacer cosas y te deja tiempo para pensar más, hacer otro tipo de tareas que necesitan. Antes nos pasábamos cuantos días haciendo una monografía porque la teníamos que escribir con lapicero, ahora tenés la computadora que te ahorra un montón de tiempo y podés hacer otras cosas, podés hacer más cosas (...).

El abanico de opciones disponibles garantiza que los docentes y los estudiantes cuentan con cientos de soluciones al alcance de su mano. En efecto, no solo cambia la manera en que se efectúan las tareas, sino que incluso emergen nuevos formatos más didácticos, más prácticos y útiles. Dependiendo de la creatividad, de las habilidades y del conocimiento, es posible que un estudiante pueda optar por presentar su trabajo en otros formatos, o que la naturaleza del objetivo académico implique el uso de ciertas herramientas. Por lo tanto, se plantea un escenario polémico dentro de las aulas de clase: No solo es que está cambiando la manera de producir el conocimiento, sino que los formatos se han transformado y por ello es necesario que el docente considere otras formas de participación y evaluación de los aprendizajes:

E2: Pero yo te estoy hablando de lo básico, por otro, se pueden usar muchos programas donde se hacen cosas creativas y súper lindas; infografías, donde tiene más color y la verdad es que el aprendizaje entra por todas partes, entra por los colores, por los sentimientos, porque estás bien, estás contento, estás trabajando contento, estás trabajado con un grupito, y bueno, para mí es fantástico todo eso.

Existe otro elemento que justifica la integración de las tecnologías dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque no está exento de polémica. Los jóvenes han crecido en un entorno donde la tecnología es un elemento naturalizado, y muchos de ellos aprenden a manejar una computadora o un teléfono móvil al mismo tiempo que aprenden a hablar o a caminar. Los estudiantes no son ajenos al uso de estos dispositivos. Sin embargo, no conocen el potencial de estas herramientas, y solo hacen un uso limitado de las mismas. Sería conveniente considerar hasta qué punto la escuela debe brindar una capacitación más especializada en el uso de las nuevas tecnologías:

E8: Los justifico porque el intentar llegar a los alumnos desde un lugar en el que ellos se sienten cómodos. Me parece que hay que insertarse en ese mundo. Si bien nos damos cuenta que son nativos digitales, porque han nacido en la era digital, nos encontramos los docentes día a día con esta dificultad de que saben manejar muy bien Instagram o *Snaptach* o *Twitter* pero les decís que hagan un *PowerPoint* y se ven perdidos. O que bajen un video de *Youtube* y no tienen herramientas de cómo hacerlo o no se dan cuenta de que quizás podrían buscar un tutorial, etc. Entonces, bueno, utilizar lo que ellos les gusta, utilizar la tecnología

para ir incorporando no sólo el aprendizaje, en mi caso de una lengua, sino también de otras habilidades, las habilidades del siglo XXI que hablábamos antes.

Por lo tanto, en este caso, la polémica se genera sobre la idea de cómo aprovechar las tecnologías para transformar la educación y convertirla en una herramienta realmente utilitaria. Incluso, algunos docentes plantean la posibilidad de reformular el hecho educativo. En la sociedad moderna, las personas llevan diferentes ritmos de vida y cuentan con su propio estilo de aprendizaje. Mucha de la tecnología educativa actual se gesta con la finalidad de que la persona pueda avanzar de acuerdo con su propia agenda, pero cumpliendo una serie de objetivos estandarizados. Por lo tanto, el uso de las herramientas informáticas por parte de los docentes es una forma de socializar y democratizar el conocimiento, al garantizar que los recursos estarán siempre disponibles y al alcance de quienes lo necesitan:

E1: A mi particularmente lo que me interpela de este año es el tema de las clases grabadas. Yo en las cinco materias que fui dando en terciario grabo todas las clases y las subo. Para una materia con Gramática, por ejemplo, que el estudiante tenga todas las clases grabadas y las pueda mirar a demanda, para repasar, porque no puede venir. Realmente es una herramienta muy poderosa. De todo lo que surgió este año, yo le añadiría eso para mi clase. Yo entiendo que para cualquiera el tener las clases para verlas cuando querés es una herramienta muy potente, me interpelaría eso, en volver a la presencialidad, me interpelaría dejar de grabar las clases porque, se me volvió muy notorio porque en todas las clases falta gente, porque fue al dentista o no pudiste ir, siempre hay motivos para no ir.

La tecnología, en consecuencia, transforma la dinámica de clase y permite explorar otras formas para el ejercicio del quehacer pedagógico. Sin duda, la contingencia originada por el COVID-19 obligó a hacer un uso de los recursos tecnológicos disponibles, lo cual supone un aprendizaje para los docentes. El ensayo y error permiten conocer cuáles soluciones son más efectivas y de qué manera se pueden usar en beneficio de los estudiantes (Dussel, 2010).

En este punto, vale decir que los docentes entienden que la pandemia ha marcado un antes y un después en cuanto a cómo serán las clases en el futuro próximo, cuando se concrete el retorno a los centros educativos. Aún existen aspectos que no están claros: Cuánto tiempo durarán las restricciones sociales, en qué momento retornarán las clases presenciales y cómo serán estas. Sin embargo, la expectativa común es que

muchos de los aprendizajes adquiridos durante este tiempo tendrán una utilidad práctica, con el fin de apoyar el proceso de los estudiantes y garantizar que todos puedan acceder al conocimiento:

E1: Al volver a la presencialidad, sería difícil dejar de grabar, buscaría la manera, si no se puede grabar las clases, a lo mejor... En ese sentido me parece un antes y un después. Sobre todo, una herramienta como Zoom, me parece que se va a quedar instalada porque resuelve un montón de cosas sin el traslado de la gente, va a ser difícil volver a crear reuniones presenciales. Muchas de las reuniones presenciales van a dejar de ser presenciales, porque es mucho más efectivo hacerlas por Zoom, me parece que tendría un impacto grande en ese sentido. O sea que este año me parece va a ser mayor antes y después en mi opinión.

Sin embargo, existen limitaciones importantes al momento de incorporar las tecnologías dentro del aula de clase, y es el punto en donde los docentes esperan soluciones efectivas para favorecer la inclusión, la equidad y la igualdad dentro de las aulas de clase, así como para mantener el rigor científico y académico durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las limitaciones relacionadas con la preparación del personal son un punto que siempre genera polémica. Quién debe asumir las capacitaciones, cuáles deben ser los contenidos, cómo lograr un alcance efectivo de los programas de formación son preguntas que surgen en el debate público cuando se habla de transformación curricular. Ciertamente, no se puede hablar de cambio, avance y futuro si los docentes no tienen la oportunidad de formarse y prepararse para brindar un servicio educativo de calidad, adaptado a las condiciones que surgen en el entorno:

E6: Poder incorporar esa herramienta al aula a veces es difícil para los docentes que o que no la saben usar, no hemos tenido mucha capacitación, es un poco tener una persona que es la facilitadora del Intec que se tiene que dividir en muchos espacios para decirle al docente: Mirá podés hacer todo esto con esta pantalla, podés hacer todo esto con esta herramienta y el docente familiarizarse con el elemento, como le decimos nosotros.

Ciertamente, las transformaciones curriculares deben ser acompañadas por una inversión que permita mejorar las condiciones de la escuela, de los docentes y del personal encargado de brindar el servicio educativo. De otra forma, el deseo por el

cambio simplemente se quedará en un anhelo que no tendrá mayores repercusiones dentro de la sociedad:

E5: Lo económico es lo primero, tienen que poner mucha más plata en eso y que aparezcan las cosas, que salga del presupuesto y que vaya al colegio, que cuando haya que reparar algo estén ahí para reparar. Que acompañe toda la tecnología, llámese Estado, Ministerio pero que acompañe la educación. Un país sin educación no va.

Con respecto al rigor científico, es importante que los docentes difundan la idea de que es necesario evaluar la información disponible, procesarla y luego transformarlas en respuestas sustentadas y esquematizadas. En este sentido, una representación que aparece con frecuencia consiste en reconocer el aporte del acceso a la información, a la vez que se señala su insuficiencia si no se tiene la posibilidad de procesarla y apropiarse de ella en forma crítica.

E3: Usamos simuladores para evolución, simuladores de ciencia, están buenos. Son muy lindos, son muy buenos. Además, el Excel, que no deja de ser una tecnología. Ojo que el Excel no es una tontería, porque no saben usar un Excel, entonces para hacer un gráfico para una regresión para ver datos, estos van con ello, y me gusta mucho usar eso de presentación audiovisual. Yo en la pandemia hice todo así, para que no peguen y copien porque si no tú le das un cuestionario, copian y pegan, se lo dan a otro a hacer, entonces con la voz de ellos y ellos diciéndote algo está bueno.

En resumen, puede observarse que los cambios sociales y las crisis obligan a buscar alternativas para el logro de objetivos de interés para el grupo (Moncada, 1976). La tecnología y su uso se han popularizado a medida que avanza el tiempo, lo cual significa que los docentes se vieron en la necesidad de adquirir conocimientos para usar efectivamente todas estas herramientas. Esto es una ventaja significativa tanto para los docentes como para los estudiantes, quienes cuentan con herramientas para responder a las demandas escolares y cuentan con más elementos para organizar su tiempo (Dussel, 2010).

Aunque, valga decir, muchas de estas prácticas no están exentas de polémicas. Por ejemplo, la tecnología facilita la realización de consignas cuando éstas pueden resolverse copiando información. Esto pone en jaque el sentido de este tipo de

actividades y, por lo tanto, coloca en evidencia la necesidad de revisarla como estrategia de enseñanza y evaluación. De igual forma, el implementar modalidades a distancia pasa por garantizar que los recursos estén disponibles, lo cual puede generar situaciones de exclusión: quienes tienen computadora e internet tendrán más ventaja que aquellos que no. Por lo tanto, las nuevas condiciones obligan a buscar un punto intermedio, en donde las nuevas tecnologías tengan un rol importante, pero en donde el estudiante también tenga que demostrar sus aportes.

Por demás, falta mucho para que estos cambios se asienten en el imaginario colectivo. Por el hecho de que las tecnologías estén allí y sean útiles, no necesariamente implica que tengan una aplicación inmediata. Es necesario que toda experiencia sea sistematizada, evaluada y perfeccionada con el fin de que más docentes puedan replicarlas en sus contextos particulares. Valga decir que esto siempre generará conflictos y polémicas, en tanto que cada escuela es un universo con sus propias reglas, dinámicas y procesos (Jodelet, 2011).

4.4 Dimensión hegemónica

La tecnología, sin duda, ha transformado las condiciones actuales de la sociedad. El hecho de que las herramientas innovadoras se han incrustado en diferentes esferas de influencia dentro de la sociedad implica necesariamente que hay que tomar una postura con respecto a esta nueva realidad. Desde la teoría de las representaciones sociales, los cambios que se generan en el entorno obligan a las personas a revisar sus esquemas mentales, y a partir de sus experiencias compartidas se generan posturas comunes para todo el colectivo.

Este es el sentido de las representaciones hegemónicas: Mantener la cohesión grupal y contribuir a estructurar una postura más o menos convencional para todos los individuos del grupo. Es decir, al hablar de dimensión hegemónica, se hace referencia a las posturas comunes, estructuradas y válidas para todos los que pertenecen a un colectivo determinado (Abric, 1994; Jaramillo, 2012). A fines de este caso de estudio, se parte de la idea de que la tecnología ha tenido un impacto considerable en la ejecución de tareas comunes dentro de la sociedad actual, lo cual obliga a reflexionar sobre este hecho y a tomar una postura determinada ante los avances que se producen.

Los docentes no están exentos a estos cambios, y antes bien, se ven en la necesidad de incorporar estas herramientas dentro de su día a día. Precisamente, el hecho de que la tecnología tiene una incidencia en la vida privada de los docentes obliga

a pensar en el futuro y de qué manera la tecnología se introducirá en las escuelas. Es decir, necesariamente las nuevas tecnologías, su impacto dentro de la sociedad y los posibles usos que pudieran hacerse de esta dentro de la escuela, generan acuerdos y concesos socialmente válidos para los docentes.

Los cambios afectan a la realidad de los docentes, a la manera en que realizan su labor y el impacto que puede tener en el ritmo de aprendizaje y actualización del conocimiento a futuro. Como se ha podido observar en el análisis de las preguntas anteriores, el contacto con las nuevas tecnologías contribuye a generar nuevos aprendizajes, ideas y posiciones que inciden en la práctica educativa. Dado que son áreas fundamentales para el desempeño de los docentes, es necesario repasar las implicaciones dentro de cada área y cuáles son los acuerdos y concepciones que, al momento del estudio, rigen el pensamiento docente (Abric, 1994; Jaramillo, 2012; Jodelet, 2011).

4.4.1 La tecnología como idea dominante

Al hablar de representaciones hegemónicas, es necesario realizar varias aclaraciones con respecto al término. Tradicionalmente, se suele considerar las relaciones de dominación/sometimiento entre grupos en pugna. Es decir, dentro de la dinámica social, hay que observar quienes tienen la potestad para decidir sobre otros grupos y quienes se encuentran en la necesidad u obligación de seguir dichas ideas (Jodelet, 2011; Moscovici, 1986).

A fines de esta propuesta, la hegemonía debe considerarse desde una óptica diferente. La tecnología tiene un grado de influencia y dominio sobre diferentes aspectos de la vida comunitaria, por lo que puede atribuirse un rol hegemónico. A nivel personal, los docentes han visto cómo las nuevas tecnologías son necesarias para el desarrollo de tareas comunes. Por lo tanto, requieren de conocimientos básicos que les permitan realizar sus labores cotidianas de forma efectiva.

A su vez, las aplicaciones que la tecnología puede tener en el campo educativo los obligan a apropiarse de este conocimiento y a diseñar nuevas herramientas y estrategias dentro del aula. Por lo tanto, se considera que, a fines de este trabajo, la hegemonía se ejerce en la medida en que el docente puede capitalizar estas herramientas dentro del aula de clase. Sin duda, es una gran ventaja ya que les permite administrar mejor su tiempo y sus recursos, pero necesariamente implica que deben

contar con el conocimiento y las herramientas para realizar cada una de estas tareas (Dussel, 2010).

Por esta razón, se les dio a conocer a los docentes la siguiente interrogante: “¿Fueron cambiando las prácticas de sus colegas en esta escuela? ¿Hubo algún momento especial en que se visualizó este cambio?”. El objetivo de esta pregunta consiste en conocer cómo la tecnología se convirtió en un elemento dominante insertado dentro de las prácticas escolares, y de qué manera ejercieron los docentes el dominio sobre esta herramienta.

Cabe acotar que la hegemonía también pudiera tratarse al analizar la manera en que las autoridades educativas impusieron las directrices con respecto a la reforma educativa denominada “Secundaria del Futuro”. Sin embargo, hay razones para desechar esta idea. La primera, es que los discursos oficiales estuvieron más relacionados con la dimensión ideológica, como se verá más adelante. Por lo tanto, no puede hablarse una relación de dominación en este caso.

Además, el tema de la investigación se centra en el uso e implementación de las nuevas tecnologías en el contexto escolar. Por lo tanto, se optó un enfoque bajo el cual se da por sentado que la tecnología puede ejercer un rol hegemónico, al transformar las condiciones del entorno.

Como puede observarse en las respuestas iniciales, la tecnología ejerce hegemonía la transformar las condiciones de vida de los docentes, quienes observan que las condiciones de su entorno se van transformando paulatinamente. Como una forma de sobreponerse al cambio, el individuo debe transformarse, adaptarse, incorporar nuevos conocimientos y apropiarse de estas herramientas que, a cada segundo, proliferan y se multiplican:

E1: Antes de eso, por diferentes cosas, me acuerdo de clases que, por ejemplo, me acuerdo que suspendían clases por paro general de transporte y por ahí organizaba una clase a través de WhatsApp. Aunque a veces probé otros sistemas de chat, aunque eso lo hicimos unas veces, como prueba, también tener grupos de Facebook, etc.; como *Classroom*, para dar soporte, eso hace 4 años.

Como elemento hegemónico, la tecnología es un recurso que permite manipular, cambiar y mejorar el entorno local, y es por ello que los docentes tratan de acercarse a estos conceptos. El hecho de, por ejemplo, planificar nuevas formas de enseñar, contactar con los estudiantes o simplemente sobreponerse a situaciones de

contingencia es un elemento que hace que los docentes tengan control sobre el proceso escolar. Por lo tanto, la lucha o el control hegemónico se centran en lograr que la tecnología se convierta en algo útil, pensando en las necesidades presentes y futuras:

E5: Un país sin educación no va. Hoy en día manejas el *home banking* ya no vas a la cola como iba yo, dos horas al *rapipago*. Es el futuro de ellos. Imaginate que, si todos estos cambios los hicimos en una pandemia, lo que no se hizo en 30 años se hizo en 8 meses, imaginate de acá en más porque viste que las cosas una vez que explotan no las paras, avanza, avanza, avanza.

Ahora, hay un elemento que no deja de llamar la atención. Y es el hecho de que la tecnología, por si sola, no produce cambios efectivos. Antes bien, el proceso debe estar acompañado por las personas, por la comunidad y por los grupos que hacen vida en ella, lo cual es especialmente útil al momento de analizar las representaciones sociales de los docentes. Como puede observarse, los docentes perciben que la tecnología es un elemento transformador y poderoso, pero también se interesan por lograr un grado de dominio y control sobre este elemento.

E4: Bueno, me parece que la tecnología no deja de ser un recurso más que hoy invade nuestras vidas, no sólo en la enseñanza digo, en todo y está bueno incorporarla porque es un avance. Obviamente tiene que ver con la evolución, pero no es lo único. Sí, entiendo, hay una parte que tenés que manejar porque si no te quedás afuera de un montón de cosas. Esto es como bueno, si no tenés *home banking*, por más que a vos te encante ir al banco 54 veces porque te parezca que es un plan y que te hace bien caminar, hay cosas que no te las dejan hacer si no tenés *home banking* entonces, digo, bueno, en un momento te tenés que adaptar, aunque no te guste. Si mañana todas las calificaciones se entregan con una planilla Excel o las tenés que subir al campus de la escuela o lo que sea, bueno, te vas a tener que acomodar y no te queda otra.

Los docentes se ven en la necesidad de transformar la manera en que ven, comprender y ejecutan diversas tareas y procesos debido a la dinámica social. La tecnología se ha integrado a diferentes aspectos de la vida moderna, y el profesional educativo no puede ser ajeno a ella. Por lo tanto, necesita actualizarse constantemente, redoblar esfuerzos y lograr nivelarse con sus estudiantes y con el resto del grupo, de forma tal que pueda brindar formación adecuada.

E2: Por más que, como te dije, soy una persona mayor, a mí me gusta ver cosas nuevas. Porque si no me aburro muchísimo, si hago siempre lo mismo y a mí me parece que todo vale y me gusta aprender y trabajar de diferentes maneras. Tuve la suerte de trabajar en un instituto donde en realidad era la dueña, todo era la directora de estudios. Todos los años los haga y cuando venía en febrero teníamos un equipo de profesionales que eran espectacular y traía siempre cosas nuevas, siempre. Era un instituto de alternativas, usaba un equipito de sonido solística, y todos los años traía cosas diferentes y yo creo que fue la etapa más rica de mi vida, entonces por qué decir lo que no.

Hay que hacer algunas acotaciones en este punto. Principalmente, recordar que se trata de un cambio de perspectiva con respecto a la manera convencional en que se trabaja el concepto de hegemonía. Como puede observarse, las relaciones hegemónicas a fines de este proyecto tienen dos concepciones importantes: El impacto que la tecnología tiene en diferentes esferas de la vida en sociedad y cómo los docentes ejercen dominio sobre la tecnología. Esto, a fines de la investigación, resulta relevante puesto que la puesta en marcha de las reformas enmarcadas en el programa “Secundaria del Futuro” implican la transformación de los esquemas mentales de los profesionales educativos y la manera en que logran acoger y adaptar las herramientas de vanguardia a sus aulas de clase.

A partir de este punto, se centra la atención en cómo la introducción de las nuevas tecnologías se ha convertido en un elemento central dentro de la dinámica escolar. Otro de los cambios que ha introducido la tecnología, se puede observar en la forma de dar clases. Bajo los nuevos paradigmas, se espera que las escuelas incluyan momentos de aprendizaje que requieran del uso de alguna herramienta informática, bien sea como un recurso didáctico o como una herramienta para buscar soluciones a problemas comunes. Paulatinamente, los docentes han hecho ensayos para lograr este objetivo:

E1: Mi metodología está muy basada en tomar como insumo la respuesta para ir trabajando sobre eso en la clase. Por eso, si todos tuviesen internet, habría herramientas que se pueden usar. Podrías mandar un video, supongamos que tenés una pantalla, lo podrías trabajar con audiovisual desde su celular, se podrían hacer otras cosas, me parece un obstáculo grande eso.

Sin embargo, y pese a que el proyecto “Secundaria del Futuro” enfatiza en transformar el sistema educativo con al apoyo de la tecnología, esto en la práctica no

ha tenido el impacto deseado. Precisamente, una de las fallas metodológicas consiste en que las clases se deberían apoyar en las herramientas tecnológicas disponibles, pero estas tienen serios problemas para ser usadas o simplemente no aportan nada significativo al proceso. Hegemónicamente hablando, la falta de conocimientos sobre las nuevas tecnologías o las carencias de los equipos son un elemento de dominio, el cual puede limitar las posibilidades de los docentes al momento de administrar los procesos educativos:

E1: Entonces, hay obstáculos. Un obstáculo muy fuerte. Igual se puede dar una clase verdaderamente muy buena si la gente está comprometida, no siento que haya un deterioro de la clase. Como herramienta, me parece que lo que puede dar es que la gente que no esté tan interesada, o sea, la gente que va a tender a desinteresarse pueda engancharse más. Da más recursos para recuperar a la persona que no está conectando mucho con la materia.

Ahora, cabe acotar que la hegemonía también se ejerce en elementos propios de la cotidianidad. Por ejemplo, la falta o insuficiencia de recursos sencillos capaces de facilitar la adopción de las nuevas tecnologías en las aulas de clase, es un elemento paralizante y que limita enormemente las labores de los docentes. Es decir, al verse superados por la falta de recursos, de técnicas, de herramientas e implementos, la presión recae sobre los docentes, quienes se ven abrumados por no poder hacer un uso efectivo de estos implementos:

E5: Lo ideal es que acompañen desde las aulas. Si necesitás un enchufe que haya un enchufe, algo tan simple como eso. Y después las computadoras, tienen que hacer pedidos, apretar a Trotta⁶. Las dos cosas en paralelo, no por eso las bibliotecas cerrarlas con llave. Para mí, como te dije, tienen que hacer esa materia en el Lenguas⁷, para esa materia tiene que haber un profesor que maneje la computadora, que maneje el internet, o sea, preparen profesores.

Esta es una de las limitaciones observadas al momento de desarrollar la investigación. No basta con colocar las herramientas en el centro del salón, también es

⁶ Nicolás Trotta es Ministro de Educación de la Nación Argentina (2019 - ...)

⁷ “El Lenguas” es el modo en que se conoce al Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, uno de los tres establecimientos de gestión estatal de la CABA cuya oferta académica incluye carreras de profesorado en lenguas extranjeras.

necesario que se cuente con personal que sepa manipularlas y que dichas herramientas se encuentren operativas. Impedir el acceso a la tecnología, o simplemente colocar barreras, es una forma de dominación que, de forma no explícita, se ejerce en el contexto educativo. Si la idea de la reforma educativa es facilitar el acceso a la información, no tiene sentido que el conocimiento se convierta en una limitación importante. Se percibe una dimensión hegemónica cuando ni los docentes ni los estudiantes tienen el conocimiento para usar las herramientas informáticas, y tienen que recurrir a la ayuda externa (las autoridades educativas) para recibir orientaciones esporádicas o aclarar dudas:

E1: Yo creo que el Wifi lo justificaría, si hubiese elegido una cosa de esas es por lejos, para mí lo más importante, porque la razón número uno para mí es que generaría un potencial de utilizar el espacio, como espacio comunitario.

En línea con la idea de facilitar el acceso al conocimiento, los docentes resaltan la idea de construcción de comunidades de aprendizaje. Esta es una forma de empoderar a los jóvenes y a los docentes, quienes pueden beneficiarse de las reformas educativas en la medida en que las herramientas informáticas estén disponibles para el disfrute de todos. De otra forma, se transforma en un recurso que se pierde por falta de uso, o porque no hay manera de sacarle un provecho significativo:

E1: El espacio que existe en las aulas y fuera de las aulas, hay muy poco lugar donde estar. Además, que no haya internet es una dificultad que antes podía ser menor pero ahora es definitiva, si tuviese Wifi en toda la zona, podría regenerar espacios donde la gente se quede y lo use como espacio comunitario; que pueda estudiar ahí, pueda interactuar ahí. Más allá de las aulas, me parece que como comunidad educativa sería fructífero tener eso. Después, dentro de las aulas también, me parece que lo justifica, porque te abre la puerta para miles de opciones y hay que sentarse a verlas, pero no es que automáticamente tenés Wifi y mañana tus clases mejoran, pero se te abren un montón de oportunidades que valen la pena explorar, de interacción, para que la clase se vuelva más interactiva. Me parece que eso es lo que justifica.

En consecuencia, la transformación de la escuela y de sus dinámicas de enseñanza y aprendizaje implica también garantizar el acceso a la tecnología y al uso y disfrute de la misma por parte de todos, tanto estudiantes como docentes, si se quiere construir una sociedad más justa e inclusiva. Sin duda, la tecnología puede ser útil para

lograr que el grupo coopere en la búsqueda de soluciones a problemas comunes, pero esto pasa por empoderar a los jóvenes, lograr que estos se mantengan dentro del espacio educativo y puedan reconocer las potencialidades de la tecnología (Abric, 1994; Dussel, 2010; Jaramillo, 2012; Jodelet, 2011).

En este punto, parece existir un consenso común entre los docentes: La tecnología facilita la integración de los jóvenes, en la medida en que esta se convierta en un recurso para potenciar el aprendizaje. Por lo tanto, se requiere que los usuarios cuenten con pleno conocimiento en el uso de estas, como una forma de poner el conocimiento al alcance de quienes lo necesitan verdaderamente. Como representación hegemónica, esto es fundamental para que los jóvenes puedan incorporarse a la sociedad como miembros productivos. Actualmente, se requiere que la persona tenga un dominio, al menos básico, para manejar herramientas informáticas. Esto es fundamental y la escuela se asume como un espacio en donde estas habilidades se practican y se consolidan:

E5: (...) El futuro es tecnología y computación bueno, dale computadoras que se invierta en educación, en computadoras, son los celulares bueno, dale celulares son los pizarrones magnéticos dale pizarrones magnéticos. Capacitar a los profesores y tomar profesores con conocimientos en tecnología. (...) yo creo o lo que yo siento o lo que yo quiero, la tecnología es una, aparte lo veo por mis hijos. Ellos están en la punta de un país y trabajan para el otro. O sea, la tecnología tiene que avanzar porque desde la medicina hoy te mandan la receta por mail.

En resumen, la tecnología es un elemento que, gracias a sus alcances y herramientas, facilita procesos propios de la dinámica social actual. Por lo tanto, se puede decir que la tecnología se constituye como un elemento hegemónico, capaz de moldear las conductas, respuestas y comportamientos de las personas (Díaz et al., 2010; Dussel, 2010). A su vez, las personas pueden participar de la vida en comunidad en la medida en que tienen mayor dominio sobre la tecnología, la cual le permite construir grupos para resolver problemas comunes, intercambiar ideas o simplemente mejorar las condiciones de su entorno.

Como parte de las representaciones hegemónicas presentes en el grupo, se puede afirmar que los docentes consideran que la tecnología es importante para crear un sistema educativo más inclusivo, democrático, participativo, abierto y que forme para el futuro, de tal manera que los jóvenes que transitan por los espacios de aprendizaje

se pueden convertir en miembros productivos para la sociedad. Sin embargo, lograr el cambio educativo implica dos líneas de acción importantes: 1. Que en los centros de estudios se cuente con personal preparado para aprovechar los materiales disponibles y; 2. Que las herramientas sean un medio para resolver problemas, y no un fin en sí mismas. De esta forma, se crean espacios de enseñanza y aprendizaje en donde el conocimiento circula en todas direcciones, y en donde los estudiantes se integran a los procesos propios de la dinámica del grupo. Además, es necesario que los jóvenes se apropien de estos espacios, como una forma de despertar el interés por el conocimiento y para mantenerlos dentro del sistema escolar durante el mayor tiempo posible.

Esto, porque al hablar de hegemonía, a fines de este proyecto se hace referencia al grado de dominio que se tiene sobre las herramientas informáticas y de qué manera pueden aprovecharse dentro de las aulas de clase. Como se verá en las siguientes preguntas, esta idea se relaciona profundamente con la manera de dar clases, planificar los aprendizajes, las concepciones que se tienen sobre el hecho educativo, la finalidad de la escuela y cómo construir un sistema más participativo e inclusivo. Más, porque la mentalidad del grupo investigado se dirige a analizar cómo se relaciona con la tecnología y de qué manera puede obtener un provecho real de estas herramientas,

También es interesante resaltar que las tecnologías han contribuido a equilibrar las cuotas de poder y participación dentro de la sociedad. Ciertamente, el conocimiento se encuentra al alcance de todos, y es por ello que los miembros del grupo pueden contrastar la información, verificar fuentes, consultar con expertos e intercambiar ideas. Al analizar las representaciones hegemónicas, se puede observar que los docentes a su vez reflexionan en cómo las nuevas tecnologías pueden ayudar a integrar a los estudiantes y de qué manera estos pueden construir espacios de trabajo cooperativo para mejorar las condiciones de sus comunidades. Dado que la tecnología es cosa común en varias de las tareas cotidianas, es necesario que la escuela diseñe espacios para su uso, en donde el estudiante pueda obtener un conocimiento mínimo que le sirva para su propio desarrollo y supervivencia. De esta forma, los grupos que tradicionalmente han sido dominados tienen la oportunidad de expresarse, colaborar entre sí y construir comunidades de aprendizaje y apoyo mutuo. Gracias a las tecnologías, estas comunidades son cada vez más amplias y tienen la oportunidad de ejercer influencia en la sociedad (Abric, 1994; Dussel, 2010; Jaramillo, 2012).

4.5 Dimensión ideológica

La práctica educativa contiene en sí misma la aplicación de una ideología, aunque esta no se muestre de forma explícita (Hillert, 2011). La organización de los contenidos, la elección de un modelo pedagógico y la administración del proceso educativo responden a una forma de definir y comprender el hecho educativo. Lo mismo sucede con la adopción de cualquier nuevo modelo educativo. Por lo general, los cambios educativos se aplican de forma vertical. Es decir, el Estado o los responsables por el funcionamiento del sistema educativo proponen las reformas, y luego los centros educativos y los docentes se encargan de hacer las adaptaciones correspondientes. En muchas ocasiones, los profesionales de la educación cuentan con poca o nula ayuda para cumplir con los requerimientos del nuevo currículo.

Precisamente, este es uno de los obstáculos que deben superarse al momento de plantear reformas educativas. El componente ideológico suele estar marcado al momento de difundir un nuevo modelo educativo a la sociedad. Entre los docentes, persiste la idea (quizás válida) de que las autoridades introducen cambios que en nada corresponden con la realidad social o de las escuelas. Las expectativas en torno a un nuevo programa son altas, pero en la práctica esto solo sirve como propaganda para vender la idea de que “se está haciendo algo por mejorar la educación”.

Lo mismo puede decirse del proyecto “Secundaria del Futuro”. Los docentes fueron apartados de la planificación inicial, lo cual generó conflictos al momento de llevar estas ideas a la práctica. La conformación de los documentos oficiales está plagada de variadas propagandas cuya finalidad consiste en reforzar la idea de cambio curricular, de acuerdo con las expectativas e intereses de la ideología dominante (en este caso, las autoridades del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En la práctica, la reforma vino acompañada por un intenso despliegue publicitario y mediático, que incluso involucró la decoración de espacios escolares con elementos tecnológicos relacionados con el proyecto, como robots o drones.



Figura 2: Aula de la ENSLV "Sofía Spangenberg"



Figura 3: Impresora 3D y ploteados en el armario y la pared del aula.

Antes de entrar en materia con respecto al análisis de la pregunta específica diseñada dentro del instrumento, cabe destacar que muchos docentes señalaron el talante ideológico de la propuesta educativa. Ciertamente, la idea de “Secundaria del Futuro” va acompañada, tanto a nivel discursivo como a nivel práctico, por una serie de parámetros, conceptos y juicios que son propios de la ideología dominante:

E1: (...) se habla mucho de programación, y el Ministerio cuando habla de esto dice como que la programación es el inglés del siglo XXI. Esa frase la dice mucho Acuña⁸, digamos, como que los chicos tienen que aprender a programar como antes aprender inglés. Yo la verdad no entiendo, no comprendo por qué se dice eso. No entiendo cuál es la lógica de toda esa frase, pero se asocia a todo esto del siglo XXI, y a los nuevos lenguajes del siglo XXI. Pero no veo a nadie programando, no sé qué tiene que ver programar.

De entrada, se puede percibir que la dimensión ideológica es una de las más problemáticas a fines de este estudio, pues ciertamente los actores implicados (particularmente, las autoridades educativas) fueron muy explícitos al expresar sus intereses, lo cual derivó en un choque de ideologías. Sin duda, este es el punto que obligó a la conformación de grupos y es la razón por la cual se indaga en las representaciones sociales implicadas en este conflicto. Por su parte, los docentes recurrieron a las informaciones que circularon entre ellos para tratar de darle sentido a lo que estaba aconteciendo. A su vez, el hecho de ser excluidos de la planificación les obliga a recurrir a sus representaciones sociales con el fin de adaptarse a las nuevas condiciones y verificar que sus impresiones tuvieran un sentido lógico.

Por lo tanto, y desde la perspectiva de las representaciones sociales, los momentos de conflicto entre grupos son esenciales para que las personas se replanteen su manera de ver el mundo, y gracias a la interacción grupal pueden obtener lineamientos que les ayuden a interpretar su realidad para formular respuestas que les ayuden a superar momentos de crisis. En términos operativos, el hecho de que la propaganda oficial acaparó mucho de los discursos relacionados con el proyecto “Secundaria del Futuro”, obliga a los docentes a planear estrategias para aproximarse al objeto en polémica (en este caso, la tecnología y su uso en el contexto educativo), a evaluar la situación de manera objetiva y, luego, elaborar respuestas que les ayuden a transitar en medio de la crisis.

4.5.1 Encuentro de ideologías

Con respecto al programa “La Secundaria del Futuro”, una de las críticas que persiste entre los docentes consiste en que la planificación de la propuesta se realizó a

⁸ Soledad Acuña es Ministra de Educación e Innovación del Gobierno de Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el año 2015.

puertas cerradas, y no se sabe con exactitud quienes fueron los responsables de la idea. A nivel ideológico, esto supone un atropello a los docentes, quienes se sienten excluidos del proyecto al no ser tomados en cuenta. Por lo general, este tipo de situaciones desembocan en una falta de compromiso por parte de quienes son excluidos, puesto que al no ser tomados en cuenta no se sienten responsables o vinculados con los acuerdos que se alcancen.

Cabe destacar que, en el caso específico de esta investigación, la exclusión genera la división en, al menos, dos grupos: Los encargados de planificar el proceso y los responsables por su aplicación dentro de las aulas de clase. En la medida en que se imponga una idea (en este caso, la de los planificadores), los docentes percibirán que las directrices son impuestas desde las altas esferas del poder sin considerar la situación real de las escuelas ni hacer un diagnóstico de campo. Por lo tanto, se generan fracturas entre los actores educativos, que dificultan la articulación de esfuerzos conjuntos para crear un sistema educativo más inclusivo, lo cual precisamente contraría el sentido de la propuesta:

Con el fin de indagar sobre la dimensión ideológica, se les planteó a los docentes la siguiente pregunta: “Según recuerda, ¿qué implicó la “Secundaria del futuro” en lo que refiere a la integración de tecnologías? ¿Cómo se visualizó en las prácticas?”. Las respuestas obtenidas permiten comprender cuáles son los principales choques ideológicos que se generan a partir de la implementación de las reformas educativas, cuáles son los puntos de conflicto y qué significados adquieren de acuerdo con el modo de pensamiento de los docentes:

(E): Bueno, vamos a pasar a otra pregunta. Un poco fue apareciendo en tus respuestas la llegada de la Secundaria del Futuro, las pantallas, los proyectores. ¿qué significó esa implementación?

E1: Uf... [SUSPIRA Y SE RÍE] ¿cuánto tiempo tenés? [SE RÍE] ¿Qué significó? Un montón de cosas. Yo estuve muy metido con el tema, desde que salió, porque el año que salió, el 2017; me metí a investigar mucho de donde salía, cuáles eran las convicciones, cuáles eran los intereses políticos detrás de eso. Nos metimos de fondo con el tema. Se dijeron un montón de cosas que en realidad no está muy claro si es cierto o no, porque se habló mucho de plataformas y como que eso era negociado con amigos del gobierno. Eso no se vio mucho, por lo menos como venta de plataformas no parece ser el punto fuerte digamos, se habló mucho antes

y generó mucho revuelo. Generó mucho trauma estrés, el cuerpo docente, inseguridad, etc. Eso en el antes, en la previa.

Como puede observarse, el hecho de que mucha de la información inicial del proyecto se mantuvo reservada, encendió las alarmas de los profesionales educativos. Ante la falta de una comunicación oficial, no queda otra que recurrir a las representaciones sociales y al apoyo de los integrantes del colectivo para tratar de tener una idea más completa. En este sentido, se abren representaciones como la que se ve en la cita anterior, en virtud de la cual se asocian las tecnologías digitales a posibles negocios por parte del Gobierno. Esta idea aparece también en la encuesta de triangulación en respuestas al ejercicio de asociación:

“mientras no sea un simple negocio de las autoridades educativas es positivo, todos tienen que contar con esa tecnología sino hay educación de 1º y educación de 2º”

“no hay capacitación para docentes, solo es un negocio de plataformas para las autoridades, bastaría mirar la relación de los que ofrecen estas plataformas y las autoridades”

“Pareciera que es más un negocio de proveedores que de dar herramientas reales a los docentes y alumnos.”

Las posiciones más neutrales dentro del grupo docente señalan que la falta de información y la posterior implementación de la reforma educativa se constituyeron como una barrera importante, a pesar de que si hay un interés por apropiarse de las nuevas tecnologías:

E8: Primero que todo, te quiero aclarar que no tengo una postura. Que cuando te contesto, te hago críticas, te hago comentarios, de ninguna forma es una postura política, no tengo orientación política. Quiero dejar en claro para que no creas que podría estar sesgada mi opinión. No te digo que soy apolítica, tengo mis opiniones marcadas, pero no estoy fanatizada con ningún partido político, entonces no es que estoy en contra o a favor de tal o cual gobierno. La secundaria del futuro vino con esto de introducir lineamientos y todo lo tecnológico. Ahora, los lineamientos bajados por el Ministerio fueron muy pobres con respecto a la secundaria del futuro, una cosa inconsulta, no hubo preparación previa, las capacitaciones eran

pobrísimas, una capacitación con una pantalla en el zoom de nuestro colegio (...). Cuando empezamos a usarlo no sabíamos de qué hablaban porque no es lo mismo ver un *PowerPoint* de la explicación que aprender haciéndolo. Considero que todos los aprendizajes, no importa la materia que sea, uno aprende haciéndolo, aprende con la experiencia. No sirve de mucho que un profesor de cualquier materia te venga a dar un discurso sobre un tema.

Más allá de una lucha ideológica, la manera de conducir el cambio es lo que genera conflicto con respecto a las representaciones sociales de los docentes. Acostumbrados a recibir formación y a experimentar con las nuevas tecnologías, el hecho de que muchos de los aspectos relacionados con la puesta en marcha dentro de las aulas de clase quedaron en el aire, genera inconformidad dentro del grupo. El cambio, cualquiera que sea el ámbito en donde se asuma, debe ser liderado y conducido por quienes poseen mayor información, que en este caso serían las autoridades educativas. Que los docentes hayan tenido que arreglárselas por su cuenta, refuerza la narrativa de que son un grupo excluido dentro de la propuesta:

E8: Con esto de las nuevas tecnologías era como sin sentido darnos una capacitación de cómo funcionaba la plataforma en mi escuela. Por ejemplo, a través de una proyección y no sentarnos en un aula a abrir el programa, investigar, probar, así que la verdad muy pobre, como en general considero que son las propuestas. Es: te lo tiro y arréglate como puedas.

Ahora bien, retomando la dimensión ideológica, cabe establecer una aclaratoria en este punto. Bajo esta categoría, se incluyen tanto a las ideas dominante como a la manera de implementarlas en la práctica. Esta dicotomía coincide con la naturaleza del hecho educativo, dado que en las aulas de clase suele haber una convivencia entre el currículo oficial (la distribución de los contenidos de acuerdo con los objetivos e intereses de las autoridades educativas) y el currículo oculto (las prácticas de los docentes, los cambios y adaptaciones que se dan en cada escuela en particular). Por lo tanto, a fines de este proyecto, no solo interesan los discursos y las ideologías de los grupos en pugna, sino que también es necesario conocer sus efectos en el entorno.

De este modo, el análisis a partir de este punto se centrará en los aspectos prácticos relacionados con la puesta en marcha de la reforma educativa. En opinión de los docentes, las principales críticas se centran en el hecho de que la implementación del programa necesariamente pasó por contratar a muchas empresas generadoras de

contenido educativo que tenían cierto grado de afinidad con el gobierno. Además de esto, muchas de las reformas fueron impuestas sin consultar la opinión de los docentes o incluso integrarlos a la toma de decisiones. En este marco, no se sienten parte del proceso y consideran que no deben asumir responsabilidad por las fallas que se generan. En perspectiva, surgen cuestionamientos acerca de si las reformas, en realidad, tenían una motivación económica o respondían a otros intereses oscuros, más que a un intento por mejorar las condiciones de los jóvenes que transitan por el sistema escolar. Precisamente, es acá donde se genera un sesgo ideológico entre los grupos dominantes y los grupos dominados, dado que cada uno tiene sus propios intereses y formas de concebir el hecho educativo.

E1: Del Ministerio, claramente, de quien lo planificó. Me parece que ahí hay una cuestión de falta de no sé, falta de qué. Yo digo, estas son cuestiones como muy básicas. Cualquiera que tiene un poco de formación en cuestiones de trabajo en equipo, de saber qué es lo importante de hacer un proyecto a largo plazo, me parece que si tenés un poco de conocimiento de cómo funciona el mundo docente tenés que saber que hay ciertas cosas que no se pueden hacer de determinada manera. Nada de lo que es impuesto de un día para el otro va a caer bien, aunque sea la mejor idea. Yo creo que ya partamos de esa base. Entonces me parece que acá pasó mucho de esto, ¿no? de querer imponer algo que podría tener un montón de cosas positivas pero bueno, ahora vamos a hacer esto, entonces vos vas a tener que empezar a trabajar con fulano porque vas a tener que entregar un trabajo interdisciplinario y porque vas a tener que compartir una hora de que no está mal, digo, a mí no me parece mal que desde arriba se decida o cuando se toma una decisión, lo mismo que en una empresa se baja, ¿no? Se dice: a partir de ahora voy a hacer esto y esto. Pero hay maneras de hacer eso. Yo te puedo decir a partir de 2024 vamos a empezar a trabajar así entonces el 21, el 22 y el 23 van a ser entrenados para esto, y tengo todo este tiempo también para, casi, hasta estratégicamente enamorarte de lo que te quiero vender.

Por lo tanto, puede apreciarse que el grupo docente genera rechazo ante la propuesta debido a la falta de credibilidad de quienes impulsan el proyecto educativo (las autoridades locales), por la manera en que fue organizada la transición (de espaldas a otros actores educativos) y por el hecho de que muchas empresas implicadas en el cambio tienen nexos con el gobierno. Las condiciones en que se gestó la reforma educativa no hicieron más que abrir las brechas y despertar recelos que subyacían entre

los grupos en pugna. Mas, por el hecho de que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha sido, históricamente, un objetivo de vital importancia para las ideologías dominante y cuna de varios conflictos ideológicos, derivados de la distribución del poder.

En la práctica, este distanciamiento ideológico genera que muchas de las propuestas e ideas en torno a la reforma no pasen a ser más que un escrito sin sentido. Las representaciones acerca de las tecnologías en la enseñanza se ven cargadas de desconfianza en virtud de la romantización con que se lee el discurso de la política educativa. Así, aunque el programa fue presentado como una reforma necesaria para formar una escuela más inclusiva, lo cierto es que en la práctica estas palabras carecían de valor y significado para los docentes. Esto, porque las escuelas no se encontraban en condiciones aptas para realizar la integración tecnológica y, por lo tanto, existían muchos obstáculos a solventar antes y durante la implementación del programa:

E4: Primero me gustaría encontrar una propuesta real o realista, porque me parece que muchas veces detrás de estas ofertas, detrás de estas sugerencias, hay una cosa muy idealista, que está bastante lejos de lo que después se puede palpar en la realidad. Entonces digo, si querés una escuela que cumpla con todas esas condiciones y me vas a pedir que yo trabaje en pos de esa escuela, necesito saber que la realidad me va a acompañar.

Digo, esto que te decía antes, si yo quiero una escuela secundaria que se adapte a las innovaciones tecnológicas, para eso las escuelas tienen que estar preparadas para esas innovaciones. La escuela tiene que tener conexión a Internet, tiene que tener red de computadoras para los alumnos, tiene todas estas cuestiones que parecen obvias, pero sin embargo muchas veces se hacen propuestas sin asegurar que los recursos están disponibles.

En esta cita, se observa la emergencia de una brecha entre la realidad de las escuelas, las expectativas ministeriales y las percepciones de los docentes. Algo similar señala el entrevistado 1 con relación a la aparición de ideas que no emanan de la construcción pedagógica, sino de intereses atribuidos a actores externos al sistema educativo y a las demandas genuinas de la sociedad civil.

E1: Si, o sea, es la misma línea, o sea lo podés ver en “Educar 20/50” que es una ONG muy conectada con el Ministerio y bueno. En “Secundaria del Futuro” estuvo rondando esa clase por todos lados, esa a nivel global, se ve también en

Latinoamérica mucho. Para mí no tiene mucho significado. Se habla de la incertidumbre, de que hay que preparar a la población, no para hacer el mismo trabajo toda su vida, sino para poder cambiar de trabajo. Entiendo que siempre fue así, antes también era conveniente tener gente que se pudiera adaptar al cambio, no es una habilidad necesaria más ahora que antes, no termino de entender por qué prende tanto.

Otro problema destacado, consiste en la posterior implementación del programa. Los docentes refieren que existían pocos medios de enlace con los responsables administrativos del sistema educativo, lo cual se traduce en que muchas de las ideas contenidas en el programa no tenían una aplicación práctica. Además, no había un apoyo permanente a los docentes con el fin de que hicieran el tránsito hacia el cambio. Es decir, los responsables por delinear la reforma, luego no se encontraron disponibles para responder a las preguntas que surgían ni establecieron canales de comunicación adecuados. Eventualmente, esta situación generó rechazo y malestar:

E1: Después, yo... siempre fui muy consciente que la implementación misma iba a ser problemática. Para que el Ministerio, de alguna manera, llegue hasta la puerta de la escuela es un paso muy difícil y le cuesta mucho traspasar esa frontera. La figura que traspasa la frontera de la escuela es la supervisora, aun así, les cuesta, es una frontera dura de pasar. Depende mucho de cómo las autoridades reinterpreten. Lo que bajan, digamos hace mucha diferencia, entonces es una colonización; no es tan directa, no es fácil. Y eso yo lo dije mucho en el proceso antes como, para tratar de bajar la ansiedad, pero bueno, después se implementó efectivamente y generó una bomba burocrática, sobre todo.

De esta respuesta, se evidencia el carácter vertical de la propuesta. Al hablar de "colonización", los docentes perciben que se encuentran en la posición de tener que aceptar y acoger al "extranjero", que viene a intervenir sobre un ecosistema sobre el cual no tiene la mínima idea. Es aquí donde se observan los choques ideológicos, puesto que la escuela también tiene sus propias reglas, relaciones y formas de convivencia, y las autoridades educativas pretenden funcionar como un organismo todopoderoso, capaz de cambiar esta realidad. En efecto, no solo resultaron perjudicados los docentes, sino que los estudiantes, al verse limitados por los contenidos del proyecto, también reflejaron su malestar en varias oportunidades:

(E): Y eso desde la comunicación, ¿Cómo llega la propuesta, piensas que pudo haber habido alguna forma de, no sé si evitarlo (sensación de duda), de tener otro tipo de desarrollo?

E2: Sí, es probable. Es probable porque lo impusieron. Por eso dicen que cuando las cosas se imponen hay resistencia. A mí me paso el año pasado, ¿chicos por qué no quieren leer esto? No, perdón, leer no... les lleve el programa de las charlas TED a los chicos de 5to. Era un programa fabuloso por donde lo mires, divino. Y entonces les dije ¿por qué no quieren trabajar con esto? Y uno me dijo, “porque lo impusiste” (...) Pero ¿por qué no quieren trabajar con esto?, si a mí me parece fabuloso, a ver, hablan de ustedes, tienen que trabajar sobre ustedes; “porque lo impusiste” eso me quedo... te imaginás, ¿no?

El hecho de que las políticas educativas se decidan a espaldas de la sociedad y de los profesionales educativos es contraproducente para lograr el cambio educativo (Jodelet, 2011; Pedró y Puig, 1998). Los profesionales educativos sienten que no se les toma en cuenta ni se les incluye en el proceso para delinear las nuevas propuestas educativas. Más aun, los encargados de la administración del proceso educativo desconocen la realidad de las escuelas y no consideran si, en la práctica, las propuestas que delimitan son las mejores alternativas para apalancar el cambio. Asimismo, la incorporación de las tecnologías digitales parece constituir un oasis en ese desierto. Es decir, a pesar del marco del escenario conflictivo, la llegada de las herramientas y su valor para el aprendizaje es entendido como un elemento que cubre ciertas expectativas.

E1: Una manera sería que las políticas mejor efectuadas, relativamente hay mucha improvisación, hay poco conocimiento del espacio físico hay mucha soberbia hay prepotencia, todo eso existe, yo sé que cambiar eso ya no es fácil, pero algo tiene que cambiar para que este tipo de políticas funcione, en cuanto a lo tecnológico puntalmente, siento que, no es un área de controversia tan grande. Lo menos controversial que paso en la secundaria del futuro es la tecnología. Más allá de que falta, la aplicación no es la mejor, la parte controversial no fue tanto esa, me parece más bien, la organización del trabajo, la coexistencia de dos sistemas distintos de pensar la escuela en simultaneo y la falta de sentido de la aplicación pedagógica, o sea me parece que si vos lo estás mirando desde un lado de la tecnología en la escuela, me parece que eso puede estar en simultaneo

con esta grieta insalvable entre el ministerio y la comunidad educativa, eso puede seguir avanzando e ir para mejor, creo que ahí se puede seguir caminando hacia un sendero más o menos positivo donde se siga incorporando tecnología al aula y eso redunde en una mejoría, eso lo veo bien o no lo veo complicado, me parece que ahí no hay tanta grieta, no hay gente diciendo, no queremos pantallas en nuestras aulas, habrá gente en tal caso que no sabe cómo usarlas, no hay tanta gente en contra.

Por otro lado, la implementación de manera gradual en diferentes instituciones o incluso con relación a los diferentes años de una misma escuela, fue interpretado en algunos casos como una forma de remarcar las diferencias entre estudiantes, puesto que algunos niveles y cursos tuvieron la oportunidad de beneficiarse de la dotación que entregaron las autoridades educativas, mientras que otros estudiantes tuvieron que esperar durante un tiempo prolongado:

E2: Bueno, yo te voy a contar algo, (...), pero yo siempre le pido a los chicos que escriban cosas que tengan que ver con el presente, que tengan que ver con su realidad. En un momento les pedí... el tema era la educación, entonces les pedí que escribieran un ensayo y tenía que ser algo relacionado con la educación, con la escuela, podían elegir, ahora no me acuerdo, sobre los exámenes si estaban de acuerdo o no con los exámenes, y suponte que me preguntaron ¿Podemos escribir sobre la “Secundaria del Futuro”? Si, por supuesto. Algunos chicos en primer año decían que no estaban de acuerdo con la secundaria del futuro porque ellos tenían las mejores aulas con el mejor equipamiento y había chicos que estaban en aulas que eran un desastre (se ríen), ¿Entendés?

La lucha ideológica, entonces, se genera como consecuencia de un desfase entre la realidad de las escuelas y las propuestas del Estado. Ciertamente, desde hace unos años y a raíz del surgimiento de las nuevas tecnologías, los países han impulsado reformas con el fin de lograr la integración de las tecnologías digitales en los procesos educativos. Sin embargo, por un lado, los docentes deben adaptarse a las reformas curriculares e incorporar las nuevas tecnologías dentro del aula. Pero por el otro, los centros educativos no están en capacidad para cumplir con estas exigencias, y tienen que ingeniárselas de la mejor manera posible con el fin de ofrecer un servicio de calidad:

E4: Después en la realidad hay miles de falencias y que no es así, que la llegada no es tal, pero me suena más como a propuesta de la escuela a la que se apunta

que, si los saco del contexto político, no sé por qué, fue lo primero que se me vino a la cabeza. También es una descripción de una escuela que menciona características bastante acertadas y que esas cosas tienen que existir en la escuela. Por ahí tendría que ser un poco más amplia la definición para hablar de la escuela de verdad, a la que uno apunta, a la que uno quiere, la que uno desea, pero bueno, me parece que va por este lado.

Precisamente, con respecto al programa “Secundaria del Futuro”, existen puntos de desencuentro que predisponen ideológicamente al grupo docente. El hecho de que no exista un acompañamiento real y que no se haya tomado en cuenta la opinión de los docentes genera malestar dentro de este grupo. Además, muchas de las soluciones propuestas por el Estado (como el uso de plataformas tecnológicas) contaban con fallos evidentes que impidieron aprovechar estos recursos, por lo tanto, se convirtieron en un lastre para el proceso de transformación. La falta de planificación y el gasto innecesario de recursos predispone a los docentes, lo cual es una limitación importante para considerar al momento de diseñar políticas educativas a futuro:

E1: El golpe más duro fue pasar a las plataformas, pasar las planificaciones interareales, las plataformas que funcionaban; no funcionaban, faltaban estudiantes en las listas, con toda esa parte que consumía además un tiempo enorme en la aplicación, digamos, acomodar las horas, horas para planificación conjunta, hora para los proyectos, todo ese paquete burocrático, fue como una bomba que cayó en la escuela, generó mucha insatisfacción. (...) cuando dije antes plataforma en el imaginario iba a ser como una puerta de acceso para que gente amiga del gobierno vendiese sus plataformas educativas. Que, no, no sucedió, en mi opinión. Con lo único que paso eso fue en inglés, que compro una plataforma educativa que se llamaba *English Discovery* que nunca se usó y se gastaron cuatro millones de dólares. Fuera de eso no pasó mucho.

Con respecto a la “Secundaria del Futuro”, muchas de las ideas y proyectos generados no pasaron de ser una intención por mejorar la situación, dado que no se efectuaron pasos concretos con el fin de materializar las ideas. Efectivamente, los docentes manifestaron que en ciertos momentos se les obligó a realizar el trabajo entre áreas, pero sin un acompañamiento efectivo hasta concretar la materialización de las ideas. Por lo tanto, muchos se limitaron a cumplir con los objetivos y requerimientos del

currículo, pero no perciben que hayan obtenido un impacto significativo en la educación de los estudiantes:

E1: En cuanto a la parte pedagógica, había una intención de generar aprendizaje de proyecto. El problema es que es muy inorgánico. Es todo lo inorgánico que puede ser. También es difícil para las autoridades, no había cierto margen para que las autoridades hicieran algo. La dirección hiciese algo más objetivo, más interesante, con el mandato de que tenían que haber proyectos interareales en primero y segundo año, pero bueno.

Además de esto, el grupo docente tiene que reconocer sus propias carencias y ejecutar acciones para compensarlas. Éste es posiblemente uno de los puntos de encuentro con la política educativa, cuando sostiene ideas vinculadas a la necesidad de generar adaptaciones, entre ellas, la preparación de los docentes:

E4: Y me parece que adaptarse tiene que ver con la adaptación de, digamos, todo lo que viene sucediendo desde hace años, que va unido a la tecnología y a cómo la tecnología impactó en la enseñanza. Es un recurso que aparece, que es genial, pero que la escuela está bastante lejos de ese recurso, entonces tiene que haber una adaptación desde la escuela como edificio que se tiene que preparar para esto y cada uno de los integrantes de esa escuela. Porque digo, el adaptarse a eso tiene que ver con, por ejemplo, cantidad de docentes que no están preparados para encarar ese tipo de enseñanza y todo lo que esto, o, mejor dicho, no ese tipo de enseñanza, si no, no están preparados para incorporar el recurso porque no lo conocían, algunos porque no les interesa, pero es un recurso que los chicos ya traen. Entonces esto generó también el parar a alumnos y docentes en lugares distintos. Y todo eso necesita de una adaptación.

A nivel ideológico, se puede afirmar que el proyecto “Secundaria del Futuro” no logra convencer al grupo de docentes, y por lo tanto se requiere de varios ajustes con el fin de que esta iniciativa cuente con una mejor recepción y apoyo. En primer lugar, es necesario que el programa surja como un conceso entre todos los actores del proceso educativo (Estado, sociedad civil en general y comunidad educativa en particular), con el fin de que todos los involucrados se comprometan con el proceso de transformación. En segundo término, es necesario que haya un debate de fondo, en donde todos los actores muestren sus intereses y expectativas en torno a la propuesta, con el fin de crear un plan de acción conjunto que contribuya a mejorar significativamente las

condiciones del sistema educativo actual. En tercer término, se requiere de un verdadero diagnóstico de campo y acompañamiento a los docentes durante el proceso de transformación, si se quiere que estos contribuyan a apalancar los cambios.

E8: Lo lamentable es lo que crítico. Y lo que rescato es que los que trabajamos en el gobierno de la ciudad tenemos herramientas, las sacamos de donde sea, tenemos voluntad, estamos preparados en eso y lo fuimos sacando a flote sólo con la voluntad. La verdad es que la plataforma Mi Escuela funcionó muy mal los primeros años, este año que era el año que más se necesitaba directamente no funcionó, o sea que no nos pudimos comunicar con las familias, ni con los alumnos, ni cargar planificaciones en la plataforma, un horror. Está claro qué es lo que critico. Lo que valoro, lo que creo que es útil es que me parece que hay que ir empezando a actualizarse. La planificación en papel ya no sirve más, a mí me gusta mucho más como está planteada la escuela del futuro, esto que sea por bimestre, es más real, vas cargando la planificación de acuerdo a cómo va el grupo, cómo es la realidad, qué es lo que se puede ver y qué no.

Por lo tanto, se puede decir que, en la dimensión ideológica, la propaganda oficial y la realidad educativa es contraria con las concepciones de los docentes. El hecho de que el proyecto “Secundaria del Futuro” haya sido impuesto, generó malestar entre los profesionales educativos y los estudiantes, quienes manifestaron su desacuerdo con algunos puntos del programa, especialmente con aquellos relacionados con la implementación de esta idea dentro de las aulas de clase. En tal sentido, el trabajo articulado puede ayudar a revertir la resistencia inicial, puesto que, como se verá en el siguiente apartado, lo cierto es que las condiciones actuales del sistema educativo requieren de un esfuerzo conjunto para ampliar la cobertura de los centros educativos y garantizar que todos los estudiantes puedan disfrutar de una formación de calidad. En el siguiente apartado se profundizará sobre este particular. Cabe destacar que la realización de esta investigación coincidió con la pandemia generada por el COVID-19, por lo que muchos docentes volcaron su atención sobre las herramientas digitales.

Precisamente, la implementación de plataformas tecnológicas también impacta en la conformación del pensamiento del colectivo. Las restricciones impuestas obligaron a trasladar los espacios de aprendizaje hacia los entornos tecnológicos, lo cual genera que los docentes necesariamente tengan que actualizar los conocimientos para prestar un servicio más efectivo.

Sin embargo, en este contexto, el acceso a la tecnología se convierte en una situación problemática. Cabe destacar que, en ocasiones, los estudiantes y sus familias no cuentan con los recursos necesarios para acceder a estas herramientas, lo que significa que algunos de estos jóvenes son marginados del sistema escolar. Así, quienes si pueden costearse una computadora y cuentan con acceso a internet, tienen una ventaja significativa sobre aquellos que no pueden proveerse de este recurso, lo cual reproduce las desigualdades que, históricamente, se han vivenciado tanto en la sociedad como en el sistema escolar.

Por supuesto, esto tiene significación e impacto en lo económico, lo social, lo ideológico. Los encargados del sistema educativo pueden ajustar el uso de los recursos de acuerdo con sus intereses, con sus prácticas, con sus valores y su visión del mundo. Es decir, aunque los estudiantes pudieran tener acceso total a las plataformas tecnológicas y recursos informáticos que se ponen a disposición, también existen prácticas ocultas que se reafirman en el discurso, a saber: La información que se pone al alcance de los estudiantes, los fragmentos que se omiten, así como la forma de contar los acontecimientos, son una forma de reafirmar las ideas de las élites dominantes, y las nuevas tecnologías se han convertido en un medio para hegemonizar el discurso:

“Los sistemas de información son desarrollados para proveer significados, ejercer el poder y legitimar las acciones a través de la institucionalización de las reglas que rigen a las organizaciones y a la sociedad en general. El rol de los sistemas de información, en términos de la existencia de una interacción mutua entre los agentes humanos y la tecnología, es estructural y socialmente construido a través del discurso, por lo tanto, podemos afirmar que las organizaciones de hoy se estructuran alrededor de la información discursiva, y la usan no solamente como un recurso estratégico para obtener ventajas, sino como objeto mismo de configuración de dinámicos gerenciales asociados a la institucionalización del poder. Los agentes son forzados a confrontar los discursos. Tales discursos son el terreno en donde el compromiso es alcanzado. Cualquier compromiso es evaluado en favor de los agentes dominantes, pero queda subordinado a los agentes que ejercitan el poder” (Andrade Castro et al., 2005).

En ocasiones, la implementación de la tecnología en los centros escolares supone que se impondrán ciertos discursos. En el caso de estudio acá propuesto, la puesta en marcha de la reforma educativa “Secundaria del Futuro” no solo estuvo acompañada de una narrativa propia de las élites, donde se destacan ideas como progreso, innovación

y futuro como conceptos nucleares. Además de ello, también se introdujeron cambios en la manera de organizar las aulas de clase, así como se incluyeron elementos decorativos para reforzar las ideas de la propuesta. Es decir, no solo destaca el hecho de que la propuesta educativa está blindada con un discurso cargado de contenidos, sino que estos se refuerzan en las aulas de clase, al interactuar con elementos decorativos y materiales que reproducen y refuerzan la ideología dominante, lo cual solo fomenta y exacerba la lucha ideológica entre grupos.

4.6 Dimensión emancipada o emancipadora

La incorporación de la tecnología en las aulas de clase ha servido para que los docentes, los estudiantes y los demás actores que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje modifiquen sus visiones acerca de la realidad dentro de las escuelas. Cada innovación supone que las personas deben acercarse a los elementos nuevos que se presentan, interactuar con ellos, incorporar los aprendizajes obtenidos de este acercamiento, realizar los ajustes que les permitan reinterpretar la realidad y finalmente aplicar el conocimiento en las tareas cotidianas que realizan (Dussel, 2010; Jodelet, 2011).

Las representaciones emancipadas surgen en momentos de crisis y tensión (Abric, 1994). A fines de esta investigación, la implementación de una nueva concepción curricular ha servido como un elemento disparador, a partir del cual se generan cientos de ideas que deben ser incorporadas en las estructuras mentales de las personas. Esta consideración es importante dentro del ámbito educativo, dado que el contexto escolar sirve como punto de encuentro para cientos de actores educativos (familias, padres, docentes, estudiantes...) que, de alguna manera, intercambian sus puntos de vista, intereses e inquietudes como una forma de hacer vida en comunidad.

En el caso de los docentes seleccionados, el programa “Secundaria del Futuro” ha marcado un hito que obliga a replantearse las representaciones sociales relacionadas con el uso de la tecnología en el ámbito educativo. Principalmente, existen áreas fundamentales en donde el cambio de mentalidad se hace evidente: 1. El retorno al próximo normal y el papel de la tecnología; 2. El acompañamiento a los docentes; 3. El cambio curricular. Vale hacer el comentario de cada una de estas dimensiones, para conocer cuáles son los paradigmas que están emergiendo dentro del grupo.

Además, el hecho de que el trabajo de campo se haya realizado en medio de un momento particularmente crítico, como es la pandemia originada por el COVID-19,

obliga a replantearse las concepciones dadas por sentado dentro del grupo. En este escenario, necesariamente, los docentes deben realizar una reflexión a lo interno del grupo con el fin de adecuarse a las condiciones que se presentan, estructurar los aprendizajes derivados de la experiencia, compartirlos con el grupo, transformarlos en núcleos simbólicos de conocimiento y, finalmente, incorporarlos a la mentalidad grupal.

4.6.1 Reconocimiento de aportes y críticas

Como se comentó en líneas anteriores, la implementación del programa “Secundaria del Futuro” supone que hay aspectos positivos y negativos que deben evaluarse objetivamente, si se quieren capitalizar estas experiencias para luego transformarlas en aprendizajes útiles a los que puedan acceder los individuos. Por esto, a los docentes se les planteó la siguiente pregunta: “¿Qué aspectos pedagógicos rescata de la implementación? ¿Cuáles criticaría?”. Para mantener la objetividad, se trató de resaltar tanto aspectos positivos como negativos por igual. Sin embargo, la tendencia entre el grupo entrevistado se encaminó a realizar críticas constructivas con respecto a la reforma.

La pregunta planteada resulta importante para los docentes, puesto que la pandemia generada por el COVID-19 obliga a pensar en escenarios que ayuden a construir la “nueva normalidad” y a usar las nuevas tecnologías para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las respuestas de los docentes no solo se concentran en aspectos relacionados con el momento en que se realizó la reforma, sino que se proyectan a escenarios futuros.

Con respecto al proyecto “Secundaria del Futuro”, el hecho de involucrar a las tecnologías en el proceso de aprendizaje brinda una oportunidad para innovar, mejorar los aprendizajes de los estudiantes, desarrollar nuevas formas de impartir el conocimiento, promover la creatividad y contribuir al desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Por lo tanto, son recibidas como una oportunidad para reinventar la escuela y lograr cambios favorables:

E6: La verdad es que la experiencia que tienen los docentes con la actualización de pantallas digitales, yo tuve poca experiencia, pero la poca experiencia es muy recomendable, es fantástica. Se puede trabajar los temas del área de sociales, de geografía o el área de historia sin la utilización de los mapas porque se puede trabajar en 3 dimensiones, el área de ciencias exactas, el área de biología con muchísima más profundidad y más dimensión que la lámina que teníamos del

cuerpo humano, por ejemplo. El área de idiomas ni que hablar porque hay cantidad de cosas que se pueden y de juego virtual que puede ir acompañando a la enseñanza y al refuerzo de contenidos y en el área de expresión corporal, plástica, lengua y literatura también.

Ciertamente, la principal ventaja que deriva de las tecnologías consiste en su practicidad al momento de ser usadas dentro de las aulas de clase. Una computadora con conexión a internet, por ejemplo, puede ser útil para buscar información, contrastar ideas o lecturas, visualizar videos o imágenes, trabajar con modelos en 3D. Esto es una gran ventaja para los estudiantes, quienes cuentan con una experiencia más global, inmersiva e interactiva dentro de su proceso de aprendizaje:

E1: El tema de usar audiovisual es una cuestión de atención y de motivación y hasta cierto punto explicación, o sea porque es fácil ilustrar un poco mejor con audiovisual, va a generar un recuerdo más duradero, una impresión un poco más fuerte. Pero me parece que es más importante el tema de la motivación y el enganche con la clase. Eso falta, vos tenés una clase de 30 estudiantes y sabes que 15 no están realmente muy interesados de estar ahí. Vos podés hacer un esfuerzo grande por conquistar a ese público, pero mientras más recursos tengas, más vas a poder hacer las cosas.

Como contraparte, el hecho de que muchas tecnologías no tuvieron una aplicación práctica es un obstáculo por considerar. La falta de planificación, la improvisación y el poco acompañamiento son los aspectos negativos que más destacan. En caso de que la reforma curricular quiera ampliarse hacia otros centros educativos, sería necesario realizar correcciones sobre estos particulares:

E1: Cuando digo plataforma, digo donde se interactúa con la Secundaria del Futuro. Donde cargas todas las notas. Donde cargas las planificaciones, que se acceden por Mi Escuela. Esa plataforma en sí, que por ejemplo este año, hubiese venido bien para tercer año, este era el año en el cual en nuestra escuela llegaba a tercer año, no se implementó porque no funcionó en todo el año, nunca se activó para tercer año, hubiese venido bien. Pero no funcionó. El problema de funcionamiento de la plataforma hubo siempre, desde la implementación, o sea que eso fue una de las cosas que significó para el cuerpo docente.

Los docentes consideran que es necesario que las autoridades realicen el acompañamiento, con el fin de realizar una transición efectiva desde el modelo educativo tradicional hacia el de la secundaria del futuro, integrada con la tecnología y los nuevos requerimientos de la sociedad. En realidad, esto es importante porque muchos docentes aun no cuentan con las herramientas para aprovechar los recursos disponibles, y es lo que ha frenado la expansión del programa:

E1: Yo creo que no se aceptó nada, o muy poco [SE RÍE] o sea hablar de resultados me parece muy fuerte. Se toleró, se aceptó, que se iban a hacer las cosas, pero no se aceptó. No fue bienvenido, me parece que es una descripción generalista pero el 90% del cuerpo docente. (...) Si me preguntás qué se podría haber aprovechado... ¿qué podría haber funcionado bien? Yo creo que, en cuanto al paquete tecnológico, las pantallas y los cañones se podrían haber utilizado más, se pudo haber aprovechado más. Es difícil, hay docentes que no saben qué hacer con una pantalla, es difícil, las capacitaciones no son buenas herramientas, me parece, para eso.

Además, algunas de las herramientas no estaban disponibles o simplemente dejaron de funcionar al momento de ser instaladas en los centros escolares, y los responsables no dieron una respuesta oportuna con el fin de garantizar el buen funcionamiento de esos implementos. Por lo tanto, los docentes no pudieron aprovechar la oportunidad de experimentar con las soluciones tecnológicas ni recibir entrenamiento para su aprovechamiento:

E4: A la tecnología, básicamente, las cuestiones de falta de recurso. En el Lengüitas, por ejemplo, una de las cosas que nosotras siempre cuestionábamos, siendo el Lengüitas, en Juncal y Salguero⁹, una de las escuelas que más atención le prestan y sin embargo, internet nunca funcionó en el lado que no era terciario, o sea del otro lado que funciona primaria y media los AP¹⁰ no sé cuánto que se tenían que conectar nunca andaban, los chicos con las computadoras acercándose a la biblioteca, haciendo la parabólica para tener conexión. Entonces tenías todos los aparatos, pero no tenías la conexión, el tema es que durante años

⁹ “Juncal y Salguero” refiere a la esquina en que se encuentra la escuela, cuya ubicación es una de las zonas de mayor poder adquisitivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¹⁰ Los puntos de acceso a la red wifi en la escuela tienen el nombre de AP y un número.

no se pudieron solucionar, entonces con respecto a la tecnología eso sí fue un tema.

En el futuro próximo, el desafío consiste en motivar a los docentes para que se capaciten en el uso de las nuevas tecnologías. Ciertamente, se puede apreciar que el paradigma actual de los docentes está cargado de prejuicios con respecto a los programas de formación. Algunos consideran que los talleres no proveen información útil, o que en todo caso no se centran en señalar los beneficios prácticos de las herramientas que ofrece el programa estatal. Por lo tanto, sería necesario trabajar en una forma de repensar las capacitaciones, de forma tal que los docentes puedan hacer un cambio de mentalidad y se integren a los talleres que ofrece el Estado:

E1: Ir a una capacitación acerca de cómo usar la pantalla no es una buena herramienta o es una herramienta muy poco efectiva, necesitas motivar a esa persona antes, y la capacitación no lo logra. Tiene que ser algo más interno, que la capacitación interna sea de gente dentro de la escuela, que puedan movilizar eso, que puedan acercarse a cada docente y si sos un profesor de matemáticas “mirá, yo me puedo mostrarte lo que podés hacer con la pantalla, ¿tenés una hora para hacer esto o hacer lo otro?”.

Ahora bien, las autoridades educativas si realizaron algunas capacitaciones, pero no todas se ajustaban a los contenidos ni tenían una utilidad práctica, por lo cual simplemente los docentes se desmotivaron al ver que no obtendrían conocimiento para aprovechar los recursos disponibles:

E5: Y las limitaciones que un docente tiene que aceptar los cambios es me tengo que preparar, andá contento a la capacitación. Ahora, que llegues a la capacitación y sea una capacitación. Me pasó de ir a una capacitación y que te digan: trae la computadora porque vamos a practicar no sé... y después que te digan vos sos de portugués el curso es en inglés.

Para realizar la transformación curricular, es necesario que los docentes se apropien del conocimiento y de las herramientas disponibles, para que estos puedan luego colocarla al alcance de los estudiantes. Precisamente, una de las críticas y prejuicios que han surgido con respecto al programa “Secundaria del Futuro”, se derivan de la improvisación con que se ha implementado el diseño. De nada sirve contar con recursos si los docentes tienen dificultad para hacer la transferencia del conocimiento a

los estudiantes. Además, la reforma curricular hizo que algunos docentes perdieran sus puestos de trabajo, lo cual genera angustias dentro del grupo:

E5: Los profesores y los alumnos. Acompañar. Porque, por ejemplo, esa profesora que queda sin trabajo obviamente llega a su casa y tiene una familia que alimentar. Entonces si no le dan otra opción, trasladar o hacer un cambio, que no quede sin el salario, abrir más materias, no sé, que le busquen la vuelta. Pongámoslo en mí, me decís: mañana se habla que va a haber una secundaria del futuro distinta en el cual tu materia va a dejar de estar, vos si no te preparas en tecnología no vas a poder dar portugués de esa forma.

Con respecto al cambio curricular, es necesario un trabajo de fondo para apalancar la propuesta. Esto pasa, como se ha dicho en líneas anteriores, por realizar una verdadera integración con todos los actores sociales, facilitar la formación a los docentes y garantizar que los recursos sean funcionales y se usen dentro de los momentos de aprendizaje de una forma eficiente. Así, los actores involucrados se comprometen con el programa y se convierten en agentes del cambio, que ayuden a mantener el progreso alcanzado a lo largo del tiempo:

E4: A veces me pregunto cuál es la forma de acercarse cuando la gente ya está tan plantada en el rechazo porque a veces pareciera que no importa qué se proponga porque siempre voy a encontrar esto de: que me venís a traer una computadora si no me pagaste las horas que me debías (...) Entonces todo se mezcla y para mí es una pena porque en el medio hay un montón de recursos que se desaprovechan, cosas que se hacen a medias (...)

Como miembros de la sociedad, los docentes reconocen la importancia de las nuevas tecnologías para el desarrollo personal y profesional de los jóvenes. Pero, a su vez, reconocen que la transformación de la escuela pasa por crear mejores condiciones para todos los actores que hacen vida dentro de las aulas de clase. En particular, abogan por reivindicaciones salariales y mejores condiciones de trabajo, que les permita asistir a capacitaciones y, de esta forma, multiplicar el conocimiento al compartirlo con sus estudiantes:

E5: Salgo de docente y me pongo como madre y yo te pido poneme un profesor que esté actualizado porque mi hijo hoy estudia para trabajar mañana, para después educar a sus hijos o su futuro como lo quiera hacer. Eso de la

“Secundaria del Futuro” me parece perfecto y hoy que la vivo como docente, lo veo en los chicos, aplaudo. Pero eso a su vez tiene que ir acompañado de tecnología, o sea, es como que todos tenemos que ir cambiando. Y salario.

En cuanto al retorno a la presencialidad y el papel de la tecnología, puede decirse que es un terreno donde existe desconcierto y no parece haber nada claro. El programa “Secundaria del Futuro” se encontraba en plena implementación, desarrollo y evaluación cuando se generó la pandemia originada por el COVID-19. En opinión de los docentes, hay mucho trabajo por hacer tanto para evaluar los aciertos y fallos del programa, como para continuar con su implementación a futuro. Al momento del estudio, y debido a las restricciones impuestas como consecuencia de la pandemia, las escuelas tuvieron que adoptar la modalidad virtual para garantizar la continuidad del servicio educativo. Es por ello que, al momento de indagar sobre las representaciones sociales emergentes, muchas de las opiniones se relacionan con las nuevas tecnologías y su uso para hacer frente a la contingencia.

Por ser un momento de crisis, en donde los paradigmas tradicionales necesariamente pasan por una revisión, se genera una oportunidad valiosa para conocer cuáles son las ideas que empiezan a hacer aceptadas por el grupo. En efecto, la manera de brindar una respuesta oportuna ante este escenario es uno de los puntos que más preocupa a los docentes. Algunos reportan que los recursos están disponibles, pero la falta de conocimiento y preparación es un impedimento para que se haga un mejor provecho de los mismos. En consecuencia, la inversión no está generando los resultados esperados debido a que se ha dejado a un lado, se le ha prestado poca atención y los docentes no cuentan con las herramientas para su aprovechamiento:

E5: Este año por la pandemia, por muchos problemas familiares en el sentido de chicos que no aparecían, pero el año pasado a ver qué se podía innovar en la secundaria del futuro se pide esto, se solicita esto, intercambios, talleres creo que habían cambiado, se venía como hablando y después cambio todo con la pandemia, se estancó.

En tiempos de cuarentena, poder usar estos recursos sería una ventaja para mejorar el alcance de los centros educativos y lograr que más estudiantes tengan acceso a la tecnología. Sin embargo, la falta de preparación y conocimiento es una limitante importante dentro del programa. Los docentes, en ocasiones, son dotados de recursos, pero tienen que formarse por su cuenta si quieren obtener alguna utilidad. Lo

cual, hace que el proceso de actualización curricular e integración de la tecnología dentro del aula de clases sea más engorroso y cuesta arriba.

Otra de las dificultades para la integración de la tecnología, se refiere a las condiciones laborales de los docentes. La falta de recursos, tanto estructurales como económicos, para acceder a capacitaciones de calidad hace que los profesionales de la educación tengan que hacer uso de un conocimiento rudimentario, que generalmente se produce como el resultado del ensayo y error. Aunque este es un tipo de conocimiento estructurado que puede socializarse, lo cierto es que no es una información fácil de sistematizar y, por lo general, es muy rudimentario. El apoyo de expertos puede favorecer el cambio y facilitar la incorporación de las nuevas tecnologías dentro de las aulas de clase.

Como puede apreciarse, uno de los paradigmas emergentes entre los docentes consiste en que es necesaria la integración con la tecnología. Las herramientas ofimáticas pueden ser un apoyo vital para ejecutar procesos administrativos de una forma más rápida y eficiente, y existe una necesidad imperiosa de incorporar estas tecnologías dentro de las actividades cotidianas del centro escolar. Más, cuando en momentos de crisis pueden ser fundamentales para incluir a los jóvenes y brindarles la atención que ameritan.

Sin embargo, la falta de acciones concretas para favorecer la transición (pocos recursos, escasa capacitación, evaluación y seguimiento) impiden que las iniciativas tengan un resultado concreto. No basta la voluntad de hacer el cambio, también es necesario que se emprendan acciones concretas para crear una nueva escuela, capaz de responder a las nuevas condiciones del entorno.

La integración entre escuelas y tecnologías pasa por transformar y actualizar el currículo escolar, con el fin de adaptarlo a las nuevas demandas y necesidades de la sociedad. Pero este cambio debe estar apoyado por todos los actores involucrados en el proceso educativo, principalmente el Estado.

5. Discusión y consideraciones finales

La teoría de las representaciones sociales fue postulada, inicialmente, por Moscovici para explicar las operaciones que contribuyen a establecer la mentalidad de los grupos que hacen vida dentro de la sociedad. En términos sencillos, se parte de la idea de que los miembros de un grupo determinado comparten una mentalidad común, que es el resultado de una construcción colectiva. Por lo tanto, al indagar la opinión sobre un tema o hecho determinado, se pueden rastrear elementos comunes dentro de los discursos de todos los que pertenecen a dicho grupo.

Para los individuos, las representaciones sociales son un elemento de suma importancia que les ayuda a interpretar la realidad y a establecer una respuesta acorde con las nuevas circunstancias del entorno. En tal sentido, las representaciones sociales se consideran como un marco de referencia simbólico, en donde se depositan una serie de conceptos, ideas, juicios prejuicios, valores y sentimientos que condicionan las respuestas del individuo. Es decir, en la medida en que se generan cambios en el entorno, el individuo recurre a los esquemas mentales establecidos por el grupo al que pertenece para tratar de darle sentido a lo que está pasando, y en función de la información depositada en los núcleos simbólicos de las representaciones sociales prepararse para afrontar el cambio.

Las representaciones sociales, como una construcción convencional, tienen sentido gracias a su dinamismo implícito. Las construcciones mentales que son comunes a los individuos del grupo son el resultado de la dinámica social, en donde los individuos deben intercambiar experiencias, vivencias y puntos de vista para revisar sus visiones e interpretaciones personales y colectivas sobre el mundo. A partir de este intercambio, los individuos tienen la oportunidad de validar sus observaciones, conocer otros puntos de vista, articular una respuesta acorde a sus condiciones, o simplemente reformular sus valores.

Cabe acotar, además, que las representaciones sociales tienen una relación directa con las dinámicas propias de la sociedad y el devenir histórico, y es por ello que han despertado el interés de los investigadores y expertos. Las concepciones de un grupo pueden variar, modificarse, desecharse o simplemente reafirmarse de acuerdo con los cambios de la sociedad, la aparición de nuevas tecnologías, los avances científicos y tecnológicos, las crisis sociales, los fenómenos naturales, entre otros

elementos. Por lo tanto, es razonable considerar que, a medida que la sociedad avanza y surgen hechos significativos, la mentalidad de los subgrupos se transformará.

Ahora, para la experiencia individual, las representaciones sociales también tienen un carácter dinámico. La edad, la etapa de vida de la persona, las vivencias personales, la profesión, la religión, los valores y principios asumidos como propio ayudan a construir un marco de referencia a partir del cual cada quien es capaz de interpretar su realidad. Pero, en palabras de los expertos, la experiencia individual se complementa con la socialización de las vivencias, a saber. Cualquier persona está inserta en uno o varios grupos dentro de la sociedad (la familia, el grupo profesional, el grupo religioso, por ejemplo), en donde intercambia ideas que le ayudan a enriquecer su vivencia individual.

Precisamente, este es el aporte más significativo de la teoría de las representaciones sociales. El individuo, sin importar la sociedad en donde esté inserto, se ve influenciado tanto por sus interpretaciones internas (producto de la reflexión intelectual) como por las interpretaciones externas (aquellas determinadas por la sociedad y que se transmiten al individuo). Los intercambios discursivos entre las personas, en donde tienen la oportunidad de expresar sus ideas y contrastar puntos de vista, son esenciales para construir el sentido común, que no es más que la forma en que el conocimiento científico y estructurado se resume en postulados concretos que ayudan a dar respuesta ante una situación determinada. Esta actividad de intercambio discursivo es importante cuando se suscitan hechos de elevado impacto dentro de la sociedad, como puede ser la inclusión de las nuevas tecnologías en las diferentes esferas de la sociedad.

Sin duda, el avance de las tecnologías de la información y la comunicación se han erigido como un elemento significativo dentro de la historia reciente de la humanidad. El hecho de poder conectarse con personas que se encuentran al otro lado del planeta obliga a buscar nuevas formas para intercambiar ideas, construir soluciones a problemas comunes y apostar por la colaboración como una forma de garantizar el bienestar y progreso de la sociedad. Las computadoras y las herramientas que se han desarrollado tienen la capacidad de facilitar las tareas cotidianas, ante lo cual es necesario que el individuo cuestione sus ideas más arraigadas y se adapte a los nuevos acontecimientos.

El valor añadido de la tecnología consiste en garantizar el acceso a las fuentes primarias, a partir de las cuales las personas pueden formular sus propias

interpretaciones. Ante un acontecimiento de envergadura, es común que los sujetos acudan a las redes sociales y portales de noticias para contrastar diferentes versiones y elaborar sus conclusiones. En fin, hay abundancia de información circulando por las redes. Es decir, un acontecimiento no solo tiene repercusiones locales, sino que gracias a las nuevas tecnologías puede tener un impacto en todo el mundo. Razón por la cual, las personas deben apropiarse de las nuevas tecnologías para formar un criterio más amplio y comprender el tiempo histórico en el que viven.

Ahora, no solo se trata de que las herramientas informáticas garantizan el acceso a la corriente de información. El hecho es que la tecnología, paulatinamente, ha influenciado en diferentes aspectos de la cotidianidad. Por ejemplo, gracias a internet y a las computadoras, las personas pueden realizar trámites bancarios, ordenar las compras, investigar sobre los acontecimientos locales e internacionales. Por lo tanto, el individuo necesita acceder a estas herramientas tanto para mantenerse actualizado como para participar de diferentes procesos propios de la vida en comunidad.

Esta idea puede aplicarse al ámbito educativo. Desde finales del siglo XX, la tendencia natural consiste en actualizar las prácticas escolares e introducir las nuevas tecnologías dentro de las aulas de clase. Esto, no es más que el resultado lógico y natural del desarrollo de la historia reciente. Dado que la tecnología tiene tantas aplicaciones y ha incursionado en ámbitos como la salud, la ciencia y la vida en comunidad, son cada vez más los esfuerzos dedicados a explorar los aportes de las tecnologías digitales a la educación. La justificación a esto se encuentra en la dinámica actual de la sociedad. En un mundo cada vez más tecnificado, donde el uso de herramientas informáticas es cosa común de cada día, la escuela debe garantizar una formación de calidad en donde el estudiante tenga la oportunidad de entrenarse para los retos y desafíos que forman parte de la vida adulta. Más, cuando la sociedad demanda personas que cuenten con nociones fundamentales para usar a tecnología a su favor. Por lo tanto, esta situación obliga a repensar el quehacer de las escuelas y a adoptar enfoques más acordes con las demandas de la sociedad.

Bajo ese espíritu, se han emprendido diversas reformas educativas a nivel global, regional y local. Sin embargo, las formulaciones discursivas de las políticas educativas no pueden ser suficientes por sí mismas. Dentro de la inversión pública, la educación suele ser uno de los sectores más golpeados en materia de inversión y recortes presupuestarios, por lo que no se puede hablar de una educación de calidad, adaptada

a las nuevas demandas y acorde con la realidad actual, puesto que las escuelas se encuentran desfasadas y atascadas en viejos paradigmas.

El proyecto “Secundaria del Futuro” fue impulsado por el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante el año 2017. Esta propuesta estrategias de revisión de la estructuración escolar, la planificación docente y la integración de nuevas tecnologías a las aulas de clase para el desarrollo curricular en la escuela secundaria. A tal efecto, combina a sus lineamientos la puesta en marcha de plataformas educativas digitales y materiales tecnológicos (tablets, proyectores, pizarras electrónicas, conexiones a internet) como herramientas para integrar en las propuestas de enseñanza de los docentes.

Al revisar los documentos constitutivos del proyecto, se puede apreciar cómo la política educativa se posiciona sobre un discurso que dice orientarse a integrar a las tecnologías digitales para promover una educación de calidad y acorde con las condiciones actuales de la sociedad: “Una escuela adaptada a las nuevas tecnologías, a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad”. Indudablemente, y desde la teoría de las representaciones sociales, este es un punto álgido que obliga a los actores sociales implicados en el acto educativo (docentes, sociedad, escuelas, familias y estudiantes) a replantearse sus concepciones más profundas.

Sin embargo, y a fines de esta propuesta, cabe destacar que el punto de la polémica no se encuentra en la implementación de la reforma, sino en la forma en que esta fue comunicada al resto de los actores. Inicialmente, las autoridades locales se encargaron de delinear los fundamentos de la reforma, y mucha de la información relacionada con el proyecto se mantuvo oculta durante un tiempo considerable. Fueron los docentes, quienes luego de escuchar los rumores e investigar acerca de la propuesta, comunicaron los resultados de sus investigaciones tanto con otros docentes como con la sociedad en general.

Inmediatamente, las reacciones de rechazo se manifestaron en los medios de comunicación, entre los representantes políticos de la comunidad y, por supuesto, por parte de los docentes. En la planificación y diseño del sistema escolar, es necesario adoptar la pluralidad de criterios dado que es un sistema en permanente construcción que implica la participación de diferentes actores. El hecho de que las autoridades educativas emprendieran reformas a espaldas del público despierta suspicacias y

recelos. Más, cuando estas se encargan de administrar los recursos de la comunidad y deben rendir cuentas acerca de sus actividades.

¿Cuál es el objetivo de la propuesta?, ¿de qué manera influirá en los centros educativos? ¿cómo se conducirá el cambio a lo interno de los centros educativos? fueron algunas de las preguntas iniciales que surgieron en el debate público. Incluso, ante la falta de respuestas por parte de las autoridades educativas, la discusión tuvo que elevarse hasta la Legislatura de la CABA, quienes exigieron una respuesta precisa y clara. Pese a ello, transcurrieron los meses y la información se suministraba a cuentagotas, por lo que los docentes tuvieron que refugiarse, inicialmente, en sus representaciones sociales para tratar de vaticinar lo que se acercaba.

Por ser un proyecto educativo cuya génesis se encuentra en el punto de la polémica, se debe analizar las ideas, concepciones, juicios, prejuicios y valores de los docentes que participaron en los primeros ensayos de esta implementación. El objetivo fundamental de este trabajo de investigación consistió en evaluar las representaciones sociales relacionadas con la tecnología de los docentes, derivadas a partir de la implementación de la política educativa denominada “Secundaria del Futuro”, ejecutada en algunas escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Para lograrlo, se recurrió al análisis discursivo aplicado sobre fragmentos de entrevistas realizadas a 8 docentes. Con el fin de abordar a los docentes seleccionados, se estructuró un guion de entrevista contentivo de 8 preguntas. En la construcción del instrumento, se consideraron las 6 dimensiones que proponen Moscovici y Durkheim para el análisis de las representaciones sociales del grupo: Dimensión actitudinal, dimensión informacional, dimensión ideológica, representaciones hegemónicas, representaciones polémicas y representaciones emancipadas.

La importancia de esta investigación radica en el hecho de que la integración de las nuevas tecnologías dentro del sistema escolar es una tendencia en crecimiento. A la luz de los nuevos acontecimientos, como lo es la pandemia generada por el COVID-19, vale preguntarse cuál es la manera más adecuada para convertir las herramientas tecnológicas en un aliado fundamental para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Más, cuando el avance tecnológico es un hecho indetenible y las circunstancias parecen indicar que, en un futuro inmediato, los docentes deberán apoyarse en las nuevas tecnologías para garantizar el servicio educativo.

De igual manera, cabe destacar que la política de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires lleva un tiempo poniendo el énfasis en implementar estrategias vinculadas a la

integración de tecnologías digitales en la educación. Ciertamente, antes de la implementación de la reforma “Secundaria del Futuro”, ya se habían realizado otros proyectos para mejorar las condiciones del sistema educativo, como el Plan Integral de Educación Digital, o los programas de educación 1 a 1, Quinquela Martín y Plan S@rmiento. Sin embargo, no parece ser reconocido entre los docentes que sea una práctica común por parte de las autoridades el evaluar los avances de estas políticas. Antes bien, pareciera que la política oficial consiste en implementar tecnologías, unas sobre otras, sin pasar por la necesaria reflexión sobre sus impactos. Por lo tanto, se justifica el desarrollo de una investigación conducente a explicar el impacto de estas reformas dentro del grupo docente y de qué manera son acogidos los cambios a la luz de la teoría de las representaciones sociales. Seguidamente, se presentan los resultados de cada dimensión.

Con respecto a la **dimensión actitudinal**, se indagó la posición afectiva de los docentes con respecto a las nuevas tecnologías en el marco de la implementación de la “Secundaria del Futuro”. De acuerdo con la teoría de las representaciones sociales, los conceptos o “núcleos simbólicos de referencia” generan sentimientos en cada uno de los integrantes del grupo. Es decir, al evocar un concepto o idea, las personas recuerdan los referentes y evocan los sentimientos positivos o negativos que les genera dicho concepto. Al hablar de nuevas tecnologías y su aplicación en el contexto escolar, es común que se generen sentimientos de duda, rechazo o aceptación de acuerdo con las vivencias particulares de cada docente y, por supuesto, las vivencias compartidas a lo interno del grupo.

En esta dimensión, se exploraron las diferentes posiciones afectivas frente a los conceptos centrales de la política en análisis. Allí se reconocieron representaciones que asocian a la integración de tecnología en la escuela secundaria como algo que resulta *a) inevitable y deseable; b) vago y polisémico; y, c) valioso y necesario*. Se identifica cierto grado de acuerdo en que la integración de las tecnologías contribuye en forma positiva en las prácticas de enseñanza. La discusión surge cuando se explora acerca de los propósitos que lo justifican. Así, el equipamiento tecnológico incluido en el proyecto “Secundaria del Futuro” se presenta ante los docentes como una oportunidad para potenciar sus prácticas pedagógicas, promover el acceso al conocimiento y preparar a los jóvenes. Sin embargo, persisten diferentes sentidos y significados atribuidos a los conceptos emergentes de la política educativa. ¿Qué es y cómo es la secundaria del futuro? ¿De qué futuro se habla? ¿Quién y cómo planifica tal escenario? ¿Cuál es el rol de las tecnologías? Las respuestas a estos interrogantes aparecen

difusas y permiten sugerir que la vaguedad en el discurso del gobierno de la CABA se deja ver también en las representaciones sociales de los docentes. En otras palabras, la fundamentación carente de un discurso sólido se conjuga con la falta de claridad respecto a las bases epistemológicas para la integración de tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza.

Al hablar de la **dimensión informacional**, la teoría de las representaciones sociales hace referencia a todo conocimiento no estructurado, espontáneo y propio de la experiencia cotidiana que pertenece a los individuos. El contacto con las nuevas tecnologías, generalmente se da de forma espontánea, y es la manera en que la mayoría de las innovaciones se han popularizado. Un usuario adquiere un aparato innovador, o se informa acerca de una herramienta nueva, y comienza a manipularla hasta lograr un dominio sobre la misma. Por lo tanto, cualquier vivencia individual se considera como un fragmento de información relevante, que al ser socializado y compartido con el resto del grupo ayudará a conocer el estado actual del entorno y será útil para elaborar respuestas compartidas y consensuadas.

En el caso del grupo investigado, el contacto con las nuevas tecnologías, tanto dentro del aula como en la vida privada, ha generado un cúmulo de experiencias que son susceptibles de ser compartidas, para conocer cómo las nuevas tecnologías pueden ser útiles dentro de la escuela. La mayoría de los docentes tuvieron que adaptarse a las tecnologías que surgían, y por lo tanto requirieron de apoyo y orientación para manipular las herramientas más sencillas. Esta idea contrasta con el modo en que se comprende a los estudiantes de las escuelas, a quienes se los ve como sujetos que naturalmente viven en un entorno en donde las computadoras, los dispositivos móviles y las conexiones a internet siempre están disponibles y, por cuestiones relacionadas a la dinámica social e histórica, aprenden a manipularlas casi al mismo tiempo que aprenden a hablar o a caminar.

Cabe destacar un hecho que llama la atención al momento de analizar esta dimensión: La mayoría de los docentes optaron por incorporar herramientas tecnológicas que tuvieran algún referente conocido. Por ejemplo, la mayoría de los profesionales educativos destacaron el uso de los proyectores y las pantallas digitales, puesto que en sus representaciones sociales existían referentes establecidos previamente que les ayudaron a darle sentido a su experiencia.

Precisamente, es aquí donde las representaciones sociales de los docentes cobran valor para el grupo: Ante una novedad, el individuo puede tratar de relacionar lo

que ve con experiencias ya acontecidas (a qué se parece, a qué me recuerda, cómo se hacía esto...) para brindar una respuesta efectiva a la realidad. En el caso de los docentes, la información tiene dos fuentes importantes:

1. Las experiencias cotidianas de los docentes.
2. La transferencia de prácticas educativas conocidas.

En tal sentido, estos dos elementos ayudan a construir un sentido común sobre las herramientas informáticas y es útil para que los docentes puedan nutrir sus experiencias individuales. De acuerdo con las percepciones de los docentes, la información es un recurso vital para el proceso de transformación de la escuela, que puede capitalizarse como una ventaja estratégica para favorecer la inclusión.

Dentro de las **representaciones polémicas**, se consideran aquellas ideas, conceptos o juicios que son objetos de controversia o tiene el potencial para marcar desencuentros con otros grupos. Cabe destacar que las representaciones polémicas son parte de la vida en sociedad, puesto que cada persona, cada comunidad, y cada grupo tiene sus propias formas de interpretar la realidad, sus valores, sus vivencias significativas, lo cual contribuye a crear una respuesta determinada ante una situación. En el caso de la educación, por ejemplo, coexisten diversos grupos de interés (Estado, sociedad, comunidades, familias, escuelas, docentes y estudiantes), cada uno con sus propias percepciones con respecto al hecho educativo. Por lo tanto, cualquier investigación que se realice en ese ámbito debe considerar los puntos polémicos que pueden presentarse.

A fines de este estudio, la polémica se centra en cómo adaptar los lineamientos que se desprenden de la reforma educativa a las aulas de clase. Se considera que este es un hecho polémico porque los docentes tienen que recurrir a prácticas y estrategias que no necesariamente coinciden con los postulados de las autoridades educativas. Ciertamente, el planteamiento de la propuesta educativa se resume en incluir las tecnologías en los centros educativos, pero en la práctica esto pasa por considerar la realidad de la escuela y las características del grupo-clase. Por lo tanto, cada docente debe hacer uso de la creatividad para hacer las adaptaciones necesarias para aprovechar los recursos disponibles. En este sentido, hay dos consideraciones importantes a tener en cuenta, a partir de las respuestas facilitadas por el grupo.

La primera de ellas se refiere a cómo se justifica la presencia de la tecnología dentro de las aulas de clase. Este es un punto naturalmente polémico, puesto que las herramientas informáticas tienen sus puntos positivos (facilitan el aprendizaje,

favorecen el trabajo colaborativo), pero también tienen puntos negativos (son un elemento distractor, pueden usarse con fines distintos al educativo). Sobre este particular, no se puede dar respuesta en este trabajo dadas las limitaciones del estudio, además de que el uso de las nuevas tecnologías en las aulas de clase es un campo de estudio incipiente. Sin embargo, para los docentes investigados, el uso de las nuevas tecnologías se justifica por las siguientes razones: Facilita la administración de los centros educativos, sirve como apoyo para favorecer los aprendizajes de los estudiantes y permite incluir más recursos dentro del proceso de enseñanza.

La segunda consideración, se refiere a las limitaciones que los docentes perciben al momento de incluir las nuevas tecnologías dentro de la dinámica escolar. La falta de recursos básicos, como enchufes o conexiones a internet, genera el desencuentro entre los profesionales educativos y las autoridades ministeriales. Desde la teoría de las representaciones sociales, es fácil comprender la génesis de este malestar: La reforma educativa viene acompañada de una intensa propaganda que incluye términos como “avance”, “futuro”, e innovación, pero en la práctica, que es donde las representaciones sociales se ponen a prueba, los docentes notan las mismas carencias que han denunciado año tras año. En este particular, la polémica se genera porque existe una discordancia entre el discurso oficial y las condiciones del centro educativo.

Con respecto a las **representaciones hegemónicas**, la teoría de las representaciones sociales señala que las prácticas sociales implican la dominación de un grupo sobre otros. Esto ha servido para explicar las desigualdades sociales y cómo unos grupos concentran el poder, mientras que otros grupos son excluidos y dejados en la periferia. En el caso de esta propuesta, se considera que el dominio de la tecnología es un elemento hegemónico, por dos razones importantes. En primer lugar, porque las herramientas informáticas han logrado integrarse a diferentes actividades cotidianas, y la falta de dominio sobre estas herramientas puede convertirse en una limitación importante para el desenvolvimiento del individuo. En segundo lugar, porque la sociedad y el mundo laboral demandan de individuos capacitados en el uso de las nuevas tecnologías, y es necesario que los jóvenes cuenten con estas habilidades si desean mejorar sus condiciones propias y las de sus comunidades.

En tal sentido, para los docentes la hegemonía se ejerce en la medida en que existe un mayor dominio técnico sobre las herramientas informáticas. En el pensamiento del grupo se encuentra generalizada la idea de que la única manera de superar las desigualdades sociales y garantizar que todos los estudiantes tienen la oportunidad de

continuar con su formación, consiste en hacer de la tecnología un recurso útil, capaz de potenciar el conocimiento. Dentro de la dimensión hegemónica, a la luz de los resultados obtenidos, se perciben tres elementos a considerar:

3. La tecnología es un elemento hegemónico, capaz de ejercer poder sobre los individuos y de transformar las condiciones de las personas;
4. El equilibrio de poder se ha equilibrado, pues gracias a las nuevas tecnologías contribuyen a que docentes y estudiantes puedan acudir a las fuentes del conocimiento para participar, en igualdad de condiciones, en el intercambio discursivo que conduce a la construcción de nuevos conocimientos y;
2. Los docentes ejercen control sobre las nuevas tecnologías en la medida en que pueden adquirir conocimientos para incorporar nuevas herramientas en el acto educativo.

En este particular, se puede apreciar un cambio en las concepciones que, tradicionalmente, se han manejado al estudiar el tema de las representaciones sociales. El acceso a las fuentes de información, la capacidad de crear comunidades de aprendizaje, y los infinitos usos de la tecnología son elementos que garantizan la construcción de un sistema educativo más igualitario, en donde todos los jóvenes tienen la oportunidad de prepararse para el futuro. Este pensamiento es el que guía el interés de los docentes, puesto que reconocen la importancia de las nuevas tecnologías para el hombre moderno, y por eso apuestan por la construcción de una escuela que garantice la formación integral del individuo.

Con relación a la **dimensión ideológica**, cabe destacar que fue el punto más álgido dentro del estudio. Desde la perspectiva de las representaciones sociales, las prácticas discursivas tienen la finalidad de compartir la ideología dominante en el grupo. Es decir, cuando los individuos se comunican, no hacen más que reproducir (de forma explícito o implícita) los esquemas mentales que son inherentes a su grupo, a su forma de ver la vida y a sus valores. Al estudiar los problemas inherentes a las ciencias sociales, es importante ver cuáles son las ideologías dominantes y de qué manera se manifiestan en el discurso de las personas.

La puesta en marcha de las acciones establecidas por la “Secundaria del Futuro” están acompañadas de un componente ideológico, no solo en el plano discursivo (a través de los documentos emitidos por las autoridades educativas) sino también en el plano físico (la reforma fue acompañada por cambios en la infraestructura de ciertos planteles, así como la inclusión de elementos decorativos relacionados con la idea

general de la reforma). Por lo tanto, el ejercicio ideológico se presenta como una continuación de las desigualdades sociales que, tradicionalmente, han sido objeto de cuestionamientos dentro del ámbito educativo. No es secreto que el sistema reproduce desigualdades, y la exclusión es preocupación constante en las comunidades educativas y profesionales de la educación.

La falta de planificación, de coordinación y de evaluación de las reformas educativas se hicieron presentes como una sombra dentro del panorama. Los docentes, en general, señalaron diversas desigualdades que se reproducen en la manera en que la reforma educativa fue implementada. Por un lado, el hecho de que los maestros no fueron consultados responde a un esquema en donde el Estado actual como una entidad superior que puede imponer su voluntad sobre las personas. Por otro lado, el hecho de que no todos los recursos estaban disponibles (al momento del estudio, solo una fracción de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires habían recibido la dotación, y en algunos casos solo se limitaba el uso a los estudiantes de los primeros años del ciclo escolar), refuerza la idea de exclusión que denunciaron los docentes.

No se puede pensar en una secundaria del mañana, si se siguen reproduciendo las desigualdades sociales. Afortunadamente, las nuevas tecnologías pueden contribuir a nivelar a las personas, y es la apuesta del grupo docente. Las reformas educativas deben ir acompañadas por una inversión de recursos: Instruir al personal, acompañarlo durante la transición y garantizar que los recursos estarán disponibles para toda la comunidad. Esta es la idea que permanece en el campo de representaciones sociales de los docentes, y es por ello que apuestan por mejorar las condiciones de los responsables por la educación de los jóvenes. De otra manera, el sistema escolar seguirá siendo una fábrica de desigualdades, y el conocimiento sobre las nuevas tecnologías marcará la diferencia entre quienes pueden acceder a mejores servicios y quienes simplemente verán sus posibilidades truncadas.

Finalmente, el análisis concluye con las representaciones emergentes. Los cambios que se generan dentro de la dinámica social motivan a revisar los esquemas mentales del grupo, y es posible que, como consecuencia de esta actividad intelectual, surjan nuevas ideas, postulados y visiones dentro del grupo. A fines de esta propuesta, cabe destacar que la pandemia originada por el COVID-19 ha sido fundamental para que los docentes se apoyen en las nuevas tecnologías, como una herramienta para garantizar que los jóvenes puedan gozar del servicio educativo.

El panorama actual, en donde la tecnología está cada vez más insertada en el ámbito educativo, obliga a replantearse la dinámica escolar. En la práctica, los docentes perciben un beneficio derivado del uso de las nuevas tecnologías, pues en los momentos de crisis estas herramientas facilitan la comunicación con los demás actores del proceso, y pueden ser la clave para superar los momentos de adversidad. En tal sentido, las representaciones emergentes en el grupo se orientan a explorar el campo de las nuevas tecnologías y sus implicaciones en el contexto escolar.

Ahora, con respecto a los objetivos de la investigación, la manera en que se respondieron las preguntas iniciales y el resultado de la investigación, se realizará un comentario sintetizado sobre cada uno de los hitos alcanzados.

Para estudiar las representaciones sociales de los docentes de la escuela seleccionada acerca de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza, que constituía el primer objetivo de la investigación, fue necesario analizar las prácticas discursivas del grupo seleccionado. Aunque el estudio tuvo un alcance limitado, puesto que la pandemia COVID-19 impedía la libre circulación, lo cierto es que los docentes cuentan con ideas, juicios, prejuicios, valoraciones, formas de ver el mundo y de comprender las dinámicas educativas, que inciden en la manera en que acogen las innovaciones tecnológicas. En tal sentido, en el discurso es donde se reflejan estas ideas, y por ello es necesario aplicar técnicas de investigación tales como la entrevista y el análisis de contenido, pues desde la teoría de las representaciones sociales los discursos contienen fragmentos de comunicación precisa, fácilmente transmitible que a su vez refleja la mentalidad general del grupo.

Así, el discurso de los docentes está en contraposición con el discurso oficial y, de hecho, manifiesta los puntos de desencuentro que existe entre el pensamiento de las autoridades educativas y los responsables del funcionamiento de las aulas. Dado que la propuesta de la reforma fue impulsada por las autoridades locales, es lógico que cada actor implicado en el proceso educativo enarbolará sus propios discursos, tendientes a defender sus propios valores y puntos de vistas. Por supuesto, el pensamiento docente dista mucho de la narrativa oficial, puesto que los profesionales educativos sienten que la reforma necesita de varias mejoras, tanto en lo metodológico como en lo práctico, para alcanzar el objetivo de transformar la educación local. Más, cuando los nuevos modelos educativos apuestan por un proceso más dialógico, interactivo y retroalimentado, en donde todos los actores participan de la construcción de los conocimientos, mediados por las nuevas tecnologías.

Como punto de interés, cabe destacar que a pesar de lo limitado del estudio (se aplicaron 8 entrevistas), se generó una cantidad amplia de información sobre las representaciones sociales de los docentes y otros aspectos relacionados con el hecho educativo. En tal sentido, las técnicas que favorecen la expresión de aquellos más cercanos al fenómeno a estudiar brindan la oportunidad de crear una imagen más amplia y profunda sobre el fenómeno, pues los participantes son capaces de transmitir una imagen más o menos estable del fenómeno y pueden explicar el impacto de estas situaciones en su vida personal. Desde la teoría de las representaciones sociales, así como a fines del estudio de caso, interesa conocer el fenómeno y la manera en que las personas son capaces de atribuirle un significado.

Con respecto al segundo objetivo, la teoría de las representaciones sociales ayuda a comprender la manera en que las representaciones sociales relacionadas con la tecnología influyen en la práctica cotidiana de los docentes seleccionados. Para los docentes, la incorporación pasa por experimentar con las nuevas herramientas, diseñar estrategias y luego evaluar la efectividad de éstas. Es decir, ocurre un proceso de transferencia, tanto cercana como lejana, que permite ajustar el pensamiento general de los profesionales de la enseñanza.

La transferencia cercana se verifica en las prácticas cotidianas, a saber: Varios docentes manifestaron que seleccionaron e incorporaron aquellas tecnologías que tenían algún referente conocido. Por ejemplo, destacó el uso del proyector y de las presentaciones en PowerPoint, puesto que se asemeja mucho a los métodos que se usan tradicionalmente en las aulas de clase. Desde la teoría de las representaciones sociales, se puede considerar que esto no es más que recurrir a los referentes simbólicos para resolver un problema práctico. Por esa razón, es importante señalar que aquellas tecnologías que mejor receptividad poseen son aquellas que pueden vincularse con algo ya conocido por el grupo.

En cuanto a la transferencia lejana, la pandemia fue la excusa perfecta para perfeccionar habilidades y explorar alternativas. El hecho de usar plataformas para cargar las notas, pautar reuniones virtuales, dar clases a distancia y gestionar el proceso de evaluación de los aprendizajes obliga a aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica cotidiana en otras tareas más complejas y diferentes. Es aquí donde la tecnología se convierte en un aliado esencial para las personas, puesto que los docentes tuvieron la oportunidad de consultar tutoriales, intercambiar conocimientos y buscar alternativas más prácticas para mantener la comunicación con los estudiantes y

con otros colegas, a fin de construir equipos de trabajos que les ayudaran a superar los momentos de crisis.

Cabe destacar que los docentes también son usuarios de la tecnología en su vida cotidiana y fuera de las aulas, y es una experiencia que hay que valorar al momento de estudiar las representaciones sociales. Sin duda, la tecnología ha transformado las condiciones de vida de todas las personas, y los profesionales de la educación son conscientes de que la escuela tiene que evolucionar para adaptarse al ritmo de vida de la sociedad moderna. La noción de tiempo es esencial para comprender este punto, pues los catedráticos establecen un contraste entre sus años de formación y las condiciones presentes. De esta forma, la integración con la tecnología no solo se presenta en las aulas de clase, sino que muchas de las experiencias cotidianas que viven los docentes son trasladadas al ámbito de la escuela para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto al tercer objetivo, relacionar las representaciones sociales de los docentes con juicios, prejuicios e ideas relacionadas con la implementación de la “Secundaria del Futuro”, cabe destacar que los docentes mantienen una actitud positiva con respecto a la incorporación de las nuevas tecnologías, pero abogan por realizar un acompañamiento para facilitar la transición entre sistemas escolares.

La mayoría de los prejuicios negativos del grupo entrevistado hacen referencias a la manera en cómo se gestionó el cambio, así como a la falta de capacitación por parte de las autoridades educativas de la localidad. Al momento de implementar reformas escolares, es necesario que todos los actores involucrados cuenten con espacios para la participación, el debate y el intercambio de puntos de vista. Más, cuando el servicio educativo es una actividad de interés social que, necesariamente, debe partir del consenso de todos los responsables. Así, en lo sucesivo, las autoridades deberían de abrir canales de comunicación con todos los actores del proceso, a fin de que las reformas cuenten con una mejor acogida y recepción en los centros escolares.

Finalmente, para identificar aspectos que intervienen en la construcción de representaciones sociales, en relación con el proyecto “Secundaria del Futuro”, el discurso de la gestión política y los contextos institucionales cabe destacar que las experiencias cotidianas son aquellas que generan la información que servirá de base para introducir los cambios dentro de los centros educativos. Así, las directrices emanadas por el Ministerio de Educación pasan por un proceso de análisis, aplicación, evaluación de resultados e incorporación en el imaginario del colectivo para luego

transformarse en un conocimiento útil para los docentes. De esta forma, la gestión dentro de los centros educativos tiende a incorporar el aprendizaje empírico, en donde la experiencia es la que determina cuáles son las estrategias que mejor resultado aportan. Existe, en este punto, una transferencia de conocimiento tanto cercana como lejana, pues las experiencias previas son la base para resolver problemas inmediatos, que a términos de las representaciones sociales se puede equiparar con los núcleos simbólicos que residen en el pensamiento del colectivo.

En conclusión, la implementación de la reforma educativa “Secundaria del Futuro” ha tenido un impacto profundo en las representaciones sociales que tienen los docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con relación a las tecnologías digitales. El hecho de que estas herramientas pueden garantizar una mejor calidad educativa obliga a replantearse el significado de la escuela, de las prácticas escolares y de la dinámica escolar. Gracias a las nuevas tecnologías, los jóvenes pueden tener un mayor acceso a las fuentes de información, pero se necesita que los centros educativos capaciten a los estudiantes en esta materia y promuevan el trabajo cooperativo mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Al ser un estudio de caso, se sugiere continuar con la investigación de este tema en otros contextos, o tratando de abarcar una mayor cantidad de participantes. Por supuesto, la pandemia generada por el COVID-19 fue la mayor limitación a superar, pero gracias a la tecnología se pudo conducir el proceso de investigación hasta generar un resultado efectivo. Se recomienda continuar con las líneas de investigación, a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes argentinos a partir de la implementación tecnológica?, ¿cuáles son los beneficios de las nuevas tecnologías en las aulas de clase?, ¿cuál es el impacto de la reforma educativa “Secundaria del Futuro” en las aulas argentinas?, ¿cómo diseñar estrategias para facilitar la implementación tecnológica en colegios de Argentina?, ¿de qué manera influyen las representaciones sociales en la recepción de las nuevas tecnologías dentro de las aulas de clase?

6. Bibliografía

- Abric, J.-C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Ademys. (2018, septiembre 22). Ante el fracaso, más secundaria del futuro. *Ademys Asociación Docente*. <https://www.ademys.org.ar/v2/ante-fracaso-mas-secundaria-del-futuro/>
- Agencia Telam. (2017, septiembre 21). *Continúan las tomas en 29 escuelas porteñas contra la reforma de la escuela media*. Agencia de noticias Telam. <http://www.telam.com.ar/notas/201709/206234-tomas-estudiantes-escuelas-secundarios-ciudad-buenos-aires-protestas-reformas-educacion.html>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2010). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* (N.º 41; OECD Education Working Papers). OECD.
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127. <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>
- Banegas, D. (2018). Towards Understanding EFL Teachers' Conceptions of Research: Findings From Argentina Hacia la comprensión de las concepciones de investigación de los docentes de inglés: Resultados desde Argentina. *Profile*, 20, 57-72.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P. (1994). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Burbules, N., & Callister, T. (2006). Las promesas y riesgos promisorios de las nuevas tecnologías de la información en la educación. En *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información* (pp. 13-37). Granica.
- Castells, M., Gimeno, C. M., & Alborés, J. (2001). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Alianza.
- Castorina, J. A. (2014). La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. En J. A. Castorina & A. Barreiro, *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Miño y Dávila.
- Castorina, J., & Barreiro, A. (2012). *Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa*.

- Castorina, J., Barreiro, A., & Toscano, A. (2005). *Dos versiones del sentido común: Las Teorías Implícitas y las Representaciones Sociales* (pp. 205-238).
- Cerquera, A., Medina, F., Mosquera, C., & Rivera, V. (2016). Sentido y Significado de ser Docente: Reflexiones para re-pensar la educación. *Plumilla Educativa*, 18, 303-317.
- Cobo Romaní, Cristóbal. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Fundación Ceibal.
- Cobo Romaní, Cristobal, & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Transmedia XXI.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920*. Teachers College Press. <https://books.google.com.ar/books?id=uQeEn1vEUSQC>
- Delgado, M. L. (1994). Construcción epistemológica: Los paradigmas en la organización escolar. En *Organización escolar: La construcción de la escuela como ecosistema* (pp. 109-177). Ediciones Pedagógicas.
- Díaz Larenas, C., Martínez, I., G, I., & Sanhueza, G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: Sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis : Revista de la Universidad Bolivariana*, 9. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Díaz Puppato, D. (2015). *Representaciones docentes sobre el uso de tecnología digital en educación*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Durkheim, E. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Schapire.
- Farr, R. (1984). Social representations: Their role in the design and execution of laboratory experiments. En R. Farr & S. Moscovici, *Social Representations* (Vol. 2). Cambridge University Press, and Paris Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Filmus, D. (2017). *Educación para el mercado: Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Octubre.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Morata.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Taylor & Francis. <https://books.google.com.ar/books?id=GTMrDwAAQBAJ>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (s. f.-a). Nuestras Tareas en INTEC. *Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Recuperado 1 de diciembre de 2020,

de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/educaciondigital/nuestras-tareas>

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (s. f.-b). Plan Sarmiento en el Nivel Secundario. *Plan Sarmiento BA, Ministerio de Educación del GCABA*. Recuperado 1 de diciembre de 2020, de <https://www.buenosaires.gob.ar/sarmientoba/secundaria>

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (s. f.-c). *Secundaria del Futuro*. Buenos Aires Ciudad - Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado 21 de septiembre de 2018, de <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro>

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2011). *Lineamientos Pedagógicos del Plan Integral de Educación Digital*. Ministerio de Educación e Innovación.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ed.). (2013). *Síntesis de Aportes al Pre Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Orientada*. Ministerio de Educación del GCABA. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/sintesis_0.pdf

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ed.). (2015a). *Diseño curricular para la nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo Básico*. Ministerio de Educación del GCABA. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nes.pdfv

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ed.). (2015b). Marco para la Educación Digital. En *Diseño curricular para la nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo Básico*. Ministerio de Educación del GCABA. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nes.pdfv

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ed.). (2017a). *La escuela que queremos*. Ministerio de Educación del GCABA. http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_escuela_que_queremos.pdf

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017b, septiembre 11). *Preguntas frecuentes sobre la Secundaria del Futuro* [Sitio web gubernamental]. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/preguntas-frecuentes-5>

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ed.). (2018a). *Criterios a la hora de asesorar en la planificación*. Ministerio de Educación del GCABA.

- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ed.). (2018b). *La Organización Institucional en la Secundaria del Futuro*. Ministerio de Educación del GCABA. http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/secundaria_del_futuro.pdf
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ed.). (2018c). *Modos de organizar las clases: Las secuencias didácticas. Documento N° 2*. Ministerio de Educación del GCABA.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2018d). *Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza*. Ministerio de Educación del GCABA.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2018e). *Puente de Primaria a Secundaria*. Ministerio de Educación del GCABA. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/puente_de_primaria_a_secundaria.pdf
- Heller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana: Aportación a la sociología socialista*. Grijalbo. <https://books.google.com.ar/books?id=Z-HUNAAACAAJ>
- Hernández Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill.
- Hillert, F. (2011). *Políticas curriculares: Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Colihue.
- Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del análisis crítico del discurso. *Entramado*, 8, 124-136.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (2003). *Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales*. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_540/a_7546/7546.pdf
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Revista de Educacion*, 21, 133-154.
- Kaplan, C., & Castorina, J. A. (1997, diciembre). Representaciones sociales y trayectorias educativas. *Educação e realidade*.
- Lagache, D. (1961). Prefacio a la segunda edición. En *El psicoanálisis, su imagen y su público* (2°, pp. 5-8). Huemul.

- Libedinsky, M. (2015). *Las TIC en la escuela primaria: Proyectos, consejos y herramientas para la inclusión digital*. Novedades Educativas.
- Lion, C. (2020). *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Noveduc.
- Litwin, E. (1995). *Tecnología educativa: Política, historias, propuestas*. Paidós. <https://books.google.com.ar/books?id=SpoEAAAACAAJ>
- Litwin, E. (1997). *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. El Ateneo. <https://books.google.com.ar/books?id=KKiyMwEACAAJ>
- Litwin, E. (2000). *La educación a distancia: Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu Editores. <https://books.google.com.ar/books?id=guxSAAAACAAJ>
- Litwin, Edith. (2005). La tecnología educativa en el debate contemporáneo. En *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 13-34). Amorrortu Editores.
- Litwin, Edith. (2006). Las confusiones en el oficio de enseñar. *Fundación Telefónica*.
- Litwin, Edith. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- López de Parra, L. (2011). Representaciones sociales del sentido de ser profesor universitario. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 84-97.
- Maccagno, A. (2017). *La implementación del programa Conectar Igualdad: Una mirada desde las percepciones de los directivos*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Maggio, M. (2012). La tecnología educativa en perspectiva. En *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad* (pp. 8-22).
- Maggio, M. (2016). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza: Hacia una tecnología educativa re-concebida* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6051/uba_ffyl_t_2016_5554.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Maggio, M. (2018). Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy. En *Documento básico del XIII Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana.

- Proyecto de resolución para instar al Ministerio de Educación a anular la aplicación de la «Secundaria del Futuro», n.º 2409, Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017).
- Martiarena, N. (2011). *Representación Social del Aula Virtual en Docentes de la Carrera de Licenciatura en Psicología*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (Ed.). (2017). *Orientaciones pedagógicas de Educación Digital* (1.ª ed.). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005853.pdf>
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (2º). Huemul.
- Moscovici, S. (1979). La representación social: Un concepto perdido. En *El psicoanálisis, su imagen y su público* (pp. 27-61). Huemul.
- Moscovici, S. (1981). On Social Representations. En J. Forgas, *Social Cognition: Perspectives on everyday understanding*. Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II. Pensamiento y vida social: Psicología social y problemas sociales*.
- Moscovici, S. (1988). Notes Towards a Description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- ONU (Ed.). (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Pedró, F., & Puig, I. (1998). *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*. Paidós.
- Pereira de Sá, C. (2002). *Núcleo central das representacoes sociais*. Vozes.
- Perera Pérez, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: Apuntes teóricos, centro de investigaciones psicológicas y sociológicas*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf

- Pinto, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. En *Documento básico del XIV Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente* (5.ª ed.). Galerna.
- Revilla, A. Á., Gil, J. M. S., Polo, L. M. M., Álvarez, À., & Millán, L. M. (1995). *Hoy ya es mañana: Tecnologías y educación: Un diálogo necesario*. Publicaciones M.C.E.P.
- Rivas, Axel. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Siglo XXI Editores.
- Rivas, Axel, Veleza, C., & Mezzadra, F. (2013). El poder de la política educativa. En *Caminos para la educación* (pp. 14-19). Ediciones Granica, S.A.
- Rodrigues Lourenço Marques, R. (2016). *Representações sociais do professor. Comunicação, educação e psicologia social*. Appris.
- Sabulsky, G. (2020). Del determinismo tecnológico al bricolaje digital. Sentidos y prácticas en tensión. *Revista EFI · DGES, Vol 6(Nº 10)*.
- Sztajnszrajber, D. (2012). *¿Es posible pensar el futuro?* Portal Educ.ar.
<https://www.educ.ar/noticias/113997/es-posible-pensar-el-futuro>
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Unión de Trabajadores de la Educación. (2017, septiembre 29). Ya son 170 los directivos que reclaman prorrogar la implementación de la “secundaria del futuro”. *Sitio web de la U.T.E.*
<http://ute.org.ar/ya-son-170-los-directivos-reclaman-prorrogar-la-implementacion-de-la-secundaria-del-futuro/>
- Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e Investigación social*, 18-24.

7. Anexos

5.1 Modelo de entrevistas a docentes

P1. ¿Podría describir su trayectoria profesional como docente?

P2. Voy a leerle una frase. ¿Podría relacionarla con algo? ¿La ha oído? ¿Dónde?

“Una escuela secundaria que posibilite aprendizajes auténticos que plantea el Siglo XXI. Una escuela que se adapta a las innovaciones tecnológicas, a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad.”

P3. A partir de la frase anterior, ¿Qué significan los siguientes elementos?:

“Escuela que se adapta” – ¿Qué aspecto/s se deben adaptar? ¿Por qué?

“Innovaciones tecnológicas” – ¿Qué entiende por esto? ¿Qué le representa?

“Nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje” – ¿Considera que existen? ¿Cuáles y cómo son? ¿Los incorpora en su práctica docente?

“Futuras demandas de la sociedad” – ¿Cuáles son? ¿Inciden en su práctica?

P4. ¿Qué experiencia tiene en la integración de tecnologías en sus clases? ¿Recuerda su primera experiencia? ¿Podría describirla? ¿Cambiaron estas experiencias a lo largo del tiempo, cuándo, cómo, por qué?

P5. ¿Cuáles son las razones que justifican la integración de tecnologías en la enseñanza? ¿Hay limitaciones?

P6. ¿Fueron cambiando las prácticas de sus colegas en esta escuela? ¿Hubo algún momento especial en que se visualizó este cambio?

P7. Según recuerda, ¿qué implicó la “Secundaria del futuro” en lo que refiere a la integración de tecnologías? ¿Cómo se visualizó en las prácticas?

P8. ¿Qué aspectos pedagógicos rescata de la implementación? ¿Cuáles criticaría?

5.2 Entrevista 1

ENTREVISTADOR: Como para arrancar, ¿podrías contarme un poco tu trayectoria docente?

ENTREVISTADO: Egresé en 2007 como docente. Hice descripción de lingüística. Después de ahí, un par de años que no estaba buscando ingresar a la docencia activamente. Ahí ingresé formalmente a la educación a través del nivel terciario, hace 9 años. Ahí fueron creciendo mis funciones, en terciario; primero tomé, más que todo, "Gramática I". Después tomé la coordinación de gramática, después la tutoría de profesorado en inglés, entré en el consejo directivo, después, tomé más cátedras: Gramática II, Lengua... En el 2017, entré en media, bilingüe, en la división bilingüe, ahí tomé Matemáticas e inglés, entré en secundaria en 2017.

ENTREVISTADOR: Y en media específicamente ¿en qué espacios trabajás?

ENTREVISTADO: En el 2018 tomé EDI, es una materia en inglés. Es un espacio de integración curricular, y después pedí con el tiempo tomar la coordinación de inglés; en tutorías estoy también, en media; y hasta ahí llegué. Hasta ahora tengo 45 horas en total; 25 horas en clases y 20 horas en coordinación, pero toda mi carrera formal de ejercicio es en el Spangenberg. Esto fue a propósito igual, cuando yo tenía otro laburo, en la pastelería siempre por decisión nunca quise preguntar en otros lugares, para poder ejercer como docente de una institución, pude tener toda mi identidad volcada en un lugar y pertenecer a ese lugar, a veces pienso que debería ser, me parece. O sea, había que manufacturarlo y es re difícil, yo tuve la oportunidad de hacerlo y lo hice.

ENTREVISTADOR: Bien. Te pregunto: ¿Qué experiencia tenés en la integración de tecnologías en tus clases?

ENTREVISTADO: En mis clases propiamente dicha... ¿Tecnología de qué? Porque hay que ver como se entiende, porque es un tema muy amplio.

ENTREVISTADOR: A ver, como te parezca. Como lo quieras interpretar. Lo que a vos te venga cuando te menciono tecnología.

ENTREVISTADO: Ah, ok, como yo quiera. Te hago una aclaración, mi vieja trabajó en educación toda su carrera y es del área de tecnología como el área que el ministerio nacional impulsó, la educación tecnológica más allá de la computación y la robótica. Mi

mamá se tomó la enseñanza de la tecnología propiamente dicha. Entonces tengo que hacerle honor a eso.

Yo entiendo que cuando hablamos de tecnología, son más medios digitales, electrónicos digamos, tecnología de fines del siglo XX -XXI, lo voy a contestar por ese lado, pero sin dejar de hacerle honor a lo otro.

En ese sentido, a ver, yo siempre tuve mucha relación con la tecnología, por mi generación, porque dentro de mi generación siempre yo personalmente tuve una relación como estrecha, así que siempre intenté. Pero en el Spangenberg hay poco disponible, la disposición de la tecnología es muy limitada, entonces nunca traté de forzar, o sea si es inorgánico, no. Desde que empezó a ser orgánico empecé a usar más, por ejemplo, en las aulas, que empezaron a aparecer en la Secundaria del Futuro que tienen las pantallas digitales, en materia de lengua, cuando empecé a poder robarme el aula que tiene las computadoras y las pantallas digitales empecé a usar eso, por ejemplo: para escribir, hacer escritura en vivo, grupal, cosas que no son tan tecnológicas tampoco, pero que es difícil hacerlo de otra manera, para ver material visual, también para navegar, para ir ilustrando la clase con internet sobre todo, para poder usar el repositorio de internet y el estímulo audiovisual, sobre todo para complementar la clase. En lengua eso lo usé mucho, eso fue los últimos dos años.

Antes de eso, por diferentes cosas, me acuerdo de clases que, por ejemplo, me acuerdo que suspendían clases por paro general de transporte y por ahí organizaba una clase a través de WhatsApp, aunque a veces probé otros sistemas de chat, aunque eso lo hicimos unas veces, como prueba, también tener grupos de Facebook, etc.; como Classroom, para dar soporte, eso hace 4 años.

ENTREVISTADOR: ¿Te acordás de tus primeras experiencias?

ENTREVISTADO: Al principio cuando arranqué cero, es decir, cero tecnologías cuando empecé. Es lo que está disponible. Más allá de usar Mails, el soporte comunicacional. Después, traerlo a la clase, trato de que no sea forzado, por ejemplo. Había proyector, pero uso muy poco, porque a veces siento que termina no sumando mucho y siendo un aparataje que distrae, a veces. Por otra parte, hay que prepararlo muy bien, o sea, para que funcione bien el proyector hay tener algo muy bien preparado, entonces consume más tiempo del pensado y no siempre existe ese tiempo.

Entonces son muy limitadas las opciones. Lo usaba para presentaciones antes, etc. Cuando tenía que hacer una presentación, pero ¿quién te ayuda a prepararlo? Es un lío, así que no usaba mucho los proyectores.

Si hubiese tecnologías más orgánicas como estas pantallas que hay ahora, me parece que lo usaría mucho más, porque presta más al uso natural en la clase.

ENTREVISTADOR: ¿Qué pantallas?

ENTREVISTADO: Estas pantallas que están conectadas a una PC. Son unas pantallas que en tal caso podés poner un pendrive. Algunas de las que están en el segundo piso, en teoría podrías navegar, pero no se puede. Las que están conectadas a una PC si se pueden. Pero para navegar sino podés conectar tu propia laptop a la pantalla y navegar desde tu laptop, ese tipo de cosas se pueden hacer.

O sea, siento que hay que... si no es orgánico, o sea, si la tecnología está bien pensada y emplazada en el lugar de la clase, se puede usar orgánicamente y es un elemento más.

Si es inorgánico hay que prepararse muy bien para que fluya la clase con la tecnología porque hay que planificar muy bien, pensar como lo vas a usar y en qué momentos para que sea una herramienta que suma y que no sea como un engorro.

Para mí, qué sé yo, por ejemplo, en FLACSO todas las aulas tienen un proyector integrado y una computadora ahí. Y es un elemento que está ahí: está constantemente. Entonces, usarlo es orgánico, si vos lo necesitas, tenés que mostrar algo, agarras lo tocas, lo enciendes y está. Si no hay que hacer toda una movida para usar la tecnología, me tiende a parecer no útil.

ENTREVISTADOR: Cuando me comentás que la tecnología sea orgánica o inorgánica, ¿a qué te referís? ¿con qué lo asociás?

ENTREVISTADO: Lo asocio con que esté en el lugar físico integrado de una manera natural, o sea, casi que arquitectónicamente, una parte del aula. O sea, que no haya que hacer una transformación del aula para poder usar la tecnología, que el espacio este pensado, ya integrado con la tecnología, me parece, que eso es importante para que fluya. Sino me parece que es difícil o por lo menos, es difícil para mí. Yo entiendo

que se puede, si planificas y bueno voy a buscar el proyector lo voy a armar y así, voy a distribuir los bancos de tal manera, y lo podés hacer. Pero no se me da a mí, como que no me tiente, a menos que esté pensando más orgánicamente.

Por esto te digo, estas aulas de las secundarias del futuro, que las aulas están pensadas así, para que la pantalla sea un centro de atención me resulta más atractivo visualmente.

Pero bueno si hubiese un Wifi, que funcionase bien para todo el mundo que esté ahí se pudiese conectar, me parece que se abre otras herramientas que hay que sentarse a verlas, se empiezan a abrir otras herramientas que son interesantes.

Probamos este año que se podía, algunas que son interesantes. Hay unas aplicaciones para armar encuestas, como en vivo, donde podés ver y hacer una pregunta y podés ver cómo la gente responde en vivo, se puede ver algo interesante, porque si vos preguntás una pregunta en la clase, te contesta una y vas para ese lado. Pero si a vos te hacen una pregunta y podés ver la respuesta de toda la clase, todas las respuesta, se te abre otra posibilidad de usar el feedback para continuar la clase.

ENTREVISTADOR: ¿En qué consiste la inclusión que hacés de la tecnología para tus clases?

Mi metodología está muy basada en tomar como insumo la respuesta para ir trabajando sobre eso en la clase. Por eso, si todos tuviesen internet, habría herramientas que se pueden usar. Podrías mandar un video, supongamos que tenés una pantalla, lo podrías trabajar con audiovisual desde su celular, se podrían hacer otras cosas, me parece un obstáculo grande eso.

Si los recursos estuviesen, me parece, que hubiese pantallas en todas las aulas, estaría bien. Hay un tema con el pizarrón. El pizarrón sigue siendo una tecnología superior para escribir a mano, me parece que las pizarras por más que sean táctiles las pantallas, como tecnología de escritura a mano son peores. Todavía, por la resolución que tienen es incómodo escribir a mano, incluso en una pantalla gigante táctil, creo que la mayoría de la gente estaríamos más cómoda con un pizarrón, hace falta un pizarrón. En el aula del espacio digital, la pantalla digital está en el centro, y un pizarrón chiquito al costado, podés usar las dos cosas. Pero bueno el pizarrón está en un segundo plano, es muy difícil que estén ambos en un primer plano. Por eso es difícil, pero si hay que elegir, elegiría la pantalla digital para la mayoría de las clases que yo doy, sí, la pediría.

Entonces, hay obstáculos. Un obstáculo muy fuerte. Igual se puede dar una clase verdaderamente muy buena si la gente está comprometida, no siento que haya un deterioro de la clase. Como herramienta, me parece que lo que puede dar es que la gente que no esté tan interesada, o sea, la gente que va a tender a desinteresarse pueda engancharse más. Da más recursos para recuperar a la persona que no está conectando mucho con la materia.

Pero si la persona está y quiere aprender con un pizarrón y tiza es suficiente, para dar una clase que sea provocadora y para el aprendizaje. Pero sí, la tecnología ayuda a sostener a todo el grupo, me parece.

ENTREVISTADOR: ¿Y entonces desde tu punto de vista cómo resumirías que se justifica la integración de tecnologías en tus clases?

ENTREVISTADO: Yo creo que el Wifi lo justificaría, si hubiese elegido una cosa de esas es por lejos, para mí lo más importante, porque la razón número uno para mí es que generaría un potencial de utilizar el espacio, como espacio comunitario.

Yo creo que desde el principio siento que el Spangenberg tiene un problema muy grave de espacialidad, no hay espacios para usos comunitarios, ni de los estudiantes ni de los docentes, eso expulsa. El espacio que existe en las aulas y fuera de las aulas, hay muy poco lugar donde estar. Además, que no haya internet es una dificultad que antes podía ser menor pero ahora es definitiva, si tuviese Wifi en toda la zona, podría regenerar espacios donde la gente se quede y lo use como espacio comunitario; que pueda estudiar ahí, pueda interactuar ahí. Más allá de las aulas, me parece que como comunidad educativa sería fructífero tener eso. Después, dentro de las aulas también, me parece que lo justifica, porque te abre la puerta para miles de opciones y hay que sentarse a verlas, pero no es que automáticamente tenés Wifi y mañana tus clases mejoran, pero se te abren un montón de oportunidades que valen la pena explorar, de interacción, para que la clase se vuelva más interactiva. Me parece que eso es lo que justifica.

El tema de usar audiovisual es una cuestión de atención y de motivación y hasta cierto punto explicación, o sea porque es fácil ilustrar un poco mejor con audiovisual, va a generar un recuerdo más duradero, una impresión un poco más fuerte. Pero me parece que es más importante el tema de la motivación y el enganche con la clase. Eso falta,

vos tenés una clase de 30 estudiantes y sabes que 15 no están realmente muy interesados de estar ahí. Vos podés hacer un esfuerzo grande por conquistar a ese público, pero mientras más recursos tengas, más vas a poder hacer las cosas.

Y después qué justificaría, ha que ver qué implica. O sea, qué fuerza implica, qué hay que sacrificar, porque viene el ministerio y lo pone, está justificado en el sentido de que para nosotros no es ningún costo. Lo podemos pedir, es gratis pedirlo. [SE RÍE], pero hay que ver, hay que elegir una cosa o la otra, como justificarlo, me parece que no tiene ninguna contra de por si poner pantallas y Wifi, no le veo ninguna contraindicación.

ENTREVISTADOR: Como me mencionaste, hubo incorporación de insumos tecnológicos cuando se implementó la Secundaria del Futuro ¿qué significó ese momento?

ENTREVISTADO: El tema del inicio de la secundaria del futuro va a marcar, cuando se termine de hacer lo que se está haciendo todavía. Este año si se estrenaban las de 3er año, el año que viene las de 4to, el año siguiente las de 5to, o sea, cuando terminen de estar las 20 aulas, hay bastante que tienen tecnología, sobre todo para el turno vespertino que es donde el secundario ya no está más. Creo que eso va a marcar una diferencia eventualmente porque ahora son 2 o 3 aulas, 4, entonces se las quedan las docentes que saben usar esa tecnología, pero si después si está más disponible, me parece que va a tentar más. Eso por un lado.

Por otro lado, me parece que toda la movida del 2018 de UniCABA fortaleció mucho las redes, el uso de las redes y de ahí surgió más herramientas del estilo de usar grupos, conexión por grupos de Facebook o usar otro tipo de redes sociales para conectarse con los estudiantes. Me parece que eso creció un poco, lo vi en varios instantes, el uso de las tecnologías como conexión y después me parece que este año va a ser lo que marque la diferencia.

A mi particularmente lo que me interpela de este año es el tema de las clases grabadas. Yo en las cinco materias que fui dando en terciario grabo todas las clases y las subo. Para una materia con gramática, por ejemplo, que el estudiante tenga todas las clases grabadas y las pueda mirar a demanda, para repasar, porque no puede venir. Realmente es una herramienta muy poderosa. De todo lo que surgió este año, yo le añadiría eso para mi clase. Yo entiendo que para cualquiera el tener las clases para

verlas cuando quieras es una herramienta muy potente, me interpelaría eso, en volver a la presencialidad, me interpelaría dejar de grabar las clases porque, se me volvió muy notorio porque en todas las clases falta gente, porque fue al dentista o no pudiste ir, siempre hay motivos para no ir. Y es como que este año me doy cuenta de que esa clase desaparece obviamente, y la persona que no fue no la vio y es difícil recuperar, por más que leas, hagas resúmenes, lo que fuese, no es lo mismo que presenciar la clase.

Al volver a la presencialidad, para mí, sería difícil dejar de grabar, buscaría la manera, si no se puede grabar las clases, a lo mejor... En ese sentido me parece un antes y un después. Sobre todo, una herramienta como Zoom, me parece que se va a quedar instalada porque resuelve un montón de cosas sin el traslado de la gente, va a ser difícil volver a crear reuniones presenciales. Muchas de las reuniones presenciales van a dejar de ser presenciales, porque es mucho más efectivo hacerlas por Zoom, me parece que tendría un impacto grande en ese sentido. O sea que este año me parece va a ser mayor antes y después en mi opinión.

ENTREVISTADOR: Bueno, te propongo un ejercicio. Yo tengo algunas expresiones, algunas frases. Te las voy a leer y te voy a pedir que las pienses en torno a dos preguntas. La primera sería si escuchaste algo similar, de quién o dónde. La segunda es a qué te llevan, o mejor dicho, con qué las relacionás.

Te leo la primera: “Desarrollar las habilidades del siglo XXI”

ENTREVISTADO: [SUSPIRA] Si, la escuché, la escuché muchas veces. La conecto con tendencias globalistas en la educación, o sea a nivel global, el banco mundial, UNICEF. A nivel nacional CIPEC, el ministerio de CABA... Como un alineamiento donde se suman figuras, a nivel nacional de lado de los radicales, como fue la tradición radical.

En la educación, FLACSO, por ese lado... o San Andrés. Es un término vacío en mi opinión. De hecho, se ejemplifica después y se ven algunos puntos que significan eso, la empatía, el liderazgo, etc. O sea, creo que, ni son del siglo XXI, ni tienen una limitación al aula, por más que se diga tanto.

ENTREVISTADOR: Ok. Entiendo. Te leo la segunda: “Prepararse para la sociedad del futuro”

ENTREVISTADO: Si, o sea, es la misma línea, o sea lo podés ver en “Educar 20/50” que es una ONG muy conectada con el Ministerio y bueno. En secundaria del futuro estuvo rondando esa clase por todos lados, esa a nivel global, se ve también en Latinoamérica mucho. Para mí no tiene mucho significado. Se habla de la incertidumbre, de que hay que preparar a la población, no para hacer el mismo trabajo toda su vida, sino para poder cambiar de trabajo. Entiendo que siempre fue así, antes también era conveniente tener gente que se pudiera adaptar al cambio, no es una habilidad necesaria más ahora que antes, no termino de entender por qué prende tanto.

Por otra parte, tengo algo más para decir sobre eso, porque se habla mucho de programación, y el Ministerio cuando habla de esto dice como que la programación es el inglés del siglo XXI. Esa frase la dice mucho Acuña, digamos, como que los chicos tienen que aprender a programar como antes aprender inglés.

Yo la verdad no entiendo, no comprendo por qué se dice eso. No entiendo cuál es la lógica de toda esa frase, pero se asocia a todo esto del siglo XXI, y a los nuevos lenguajes del siglo XXI. Pero no veo a nadie programando, no sé qué tiene que ver programar. Pero bueno, no sé por qué se dice eso.

ENTREVISTADOR: La que sigue es “Trabajo colaborativo”.

ENTREVISTADO: Ahí lo asocio más con la educación por proyecto, que creo que se está hablando mucho ahora, a un currículum por proyecto, donde bueno, hay un corrimiento del currículum por materias, donde eso impulsa el trabajo colaborativo tanto entre docentes de distintas especialidades, como trabajos grupales, armar grupos para resolver problemas y que la acreditación sea colaborativa, lo asocio con eso.

ENTREVISTADOR: Ok. Seguimos con “Recursos para la enseñanza”

ENTREVISTADO: No me genera ninguna asociación directa, te lo puedo asociar con la tecnología, obviamente. Con manejar recursos de TIC para el aula, pero no me viene ninguna imagen puntual.

ENTREVISTADOR: Bien. Vamos con la que sigue: “Nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje”

ENTREVISTADO: Lo asocio más con una expresión de deseo, más con demanda de oferta de parte de este mismo sector del que hablaba antes. Con ONG, UNICEF, banco mundial, CIPEC, el ministerio de educación de Buenos Aires. Como en ese eje. Esa demanda, como se demanda que la formación docente, se adapte a las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Los profesorado tienen que tener una adaptación, porque están formateados con las formas viejas de antes. Igual es una asociación libre porque entiendo que son frases que pueden ir para muchos lados [SE RÍE] Dije un montón de cosas, pero dije algunas contradictorias entre sí, porque es un tema que me surge mucho para decir, pero no lo tengo tan pensado. [AMBOS SE RÍEN]

ENTREVISTADOR: Bueno, vamos a pasar a otra pregunta. Un poco fue apareciendo en tus respuestas la llegada de la secundaria del futuro, las pantallas, los proyectores. ¿qué significó esa implementación?

ENTREVISTADO: Uf... [SUSPIRA Y SE RÍE] ¿cuánto tiempo tenés? [SE RÍE] ¿Qué significó? Un montón de cosas. Yo estuve muy metido con el tema, desde que salió, porque el año que salió, el 2017; me metí a investigar mucho de donde salía, cuáles eran las convicciones, cuáles eran los intereses políticos detrás de eso. Nos metimos de fondo con el tema. Se dijeron un montón de cosas que en realidad no está muy claro si es cierto o no, porque se habló mucho de plataformas y como que eso era negociado con amigos del gobierno. Eso no se vio mucho, por lo menos como venta de plataformas no parece ser el punto fuerte digamos, se habló mucho antes y generó mucho revuelo. Generó mucho trauma estrés, el cuerpo docente, inseguridad, etc. Eso en el antes, en la previa.

Después, yo... siempre fui muy consciente que la implementación misma, el ministerio de alguna manera, llegue hasta la puerta de la escuela y le cuesta mucho traspasar esa frontera. La figura que traspasa la frontera de la escuela es la supervisora, aun así, les cuesta, es una frontera dura de pasar. Depende mucho de cómo las autoridades reinterpreten. Lo que bajan, digamos hace mucha diferencia, entonces es una colonización; no es tan directa, no es fácil. Y eso yo lo dije mucho en el proceso antes como, para tratar de bajar la ansiedad, pero bueno, después se implementó efectivamente y generó una bomba burocrática, sobre todo.

El golpe más duro fue pasar de las plataformas, pasar las planificaciones interareales, las plataformas que funcionaban; no funcionaban, faltaban estudiantes en las listas, con

toda esa parte que consumía además un tiempo enorme en la aplicación, digamos, acomodar las horas, horas para planificación conjunta, hora para los proyectos, todo ese paquete burocrático, fue como una bomba que cayó en la escuela, generó mucha insatisfacción.

ENTREVISTADOR: ¿A qué plataforma te referís?

ENTREVISTADO: No, cuando dije antes plataforma en el imaginario iba a ser como una puerta de acceso para que gente amiga del gobierno vendiese sus plataformas educativas. Que, no, no sucedió, en mi opinión. Con lo único que paso eso fue en inglés, que compro una plataforma educativa que se llamaba English Discovery que nunca se usó y se gastaron cuatro millones de dólares. Fuera de eso no pasó mucho.

Cuando digo plataforma, digo donde se interactúa con la secundaria del futuro. Donde cargas todas las notas. Donde cargas las planificaciones, que se acceden por Mi Escuela. Esa plataforma en sí, que por ejemplo este año, hubiese venido bien para tercer año, este era el año en el cual en nuestra escuela llegaba a tercer año, no se implementó porque no funcionó en todo el año, nunca se activó para tercer año, hubiese venido bien. Pero no funciona, el problema de funcionamiento de la plataforma hubo siempre, desde la implementación, o sea que eso fue una de las cosas que significó para el cuerpo docente.

En cuanto a la parte pedagógica, había una intención de generar aprendizaje de proyecto. El problema es que es muy inorgánico. Es todo lo inorgánico que puede ser. También es difícil para las autoridades, no había cierto margen para que las autoridades hicieran algo. La dirección hiciese algo más objetivo, más interesante, con el mandato de que tenían que haber proyectos interareales en primero y segundo año, pero bueno.

En nuestra escuela específicamente hubo una sucesión de acefalías en la dirección que fueron fatales, se combinaron con la secundaria del futuro y eso empeoró todo, Pero el mandato es muy inorgánico. De haber docentes que antes no hacían nada interareal y ahora tienen que ir y tienen que hacer trabajos interareales y eso generó dos o tres interacciones interesantes entre docentes que se llevan bien y pensaron algo copado y lo hicieron y el resto un “como sí”, digamos, o nada directamente... insatisfacción para todo el mundo, para estudiantes, docentes, autoridades. Lo que se puede rescatar de ahí, de la parte interareal... de trabajar proyectos es casi nada, porque igual no había

manera de que funcionara. También nos citaron, hubo mil reuniones, hubo capacitaciones, pero no.

Era muy inorgánico, porque a medida que coexista el curriculum por materia, no es repensar la escuela y reestructurar la escuela, es la misma escuela de antes con una cosa agregada por encima, una coexistencia de las dos lógicas. Cuando se pasó de trimestres a bimestres y otras valoraciones para las notas, las calificaciones siguen existiendo, porque la secundaria del futuro no cambió ninguna ley, y las calificaciones están por ley, entonces es como una escuela vieja, encima con un caparazón que se pelea y eso genera mucha ineficacia, mucho malestar etc. Después eso va a pasar me parece, y la gente se va acostumbrar a cuál es la plataforma, aprender a usarla, funcionar un poco mejor en el futuro y no va a ser tan grave, pero también, lo otro que queda en el medio de la nada, la parte pedagógica de lo interarrial, queda básicamente en la nada.

ENTREVISTADOR: Es un proyecto que vino acompañado, como mencionaste, de varias tecnologías. ¿En ese aspecto qué me podrías contar?

ENTREVISTADO: Si es verdad, fui en general. Las cosas que dije fueron más de gobierno del sistema educativo y de currículo, que fueron las cosas que me parecieron muy mal ejecutadas por la secundaria del futuro. Después tenía todo el componente tecnológico. Pero sí, las aulas desde primer año venían con proyector, no venían con pantalla digital, era un proyector que se calzaba, estaba una cajita ahí y un pizarrón.

Esa herramienta no fue tan efectiva, me parece, además dejó de funcionar porque era un cable muy largo. Esas aulas, muchos de esos cables, son tan largos, que tienden a romperse como una herramienta que no fue muy efectiva.

Las pantallas que aparecieron en las aulas de segundo año y que supuestamente iban a estar en tercero, me parece que sí generaron contenido interesante. Yo vi docentes de inglés usarlas bien, de matemáticas; se pueden guardar los pizarrones ahí, generó una dinámica que me parece interesante.

El mobiliario no me pareció bien pensado para el tamaño de las aulas, porque con treinta estudiantes, las mesas y las sillas que propusieron funciona. Pero, para las aulas en la parte que propusieron parte de las pantallas digitales, sí. Después venían un paquete de cosas, como un dron que se usó dos veces y ya.

Había unas... ¿Raspberry se llaman? En nuestra escuela había un asistente de tecnología muy copado que las uso y tuvo algún tipo de éxito o atracción con algunas divisiones, eso un poco funciono, si fue bien, pero después de que se fuese el asistente, se olvidó.

Había las dos máquinas, a veces era una, por lo menos, de impresión 3D, que se hizo una cosa. Nunca llego a nada... nadie se la apropió, quedo ahí. Después, lo que mejor funciono de todo el paquete fue; que no se si tendría que ver con la secundaria del futuro o no, pero venia asociado, era una especie de desafío en la robótica.

Venían una serie de desafíos, unos en lengua, unos en matemáticas, funcionaban más o menos por ahí unos de robótica, y eso funcionaron muy bien. En una escuela que no se especializaba en técnicas ni mucho menos este mismo asistente las traccionó, y tuvieron mucha convocatoria, eso funciono realmente bien, en particular. A mí se me hace que fue súper respetable.

ENTREVISTADOR: Y en términos de lo que se aportes de esos insumos... ¿Qué te parece que efectivamente sí se receiptó?

ENTREVISTADO: [SUSPIRA] Es difícil, por ahí sí que hay muchos factores. Te puedo decir, "bueno no se receiptó", pero bueno hay que ver por qué y ahí se vuelve un poco más complejo.

Yo creo que no se receiptó nada, o muy poco [SE RÍE] o sea hablar de resultados me parece muy fuerte. Se toleró, se aceptó, que se iban a hacer las cosas, pero no se receiptó. No fue bienvenido, me parece que es una descripción generalista pero el 90% del cuerpo docente. Yo te digo, en su momento, hubo un vacío de autoridades durante todo el proceso 2018-2019, fue muy caótico porque XXXX paso a rectoría; ella era la vicedirectora. Paso a rectorado con una serie de suplentes, fue una vice que dijo lisa y llanamente que venía porque ella se jubilaba el año que viene, que quería solo un cargo superior para jubilarse. Esa cefalea fue muy difícil de superar para el tema de la recepción. Si me preguntas qué se podría haber aprovechado... ¿qué podría haber funcionado bien? Yo creo que, en cuanto al paquete tecnológico, las pantallas y los cañones se podrían haber utilizado más, se pudo haber aprovechado más. Es difícil, hay docentes que no saben qué hacer con una pantalla, es difícil, las capacitaciones no son buenas herramientas, me parece, para eso. Ir a una capacitación acerca de cómo

usar la pantalla no es una buena herramienta o es una herramienta muy poco efectiva, necesitas motivar a esa persona antes, y la capacitación no lo logra. Tiene que ser algo más interno, que la capacitación interna sea de gente dentro de la escuela, que puedan movilizar eso, que puedan acercarse a cada docente y si sos un profesor de matemáticas “mirá, yo me puedo mostrarte lo que podés hacer con la pantalla, ¿tenés una hora para hacer esto o hacer lo otro?”.

Porque yo digo que necesitas algo más, un contacto directo situado de las capacitaciones que podría haber. Más allá, la capacitación se concibe como un sufrimiento, es una herramienta que ya está perdida. Estoy generalizando, hay docentes, van chochas a la capacitación igual terminan diciendo que aprenden un montón, pero como herramienta generar me parece que es muy poco efectiva. Es mi opinión personal.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo les llegaba la información?

ENTREVISTADO: [SE RÍE] Envían los mensajes a través de los medios, que son los que llegan primero, lo primero que escuchas es la entrevista de Acuña¹¹ en los medios. Clarín, La Nación, eso es lo primero que se lee. Siempre el mensaje llega por ahí primero porque nadie lo tiene internamente, es lo que sigue pasando con todo, con la UniCABA, con la vuelta a las clases, con todo. El mensaje llega primero por los medios, eso ya genera caos, incertidumbre, qué pasó, iban a decir eso, nadie sabe nada.

Después, hay bajadas más cercanas, hay un canal jerárquico más potente que es supervisión, rectorado, dirección, cuerpo docente; mediado por coordinación. Ahí a veces las supervisoras te dan el salto y vienen desde la secundaria, entran a la escuela, ese es el momento para mí en que el ministerio tiene para operar sobre la escuela, que es en el ingreso físico de los supervisores de la escuela.

El instrumento que tiene el ministerio es la extorsión, previamente diría yo, de la supervisión a las autoridades de la escuela, una relación de maltrato directamente, elijen supervisar, elijen bien con ciertas personalidades especiales que sepan apretar a las autoridades de los colegios para obtener los resultados que se buscan. Las autoridades

¹¹ María Soledad Acuña, Ministra de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el año 2015.

aprietan, por ejemplo, para ilustrar lo que tiene que ver con la secundaria del futuro tiene que haber coordinación interareal, tiene que haber perfectos interareales, esa es la bajada, entonces tiene que pasar.

El apriete viene de supervisión a la dirección, la supervisora cita a la vicedirectora y le dice esto tiene que pasar, este mensaje días después en reunión de coordinación por una EMI con todo el cuerpo docente, baja este mensaje por parte de las autoridades, siempre he mediado como vas con lo que está pidiendo el ministerio.

En esa cadena de mando siempre está la figura más arriba del, esto me lo pidió el de arriba, yo por mí no te lo pediría, pero me lo están pidiendo así y el que termina en el tope de esa cadena es siempre salido de Acuña y a cualquier nivel que interactúes porque nunca llegas a Acuña, ella me lo está diciendo a mí, yo estoy con vos, yo pienso lo mismo que vos, yo también pienso que forzar los proyectos interareales es una locura, pero bueno, me lo está pidiendo directamente Soledad Acuña, entonces veamos cómo podemos resolver para que salga de la mejor manera posible, es el mensaje, te preguntas como llegan, llegan mucho así.

Es una cascada de aprietes que termina plasmando en una EMI o en coordinación, y las coordinaciones comunican al resto del cuerpo docente

ENTREVISTADOR: Y teniendo en cuenta esto, ¿cómo se reciben las tecnologías?

ENTREVISTADO: Si, mejoras edilicias se reciben bien, siempre hay alguien que dice, bueno pero esto fijate con que viene, pero si vos ves que pintan un aula y le ponen una pantalla, la recepción es buena, la recepción de los cambios de las aulas, por ahora, 1ero, 2do y 3ro, eso en absoluto fue bienvenido, pero bueno, la idea que se usan en la tecnología es otra cosa aunque siempre me parece que yo vi ahí, lo que más se resultó con estas pantallas que te digo, si a estas pantallas se le da buen uso, me parece que allí hay una diferencia y fueron bien recibidas, pero bueno, vienen con reclamos también, sin internet, esas pantallas pierden mucho de su potencial, si estuviesen conectadas a internet sería otra cosa, así como están, hay que esforzarse más, pero bueno, la recepción de eso, es buena.

Todo lo que sea mejora de infraestructura se recibe bien, entre ellos los dones y las máquinas de ilustración 3D y las Raspberry, la mayoría no debe ni de saber que existieron, quedaron ahí ya que nunca trascendieron.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué pensás que no saben?

ENTREVISTADO: Si vos te ponías a leer, leías todos los comunicados, yo me acuerdo, una vez los leí todos, en un momento uno era la explicación del paquete tecnológico, te contaba todo lo que traía, pero venía así con un paquete que lo chantaban y ya, llegaba a la escuela y nadie sabía qué hacer con eso y ahí mismo hay que ponerle un asesor tecnológico, que te dije, ni él sabía qué hacer con la máquina de impresión 3D. “Hay que ver cómo hacemos, hay que investigar”, estaba ahí, está ahí en el aula. Eso es muy de paquete, todo es como un combo que viene a la escuela, yo lo puedo entender, no me parece ofensivo. No entiendo lo de las máquinas de aplicación 3D, pero al menos no me parece ofensivo.

De la secundaria del futuro lo que me parece ofensivo realmente es la cuestión pedagógica, tratar de forzar aquellos proyectos sin ningún tipo de noción. La manera en que se implementó, la manera tan inorgánica, sin consulta sin planificación con mucha improvisación, eso es lo que me parece más ofensivo. Pero tenés otras cuestiones como ampliación de horas, horas para planificar y cosas que necesitamos docentes, pero son recursos que se usaron mal, con la misma guita se pudo haber hecho mucho mejor en el mismo sentido.

Me parece que hubo poca recepción, la pregunta original era como resultaron, para mí, muy poco, pero está justificada, me parece que no ha sido bien receptado, yo tampoco lo recibía, ni me parece que esté justificado, no se hizo bien.

ENTREVISTADOR: Me mencionaste antes algunas cuestiones respecto a la comunicación de las políticas. ¿Cómo se vio en la recepción del equipamiento y el uso que se le dio?

ENTREVISTADO: [SUSPIRA] Yo creo que siempre, el mensaje con el que se acompaña la política, afecta la política misma, me parece, porque cambia la predisposición, ese es el mensaje, ya es la misma persona, es la persona hacia el mensaje, hay más palabras que vienen tuyas, pero cosas como horas para planificación, porque bueno a vos te forzaban a que tenías 1er, 2do año, estabas obligado a tener un proyecto interareal, pero tenías supuestamente horas para planificarlo, eso está bien, en termino de derechos laborales, pero te van a obligar a planificar algo y que te paguen por la planificación, esta bien, en principio, vino acompañado por un lado con mucho

caos, porque obviamente no quieres combinar eso con el currículo por materia, meter esas horas de planificación es un caos, entonces es algo bueno que viene con algo malo, que viene con una buena burocracia y un montón de sufrimiento para armar la caja horario, te viene por un lado con un mensaje caótico y por otro lado con un mensaje de apriete esto es lo que tienen que hacer, alguien, planifique con alguien, tienen que haber planificación interareal, esto es así, lo tienen que hacer, lo tienen que hacer, no importa cómo, quiero el resultado, que cuando muestres el mensaje, obviamente, eso nos favorece tener el mejor resultado.

Si vos tenés horas para pagarle a la gente para que planifique, si querés que hagan proyectos interareales pueden hacer cosas buenas, pero, primero no es fácil, hay que buscar que, no es fácil ampliar a todas las áreas, pero se puede intentar, se pueden hacer cosas interesantes, pero tenés que ser trabajado de otra manera, no puede ser, bueno para el mes que viene tenés que tener planificaciones interareales, en todas las materias y tenés que hacerlo sí o sí. Eso es parte del mensaje, aparte de que eso obstaculiza.

ENTREVISTADOR: ¿Y cuál es tu opinión respecto a lo que te comunicaban?

ENTREVISTADO: Bueno, cuando yo hablaba de la integración a la tecnología en el aula y te contaba de estudiantes que están motivados, estudiantes que no, captar esa audiencia, como la tecnología puede ser una manera para sostener el interés. Ese discurso es más para el nivel terciario que es un mundo completamente distinto a nivel medio. Yo tengo mis críticas con el nivel terciario, pero para mí el medio es directamente inútil en su organización, aparte de que estoy prácticamente en contra de todo, el total de la organización, el fin y el medio... entonces si vos me dices, "poner pantallas y Wifi va a mejorar la educación a nivel secundario" la respuesta para mí es obviamente no. No lo va a dañar... lo puede llegar a volver un poco más entretenido, pero para mejorar el nivel educativo de nivel medio, hay que cambiar el nivel medio entero.

Hay algo que yo hablo mucho con la secundaria del futuro, los principios de unas cosas con los que estoy de acuerdo, abandonar el currículo de separación por materia, por ejemplo, yo siempre he estado de acuerdo porque por lo menos como organización central del secundario, en ese sentido he estado de acuerdo. El segundo principio con el que he estado de acuerdo es tener docente que pertenezcan a instituciones, yo te dije al principio de la entrevista y esa es una de las cosas que se mencionaba en la

secundaria del futuro como darles más horas a los docentes para que estén en la misma institución, pero si vos me dices con la parte tecnológica, con el paquete tecnológico de la secundaria del futuro va a estar mejor la calidad educativa, no, realmente no. No veo que sucedió ni que pueda suceder en mi opinión, el problema es mucho más profundo, se puede hacer algo más superficial, como una mejoría, se puede ayudar más al secundario, pero lo que no funciona del secundario es mucho más profundo que la tecnología, no es un problema tecnológico en sentido de tecnologías digitales, es un problema tecnológico en sentido del dispositivo escuela, que haya Wifi o no, que haya pantallas o no, que este bien integrado o no, que haya plataformas educativas para los docentes para las evaluaciones y tener una visión de funcione o no, son cosas que pueden mejorar el día a día, que pueden mejorar el devenir diario de la escuela, como se experimenta la escuela en cuanto a sus estudiantes, pero no, no la calidad educativa. También hay un problema con el término, ¿qué es calidad educativa?, ¿cómo se mide?, ¿cómo se piensa?, la secundaria del futuro viene acompañada con ideas de calidad educativa que están atados resultados, entonces, si el Wifi o las pantallas van a mejorar van a mejorar los resultados en PISA o no, esta es la medida de la calidad educativa, la gente lo va a ver mejor, el amperímetro en la próxima ronda de evaluaciones. Pero obviamente no es mi medida de la calidad educativa.

Para mejorar la calidad educativa hay que mejorar otras cosas y no necesitarían en principio mucha tecnología digital, aunque siempre va a ser mejor, si hay tecnología disponible y se usa va a ser mejor, pero no me parece que sea el punto fundamental de lo que hay que cambiar.

La parte futurística de la secundaria del futuro es la integración a la tecnología, el Wifi, las pantallas, etc. Esta parte simboliza un poco el futurismo de la secundaria del futuro que también los trabajos del futuro y las actividades del siglo XXI esa es la otra parte del mensaje que suponía.

Yo creo que esa parte del mensaje no cala en nadie, hay muy poco, tal vez un 10%, un 15% del cuerpo docente compra el mensaje de secundaria del futuro, es muy limitado. En ese sentido te preguntaba si el mensaje estaba alineado o no con la mejora educativa, pero es en contestación a eso, a asociar una secundaria mediada por la tecnología, inmediatamente una secundaria de mejor calidad educativa, son cosas independientes, puede haber mejor calidad educativa con o sin herramientas digitales o tecnológicas, si hay, es mejor, pero no es el punto fundamental.

La secundaria del futuro realmente simboliza algo muy complejo del gobierno en el sistema educativo y sobre todo en esta ciudad donde realmente hay una grieta y hay poca gente tratando de pensar por fuera de esa lógica.

El ministerio, no escucha a las bases porque siente, para mí de alguna manera justificada, que las bases rechazan todo, o sea que cualquier cambio es para peor, ese es el sentimiento en este grupo de educadores radicales la FLACSO, de CIPEC, etcétera. También está el sentimiento de los gremios y las bases docentes dicen que no a todo por eso después que dicen que no, no se puede hacer nada es un sentimiento que existe y no es completamente irreal. Realmente las bases dicen siempre que no, pero también es porque aprendió que la mayoría de las veces que se propone algo es para peor, hay mucho aprendizaje, mucha experiencia negativa en ese sentido, hay una completa ruptura de confianza y completa ruptura de legitimidad. Donde se sabe, la conducción del ministerio no sabe de educación declaradamente así hace más de 15 años desde que Bullrich dijo “yo de educación no sé nada” en una reunión con los rectores de los profesorados, de ahí para adelante siempre fue igual, el ministro de educación de la ciudad, declaradamente el que no sabe de educación y ahí hay una ruptura de confianza deliberada, donde estos mensajes se toman completamente ajenos al mundo de la educación, son descreídos siempre, después en las propuestas concretas se mezcla gente que está trabajando seguramente en la secundaria del futuro, debe haber mucha gente con ciertas convicciones, tratando de hacer algo bueno, es decir que ahí hay gente laburando tratando de efectuar un cambio positivo, que se pierdan en el ruido, sobre todo si se cae en la grieta, es política, pero no es tanto política. En sentido partidario sino es prácticamente el ministerio entonces la comunidad educativa... El caso es que ya va a ser difícil de desaprender. Toda mi carrera es con un ministerio que es el enemigo. El ministerio de educación es el enemigo desde que yo soy docente y antes también. Los últimos 10 años como mínimo el ministerio de educación es el enemigo de la comunidad educativa. Es muy difícil que cualquier política educativa sea perfecta en esa condición. Es muy difícil, no imposible directamente, algo tiene que pasar, algo trascendental tiene que cambiar ahí para que funcione.

Una manera sería que las políticas mejor efectuadas, relativamente hay mucha improvisación, hay poco conocimiento del espacio físico hay mucha soberbia hay prepotencia, todo eso existe, yo sé que cambiar eso ya no es fácil, pero algo tiene que cambiar para que este tipo de políticas funcione, en cuanto a lo tecnológico puntalmente,

siento que, no es un área de controversia tan grande. Lo menos controversial que paso en la secundaria del futuro es la tecnología. Más allá de que falta, la aplicación no es la mejor, la parte controversial no fue tanto esa, me parece más bien, la organización del trabajo, la coexistencia de dos sistemas distintos de pensar la escuela en simultaneo y la falta de sentido de la aplicación pedagógica, o sea me parece que, si vos lo estás mirando desde un lado de la tecnología en la escuela, me parece que eso puede estar en simultaneo con esta grieta insalvable entre el ministerio y la comunidad educativa. Eso puede seguir avanzando e ir para mejor, creo que ahí se puede seguir caminando hacia un sendero más o menos positivo donde se siga incorporando tecnología al aula y eso redunde en una mejoría, eso lo veo bien o no lo veo complicado, me parece que ahí no hay tanta grieta, no hay gente diciendo, no queremos pantallas en nuestras aulas, habrá gente en tal caso que no sabe cómo usarlas, no hay tanta gente en contra.

Yo creo que ahí, cierro con esto, una cosita que me parece es muy importante, el ministerio es el enemigo porque la comunidad educativa no es el interlocutor del ministerio. Lo que descubrió el PRO, sobre todo es que no necesitan hablarle a la comunidad educativa, les basta con hablarle a sus bases con hablarle a la gente que los vota, le hablan a esa gente, por eso lo que decía antes de que salía primero en los medios. Lo importante es hablarle a la gente de a pie, a la comunidad educativa, ya como lo tienen resignado. Ya comprobaron que no lo necesitan, o por lo menos eso es lo que piensan.

5.3 Entrevista 2

ENTREVISTADA: Estudié en el Joaquín de González, después hice una licenciatura en lengua inglesa en la Universidad de Entre Ríos y en el 2011, hice un postgrado en entornos virtuales de aprendizaje en clases de inglés en todos los niveles: elemental, intermedio y avanzado.

Di clases en empresas también, y empecé a trabajar para el estado en el 2012, [DUDA] y a nivel secundario, empecé en el Lengüitas en abril del 2015.

ENTREVISTADOR: ¡Bien!, son varios años.

Me contaste que tenés una especialización en entornos virtuales. Con relación a todo lo que tenga que ver con integración de tecnología en tus clases, además de los entornos virtuales o esta formación específica ¿Qué experiencia tenés?

ENTREVISTADA: Mira, yo aprendí muchísimo cuando daba clases en empresas, porque en realidad teníamos que llevar las computadoras y no usábamos libros. Teníamos clases por una plataforma que se llamaba WizIQ, pero te estoy hablando del 2009, [DUDA] no me acuerdo, la verdad es que no recuerdo en que año era.

Así que usábamos plataformas virtuales, inclusive llegué a tener como una página web, pero en ese momento lo podías hacer muy fácilmente, y la verdad es que me resultaba muy cómodo, muy práctico, porque tenía todo ahí.

Después que dejé de trabajar en empresas, en realidad, nunca usé lo que aprendí en el postgrado porque empecé a trabajar para el estado.

Empecé en primaria [DUDA] no, empecé en los centros que hay en los colegios [DUDA] ¿Cómo se llaman?

ENTREVISTADOR: ¿los CECIE?

ENTREVISTADA: Empecé en el CECIE, Por supuesto, ahí nada de tecnología, es decir, sí podías, querías, pero tenés que pedir, que para ver una película. ¡Es todo terrible!

Después en primaria, titularicé un cargo y la verdad es que en primaria se trabaja muy bien porque se utiliza la tecnología realmente, y ahí pude trabajar muy bien y muy cómodamente.

Después cuando entré al Lengüitas, la tecnología tardó en usarse, en secundaria estoy hablando, primero porque no había internet, después porque, por ejemplo: el año pasado, cada vez que quería ver una película era bajar; si tenías internet, si tenías la suerte de tener tal lugar o tal otro. Con 5to año, por ejemplo, no tenía la suerte de tener las aulas de la secundaria del futuro, por lo menos un proyector. Ahora ya hay aulas que tienen las pizarras inteligentes, pero son muy pocas.

Este año para mí ha sido... no ha sido mal año, ha sido un año fructífero para mí, porque en realidad es muy fácil que los chicos usen la tecnología cuando están en su casa, mucho más fácil que usarla en el colegio, entonces han visto películas, mandarles videos es mucho más fácil, así que para mí fue positivo

ENTREVISTADOR: Si fue positivo te pregunto, teniendo en cuenta que esto es una situación que se da en sus casas. En la escuela, en el edificio ¿Cuál sería el sentido, aquello que justifica la integración de tecnologías en la clase?

ENTREVISTADA: ¿En lo presencial?

ENTREVISTADOR: Como quieras, si querés lo podemos pensar desde lo presencial, pero si te viene a la cabeza la virtualidad, lo podés plantear desde ese lado.

ENTREVISTADA: Puede ser para motivarlos porque los chicos ahora, en realidad, vos piensa en que yo tengo 53 años, entonces hay una gran brecha con lo que vienen los chicos y con lo que hacía yo, ni hablar en la secundaria, te estoy diciendo a partir de hace unos años.

Yo pienso que, para los chicos, el teléfono es prácticamente una extensión de ellos, no pueden estar sin el teléfono, entonces hay que usarlo, porque es algo... a ver si encuentro una palabra el teléfono es parte de ellos. Entonces hay chicos que están en las reuniones virtuales con el teléfono, otros con la computadora, pero la mayoría está con el teléfono.

Yo tengo una hija de 22 años que podría ver Netflix en la computadora, y ve las series en el teléfono, hace prácticamente todo con el teléfono, por más que tenga una computadora que es fantástica, porque es mucho mejor que la mía, por sus estudios y por su trabajo, pero usa el teléfono.

Entonces yo creo que, así como siempre es bueno tener un libro con hojas, también está bueno que vean videos, que usen la pizarra interactiva.

Puede haber juegos para que aprendan a hablar. Yo estudio japonés y uso por ejemplo, Duolingo para practicar y Duolingo es un juego, en realidad es un juego donde vas aprendiendo haciendo deducciones en realidad, muchas veces [AMBOS SE RÍEN]

ENTREVISTADOR: Entiendo, bueno. Ahí me mencionaste dos dispositivos en particular como lo es usar el teléfono y me hablaste de las pizarras. Por una parte, un dispositivo, que entiendo sería de los chicos, los teléfonos, y la pizarra que tiene que ver más con la disposición de la escuela.

Entonces te llevo a la siguiente pregunta. Teniendo en cuenta tu recorrido en el Lengüitas, ¿Te parece que hubo diferentes etapas en el uso de la tecnología tanto en cuanto a lo que tiene que ver con la infraestructura como la apropiación por parte de los docentes y los chicos, obviamente?

ENTREVISTADA: Sí, en el 2015. A ver, yo como vengo de privado y de usar tecnología. Por ejemplo, primero tenía las cosas en un teléfono hasta que se me rompió, después use una Tablet, pero si les tenía que pasar a algún audio lo tenía todo digitalizado, pero hay profesoras que todavía usan el CD player. Yo no puedo. Yo me llevaba mi speaker con el teléfono o la Tablet. Aparte por cuestión de comodidad, de no estar cargada con 500 cosas. Y bueno, al principio en el 2015, por ejemplo, ni siquiera había pizarra en el aula de computación, entonces si vos querías ver una película tenías que usar televisores con videos, y eso creo que fue por lo menos dos años. Muy incómodo, porque aparte: “¡Ay! Lo pedí yo”, “lo estoy usando yo”; el pedido si se consigue, no ver el televisor por todo el edificio o por todo el piso. Si, hasta por el ascensor, yo he visto profesores moviendo los televisores. [AMBOS SE RÍEN]

Ahora, primero pusieron una pizarra en la zona de computación, y después habilitaron el aula contigua que no tiene pizarra. Es un proyecto, pero bueno, es más fácil. Y después con la secundaria del futuro, yo tengo primer año así que también fue una pegada. Lo único que, no sé cómo sería este año, pero hasta el año pasado se compartían... [DUDA] No, todas las aulas tienen proyector, lo que se compartían eran las computadoras. Se le daba un carrito cada dos cursos.

ENTREVISTADOR: ¿Carrito es?

ENTREVISTADA: Las computadoras.

ENTREVISTADOR: ¿Eso para los primeros años?

ENTREVISTADA: Eso para la secundaria del futuro que este año entraba tercero, pero iba a trabajar con escuela del futuro los docentes que querían, era voluntario. ¿Qué era voluntario?, las aulas están preparadas con toda la tecnología, lo que es voluntario es trabajar con proyectos

ENTREVISTADOR: Ok, de lo que es secundaria del futuro tenemos como las dos vertientes, el trabajo con proyectos y otra que tiene que ver con tecnologías

ENTREVISTADA: Claro, lo que pasa es que con escuela del futuro tenés que trabajar con una plataforma, este año lamentablemente no pudimos, pero hay una plataforma donde vos tenés los programas y le subes las notas a los chicos. Programas, rubrica, notas y después de ahí mismo se imprimen los boletines.

Eso sería la parte de tecnología para los profesores y después está la parte de tecnología para los chicos que todos tienen computadoras, es decir, hay carritos de computadoras para todos o casi todos y si no se consiguen lo comparten y tienen el proyector.

Hay aulas que tienen pizarras inteligentes, pero no entiendo bien para que son, no sé si son para segundo y tercero, la verdad es que eso no lo entiendo, porque yo no tengo eso.

ENTREVISTADOR: ¿No lo tenés por alguna cuestión?

ENTREVISTADA: No sé, hay unas aulas que son para años superiores y que las tienen, pero nosotros no las tenemos. Capaz que son para historia, biología, la verdad es que no sé, ahí no te puedo ayudar.

ENTREVISTADOR: Ok, bueno para conocer un poco de que se trata vamos a hacer lo siguiente, antes de pasar, tengo unas preguntitas más después, pero antes te propongo hacer un ejercicio.

Yo tengo seis frases, yo te las diría, y una vez que yo te las digo me podés contar dos cuestiones. Una es si alguna vez escuchaste algo similar y la otra es con qué lo podrías relacionar, si es que lo escuchaste.

Bien, te digo la primera y vamos a hacer el ejercicio y cualquier cosa la aclaramos. La primera es: “Desarrollar habilidades del siglo XXI”

ENTREVISTADA: Bueno, no sé si escuche exactamente la misma frase, pero desarrollar habilidades en el siglo XXI, yo creo que tiene que ver con la tecnología [SUSPIRA]

Desarrollar habilidades del siglo XXI... lo que me está haciendo ruido, es que no sé si es con respecto a los chicos o a los profesores. Si es con respecto a los profesores, es que bueno, hay profesores que no son nuevos, porque los nuevos profesores la tienen re clara con el tema de la tecnología. De 100 profesores de 40 a 50 años no sé si la tienen tan clara.

Muchos profesores tuvieron que afrontar muchas cosas este año. Y si es con respecto a los chicos, las habilidades del siglo XXI, creo que tendrían que ver con la NES, que tiene que ver con no aprender de memoria, tener que relacionar todo, tener que aprender tecnología.

El otro día mi hija me decía, ¡Ay mamá! de verdad que en el colegio tendría que haber programación y yo le digo: “hay programación y hubo robótica y fueron a los congresos de robótica”. Sí claro, eso se está haciendo en el colegio.

ENTREVISTADOR: ¿Qué se está haciendo?

ENTREVISTADA: El año pasado se hizo robótica, no este año...El año pasado hubo un programa de robótica y yo recuerdo porque, a ver, hay cosas que se me escapan, porque yo soy profesora de inglés y por ahí los chicos vienen y me dicen, tenemos... para mí era programación, era como algo extracurricular que hacía programación, eso es lo que yo tengo entendido.

ENTREVISTADOR: Bueno perfecto, lo que me queda por preguntarte es si alguna vez escuchaste algo similar, ¿de dónde te suena? Me lo relacionaste con dos cosas, igual

un poco me contesta, pero si por ahí lo escuchaste o lo leíste en algún lado en particular o algo por el estilo.

ENTREVISTADA: La verdad que no recuerdo.

ENTREVISTADOR: Bueno, no te preocupes.

ENTREVISTADA: Pero capaz que está dentro de la NES, no sé si las habilidades del siglo XXI, pero sí, puede ser que lo haya visto en la NES o que lo haya escuchado de gente que está con la enseñanza, porque del ministerio la verdad es que no sé.

ENTREVISTADOR: Bueno. Algunas están por ahí más relacionadas, otras no tanto y son seis en total. Te digo la próxima: "Prepararse para la sociedad del futuro".

ENTREVISTADA: ¿Sabes qué pasa?, yo te cuento, a mí, esto como que todo me suena, pero me suena también porque mi hija ahora, en los meses de agosto, septiembre y octubre hizo un curso de future thinking. Entonces por ahí me contaba cosas, el future thinking, el pensamiento futuro.

ENTREVISTADOR: No tengo idea, no lo conozco [SE RÍE]

ENTREVISTADA: Tiene que ver con un curso que se hizo común la organización de Estados Unidos.

ENTREVISTADOR: Bien, ¿O sea que te viene por ese lado?

ENTREVISTADA: Ahora me suena por ese lado, pero volvé a repetirme lo que dijiste.

ENTREVISTADOR: "Prepararse para la sociedad del futuro."

ENTREVISTADA: No, prepararse para la sociedad del futuro, no.

ENTREVISTADOR: La que sigue es, "atender las demandas actuales".

ENTREVISTADA: O tal vez la "sociedad del futuro" me suena al gobierno de la ciudad, cuando dicen que hay que prepararse y hacen tanto hincapié con la tecnología. ¿Y la otra cual era?

ENTREVISTADOR: "Atender las demandas actuales"

ENTREVISTADA: Eso me suena más a política que a colegio [AMBOS SE RÍEN], atender a las demandas actuales y claro, sí. Me parece bárbaro, atender a lo que hace falta ahora por eso me suena más a política que a la enseñanza. Aunque está relacionado porque lógicamente cuando pensás en algo para los chicos, pensás en algo que les interese a ellos y en este momento...

ENTREVISTADOR: Claro, bien. A ver si capaz podés relacionarlo con la que sigue. Mira, dice: "Nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje"

ENTREVISTADA: Nuevos formatos... [SUSPIRA PROFUNDO] lo que pasa es que, no sé a qué se refiere con nuevos formatos.

ENTREVISTADOR: Lo que te venga, no hay problema.

ENTREVISTADA: Lo que, si te puedo asegurar, yo creo que por ahí te estoy cambiando el foco, [SE RÍE] pero lo que si te puedo asegurar es que yo aprendo muchísimo de los chicos.

ENTREVISTADOR: ¡Bien!

ENTREVISTADA: A ver, ellos me enseñan, así como yo les enseño a ellos, ellos a mí también me enseñan, puede que me enseñen cosas pequeñas, pero me enseñan cosas [SE RÍE] son muy (23:01) los chicos, muy (23:02)

ENTREVISTADOR: Bien, en algo en particular que notaste ¿qué te enseñan?

ENTREVISTADA: De la vida, cosas de la vida (se ríen). ¡Ay yo haría tal cosa!, ¿y por qué no lo haces? [SE RÍE]

ENTREVISTADOR: Bueno, te digo la última.

ENTREVISTADOR: La última es: "Trabajo colaborativo".

ENTREVISTADA: Bueno, el trabajo colaborativo [SE RÍE]; lo vengo viendo desde hace muchos años. La primera vez que yo lo usé como alumna fue en el postgrado donde nos pusieron a hacer un trabajo en GoogleDoc y como éramos todos profesores, tal vez algunos no, nos hicieron hacer un trabajo sobre árabe [SE RÍE], cosa que nadie sabía nada, estuvo buenísimo, ahí tuvimos que hacer un trabajo colaborativo en grupos. Esa fue la primera vez y debe haber sido en el 2010.

ENTREVISTADOR: Que divertido [SE RÍE], no se me hubiera ocurrido.

ENTREVISTADA: Claro, estuvo buenísimo porque ahí no había manera de saber, ahí tenés que deducir todo.

ENTREVISTADOR: Bueno, ahora me quedan tres preguntas y ahora si llegado un poquito más a esta instancia ya te puedo contar un detalle más. Que no te conté antes precisamente para no sesgarte. Y es que efectivamente estoy trabajando con una población que está desarrollando sus prácticas en las escuelas de secundaria del futuro. Entonces en función de eso una cuestión que te voy a preguntar es ¿recordás un poco el cómo te encontró esa llegada del proyecto? ¿qué recordás de eso?

ENTREVISTADA: Secundaria del futuro... [SE RÍE Y SUSPIRA] ¿Qué recuerdo del proyecto? Recuerdo que hubo mucha resistencia en el colegio, muchísima, tanto por parte de los alumnos, como por parte de los profesores. Hubo mucha resistencia.

A ver... Por más que, como te dije, soy una persona mayor, a mí me gusta ver cosas nuevas porque si no me aburro muchísimo si hago siempre lo mismo. A mí me parece que todo vale y me gusta aprender y trabajar de diferentes maneras.

Tuve la suerte de trabajar en un instituto, con... en realidad era la dueña, pero era la directora de estudios. Todos los años los haga y cuando venía en febrero teníamos un workshop que eran espectacular y traía siempre cosas nuevas, siempre. Era un instituto de alternativas. Era un instituto de enseñanza holística, y todos los años traía cosas diferentes y yo creo que fue la etapa más rica de mi vida. ¿Entonces por qué decir lo que no a lo nuevo?

ENTREVISTADOR: Te pregunto, mencionaste que hubo resistencia, obviamente yo estoy al tanto del conflicto. Obviamente estoy al tanto respecto a las tomas, los pronunciamientos, pero corriéndonos de eso, ¿Cuál sería desde tu punto de vista, el aspecto resistido? o ¿Cuáles?

ENTREVISTADA: La verdad que puede ser el trabajar en equipo, en el tener proyectos, puede ser, ahora no recuerdo, pero el ser humano cuanto más grande más se resiste, dicen. Parece que es una características de resistirse a las cosas nuevas, pero yo te soy sincera creo que mucha de la resistencia era ideológica.

ENTREVISTADOR: ¿A algún aspecto en particular?

ENTREVISTADORA: Sí, sí, porque viene del Gobierno de la Ciudad.

ENTREVISTADOR: No sé si recordás alguna comunicación en particular que les haya hecho ruido o al contrario que te haya entusiasmado....

ENTREVISTADA: ¡No, no, no! A ver, yo te puedo decir mi experiencia, a mí me pareció piola, porque en realidad esto de los proyectos, de estar trabajando en proyectos con profesores, era cosa que yo venía haciendo en el café, que nos reuníamos con profesores y decíamos ¿Vos que estás haciendo?, ¿Por qué no hacemos esto? ¿Por qué vos no les das esto y yo les doy esto?, entonces eran charlas de café

ENTREVISTADOR: Claro.

ENTREVISTADA: Algunas veces se concretaron y otras no porque no había espacio entonces a mí me pareció fantástico el tema de tener proyectos en conjunto porque me gusta trabajar así. Bueno, la verdad es que yo trabajé con la profesora de cursos de estéticos e hicimos cosas que hicimos cosas maravillosas porque ella vive del arte, entonces me parece fantástico.

Pensá que yo trabajé, como te dije, trabajé 10 años, más o menos, tal vez un poco menos y siempre seguía en contacto con esta gente y sigo en contacto con enseñanzas holística, donde usas arte, donde usas la temática. Es como un conjunto de cosas, las emociones, donde usas un montón de cosas para enseñar.

ENTREVISTADOR: Claro, bien.

ENTREVISTADA: Entonces, lo que yo antes hacía sola, ahora está dividido. Yo ahora me dedico a la parte de lengua, mi paralela se dedica a teatro y la otra se dedica al cuerpo humano, suponte, pero siempre se puede trabajar en conjunto y así todo tiene más sentido, porque si no para qué lo enseñas, hay que darle sentido a lo que le das.

ENTREVISTADOR: Claro. Bueno, vino obviamente acompañado de elementos tecnológicos como mencionaste, por ejemplo: las aulas con la pizarra.

Un poco me contaste tu experiencia respecto a la integración de tecnologías y ahora pensando en la relación entre el proyecto secundario del futuro y la integración de

tecnologías digitales. ¿Cuál te parece que es el sentido que propone la secundaria del futuro a la integración de las tecnologías?

ENTREVISTADA: Mira, los chicos, por ejemplo, si los chicos vienen de una escuela del estado donde usaron las tecnologías, ¿Por qué dejar de usarla? ¡Porque dejaron de usar la tecnología!

ENTREVISTADA: A ver... ¿la tecnología por qué se usa? Se usa porque te facilita hacer cosas y te deja tiempo para pensar más, para hacer otro tipo de tareas que necesitan higher thinking.

Antes nos pasábamos cuantos días haciendo una monografía porque la teníamos que escribir con lapicero. Ahora tenés la computadora que te ahorra un montón de tiempo y podés hacer otras cosas, podés hacer más cosas. Eso por un lado, pero yo te estoy hablando de lo básico. Por el otro, se pueden usar muchos programas donde se hacen cosas creativas y súper lindas; infografías, donde tiene más color y la verdad es que el aprendizaje entra por todas partes, entra por los colores, por los sentimientos, porque estás bien, estás contento, estás trabajando contento, estás trabajado con un grupito, y bueno, para mí es fantástico todo eso.

ENTREVISTADOR: Y cuando me decías que dejaban de usarla, ¿a qué te referís?

ENTREVISTADA: Cuando yo empecé en el colegio, los chicos no tenían computadora, o tenían y no la podían usar porque no tenían internet. Les daban computadoras, no lo sé. No en primer año, porque no entran teniendo computadoras, pero le daban computadoras, no sé, al tanto tiempo y no las podían usar porque no tenían internet, nunca tenían señal.

ENTREVISTADOR: Entiendo, ¡bien! O sea que en ese sentido ¿le rescatas algún aspecto, criticas algún aspecto a la secundaria del futuro en el sentido específicamente de la tecnología?

ENTREVISTADA: No, es súper positivo, los chicos y los profesores podemos usar la tecnología.

ENTREVISTADOR: ¿Notás algún salto en este tiempo? Desde esa resistencia que me mencionaste inicialmente a hoy, donde la tecnología, digamos, las aulas ya tienen su

infraestructura armada y ya se hizo como parte de la institución esos instrumentos.
¿Notás algún salto?

ENTREVISTADA: ¿Vos dices en las personas que se resistían? Bueno, yo te voy a contar algo, primero que la gente que se resiste, es gente con la que no estoy generalmente porque es gente de otros departamentos. La gente que se resistía a la escuela del futuro, pero yo siempre le pido a los chicos que escriban cosas que tengan que ver con el presente, que tengan que ver con su realidad.

En un momento les pedí... el tema era la educación, entonces les pedí que escribieran un ensayo y tenía que ser algo relacionado con la educación, con la escuela. Podían elegir, ahora no me acuerdo, sobre los exámenes si estaban de acuerdo o no con los exámenes, y suponte que me preguntaron ¿Podemos escribir sobre la secundaria del futuro?

Algunos chicos en primer año decían que no estaban de acuerdo con la secundaria del futuro porque ellos tenían las mejores aulas con el mejor equipamiento y había chicos que estaban en aulas que eran un desastre [SE RÍE], ¿Entendés?

Que como ellos tenían las mejores aulas, pero el de 3er a 5to son un desastre. ¿Entendés que es ideológico? En vez de pensar ¡Uy qué bueno!, con el tiempo todos van a tener las mismas aulas, la misma tecnología, no, en vez de pensar así, ah no, pero nosotros sí, como diciendo, nosotros tenemos lo mejor y los otros están en aulas que son un desastre.

ENTREVISTADOR: Y eso desde la comunicación, ¿Cómo llega la propuesta, pensás que pudo haber habido alguna forma de, no sé si evitarlo [SENSACIÓN DE DUDA], de tener otro tipo de desarrollo... Sí, es probable. Es probable porque lo impusieron. Por eso dicen que cuando las cosas se imponen hay resistencia.

A mí me paso el año pasado, ¿chicos por qué no quieren leer esto? No, perdón, leer no... les lleve el programa de las charlas TED a los chicos de 5to. Era un programa fabuloso por donde lo mires, divino. Y entonces les dije ¿por qué no quieren trabajar con esto?. Y uno me dijo, "porque lo impusiste". Una chica, bueno, una chica muy complicada.

Pero ¿por qué no quieren trabajar con esto?, si a mí me parece fabuloso, a ver, hablan de ustedes, tienen que trabajar sobre ustedes; “porque lo impusiste” eso me quedo... te imaginás, ¿no?

ENTREVISTADOR: Si, bueno. Mirá, con las preguntas ya estamos, pero te ofrezco que si querés agregar algún comentario o algo, y sino, estamos listos.

ENTREVISTADA: No, no sé si vos me querías contar algo y capaz que en base a eso tu pregunta.

ENTREVISTADOR: Sí. Te cuento, obviamente no te comento previamente de que se trataba porque es justamente el marco teórico, tiene que ver con las representaciones sociales, donde trato de identificar entre otras cosas determinados conceptos a qué los lleva la institución, o sea con que los relaciona la institución, que del diccionario a los microclimas hay una conversión entonces lo que trato de identificar es ¿Qué se entiende por determinados conceptos dentro de esa atmosfera que genera.

ENTREVISTADA: No, no, está bien. Bueno, espero te ayude. Mira, te voy a decir más...

Cuando se habló de la secundaria del futuro, al principio yo no sé si te acuerdas que decían que iban a dar... [SUSPIRA] ¿Cómo se dice? Las practicas profesionalizantes.

Eso, las practicas [SE RÍE Y SUSPIRA], me acuerdo. Salió, ¡no sabes! Pero no solo del Lengüitas, porque un día estaba en la odontóloga y había una señora que decía, ¡ay pero como yo voy a hacer trabajar a mi hija o a mi hijo! Bueno, que no podía ser, y no podía ser y bueno los chicos también, ah no, porque eso se llama trabajo precarizado porque en realidad te toman a vos para no pagar y está ese tipo de ideas.

Ahora, yo después hablando con amigas, una amiga que tenía los hijos en el liceo francés, que es bien caro, los chicos también tienen prácticas, van a las oficinas de los padres, de los tíos, de los abuelos, y van los chicos también, no es que no van.

Mi hija por ejemplo estuvo cinco meses en Australia y era obligatorio en 4to año hacer una práctica. Tenía que trabajar. Bueno, le preguntaron qué le gustaba. No había lo que ella quería y la mandaron a un local de ropa, y sí, tenía que ponerle la etiqueta, colgar la ropa, limpiar la ventana, pero mi hija no se murió por eso.

Es una experiencia. ¿Cómo podés decir que no a algo que te va a dar experiencia?, porque una cosa es cuando nunca trabajaste y otra cosa es entrar a una oficina, mi vida cambio el día que yo pise una oficina, yo dije, ¡oh, esto es otro mundo!

5.4 Entrevista 3

ENTREVISTADOR: Como para conocernos primero, si querés contarme un poquito de tu trayectoria docente, ¿Hace cuánto empezaste? ¿En qué nivel te manejas?, ese tipo de cuestiones.

ENTREVISTADA: Bueno, la docencia es un camino que volví a retomar, era muy joven, hice varias suplencias, es algo que llevo en el alma.

Cuando te dedicás a enseñar esas cosas, yo le digo a mis amigas que es como que te “vibra el útero del corazón”. Yo le digo útero porque soy mujer y me gusta. Porque ese bajo vientre, que creo que a todos nos vibra, pero bueno solo encuentro esa melodía.

Después tuve una vida medio complicada, me case joven, un marido complicado y ahí estaba haciendo la licenciatura en biología. Después, bueno... de hecho tuve tres nenes de esa unión, así que todo se me hizo cuesta arriba y los crie sola.

Entonces para mantenerlos tuve que dejar... tenía una ayudantía de segunda en química inorgánica, y lo tuve que dejar... se lo dejé a él ese puesto. No había mucho concurso, era un concurso dado que era un colegio muy sencillo, e inicié a trabajar allí, pero aun sin trabajar en una industria, me mantuve durante seis meses, daba bioquímica humana en medicina, tenía horarios rotativos, era un desastre mi primer puesto por la industria y lo mantuve hasta el final.

Deje hacer la oficina de la licenciatura, me acuerdo, porque no me daba el cuero, pero la enseñanza la mantuve. Y bueno, después me quede en la industria, yo me acuerdo que yo decía en mis tesis “algún día podré volver”.

A mí la vida me llevó a que había unas horas sueltas, y mi hermana me dice mira que hay una horas... No ganaba un montón, ganaba bien, pero me ayudaba mi compañero. La verdad es que mi hermana me dice “pero dale, mujer”. Y bueno empecé con cuatro horas, termine con ocho y como sesenta horas.

ENTREVISTADOR: ¡Wao!

ENTREVISTADA: Tengo ocho cursos, doscientos cuarenta alumnos de Biología e Historia de la vida en la tierra. Tengo un 1ero, dos o tres 2do, depende porque vengo

de un EDI también, y tengo tres 3ro. Además soy coordinadora de bachillerato internacional.

Empecé en la escuela dando biología como una forma para empezar a trabajar, después hice una suplencia, la profesora después se jubiló, bueno esas cosas.

Me dijo un conocido que tiene una empresa de preservativos, “yo tengo un quilombo, o sea, yo tengo la plata, pero no soy feliz, otros no tienen plata, pero son felices” [SE RÍE], la verdad es que lo disfruto.

ENTREVISTADOR: Bueno. Entonces Biología, perfecto. Te consulto, te pregunto, en cuanto a tu propuesta didáctica por ejemplo, ¿crees que tiene algún distintivo, algo que vos le pongas, que vos digas “esto es muy mío”?

ENTREVISTADA: Yo creo que sí.

ENTREVISTADA: mira no lo sé, y siempre uso el feedback de ellos, ellas y ellos [SE RÍE] especialmente en los 3ros. Yo primero hablo muchos conceptos que sé que vienen equivocados de primaria.

A veces la divulgación científica es un problema y te dicen que el autótrofo es el que se fabrica su propio alimento y no es así. Entonces algo tan simple como eso, o como que descendemos del mono tampoco, y tampoco es así. Yo apunto mucho a esos conceptos, ya desde 1ro trabajamos así y soy famosa por los múltiple choice y “me llevé Úrsula, Úrsula” [AMBOS SE RÍEN].

Y en 3ro apunto mucho al pensamiento crítico. Por ejemplo, en 2do año hablo de un artículo cuando vemos genética que habla de racismo y lo mezclo con un Youtuber que, no sé si conocés, “te lo resumo así no más”. Jorgito tiene un videíto que dice “lo políticamente correcto” y todos nosotros, los monos, la raza y todo lo políticamente incorrecto, entonces les doy ese material y les pauto como un ensayo de reflexión.

Este año lo que hice, por ejemplo, le voy a la fake news. Bueno lo de la tierra plana viene con un caño, hago que hagan Show, que hagan producciones audiovisuales a favor y en contra como si estuvieran en un documental, como una guerra de youtubers, los he ayudado mucho con eso.

Yo siempre les digo que mi esposa es la biología, cumplo con el programa, por ejemplo, Endocrino; yo no doy cada glándula y cada hormona porque eso lo sacan de Google, entonces me parece que lo lindo es como actúa, lo importante, ¿Qué hace el estrés? ¿Cómo podemos evitar el estrés para que las glándulas no causen ataque o no se descontrolen?, trabajo mucho eso.

Est año quise hacer unos experimentos con el arroz con frasquitos que uno le decís “¡Te amo!, ¡Te quiero! ¡Divino!”, a otro le dice cosas feas y a otro lo ignorás.

En los experimentos en youtube, está el que dice “te amo”, no se cumple, los otros sí. Y la verdad es que es fake eso. Y es lindo verlos porque algunos que lo hacen y te dicen, “no sé qué me pasó que me salió mal el experimento”. Otros te lo truchan, te dice “me salió divino”, cuando vos sabes que treinta días arroz con agua, por más que le hables divino se va a pudrir.

Yo cuando les pido un trabajo, si cumplen la consigna, no me importa el contenido. El contenido se puede mejorar, las fuentes se pueden mejorar, pero que yo te diga pon un título creativo. Podés poner el título de una canción, no pongas “TP de Biología”, la mitad me entregue “TP de Biología”. Me enojo.

En algún momento cae, seguir una consigna es re importante, o cuestionarla, pero ésta es la fuente, poner la fuente, no copiar, bueno, cosas así. Creo que es mucho y tiene mucho que ver con el bachillerato internacional también que, si bien es un negocio y todo eso, ellos apuntan a que los que pasan por el programa abran la mente, sean creativos, sean solidarios, que tengan pensamiento internacional, que no pase por algo “muy así”, y que, si todo se cierra, que igual piensen que puede mejorar.

ENTREVISTADOR: No estoy muy al tanto del tema del bachillerato internacional, cuando te refieres a que ellos apuntan ¿A qué te referís?

ENTREVISTADA: Al programa del bachillerato internacional, es un programa que tiene determinados highlights. Que tengan pensamiento crítico, que sean innovadores, que sean audaces y vos das materia junto con otras, junto con el origen de la vida de manera bien transversal.

ENTREVISTADOR: Me decías que es un negocio, ¿qué cosa es un negocio?

ENTREVISTADA: El bachillerato internacional, porque es algo privado. No, no. Rescato los contenidos del bachillerato internación más allá de lo que implique, porque bueno, Oxford tiene un coso privado pero bueno.

ENTREVISTADOR: Me mencionaste varias experiencias donde fuiste hablando de la tecnología. En algún momento mencionaste que la búsqueda en Google te motivaba a repensar determinado contenido, me hablabas también de modalidades de expresión que tienen que ver con la cultura digital, además de ese tipo de tecnología, ¿hay alguna otra tecnología que sueles integrar en tus clases?

ENTREVISTADA: Usamos simuladores para evolución, simuladores de ciencia, están buenos. Son muy lindos, son muy buenos. Además el Excel, que no deja de ser una tecnología. Ojo que el Excel no es una tontería, porque no saben usar un Excel, entonces para hacer un gráfico para una regresión para ver datos, estos van con ello, y me gusta mucho usar eso de presentación audiovisual.

Yo en la pandemia hice todo así, para que no peguen y copien porque si no tú le das un cuestionario, copian y pegan, se lo dan a otro a hacer, entonces con la voz de ellos y ellos diciéndote algo está bueno.

Hay en la escuela un par de tecnologías para ver aumento, a veces usamos fotos, hacemos una extracción de ADN en el laboratorio y sacamos fotos o fotos con la lupa, cosas así.

En una época hacemos reconocimiento de vegetales y bueno, nos tratamos de arreglar que sea algo bastante creativo.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo es tu experiencia con el uso de tecnologías en la institución?

ENTREVISTADA: Sí, bueno, las pantallas digitales son fantásticas, porque yo cambié hasta el color. A mí me gusta mucho el pizarrón, es un modelo antiguo, es lindo porque voy explicando, dibujo, pongo, saco, los colores, tengo mi cosito de tizas de colores que compré como hace cinco años, todavía tengo la caja llena, paso videos, es muy interesante.

Por ejemplo cuando ves el corazón del sistema circulatorio, a mí no me gusta llevar un corazón y abrirlo, un corazón de vaca. Porque hay diez que se re copan, hay diez que les da lo mismo, a los otros diez les da mucho asco, para qué hacer sufrir a diez personas, si pasas un video es mucho más a menos, de cómo funciona o de cómo se abre.

Uso mucho esa parte de los videos o de búsqueda o por ejemplo en EDI, usamos un libro que es sobre drogas y lo ponemos en la pantalla, la verdad es que es fantástico, tanto el cañón, antes de que la escuela usara cañón, yo usaba mi cañón.

No me gusta pasar por la escuela y quedarme así. La biología es muy visual, a veces es bueno mostrar algo y hablar a la vez porque si no se aburren, se duermen y no pueden seguir el hilo. Estoy en contra de poner play y ya.

ENTREVISTADOR: No sé si recordás la llegada de las tecnologías y qué recordás de esos instrumentos que mencionaste, la pantalla, algún cañón.

ENTREVISTADA: Sí, fue en el 2018, tuvimos cañón, y en el 2019 tuvimos la pantalla más otro cañón. Y la llegada de los microscopios. Llegaron para el responsable de Intec y era un lio sacarlo, ponerlo hasta que tenían cursos muy grande y a veces a contra reloj de cuanta inexperiencia, eso no lo llegue a usar la verdad.

ENTREVISTADOR: Ahora te retomo con preguntar, pero te voy a proponer un ejercicios que consiste en lo siguiente, yo te voy a leer algunas frases, son cinco, son expresiones sueltas, vas a ver que están descontextualizada y en base a esas expresiones yo te hago dos preguntas, una es: ¿si alguna vez escuchaste algo similar, si te hacen acordar algo a alguien, lo leíste en algún lado, lo escuchaste de alguien?, y lo otro es ¿con qué lo podrías relacionar?

Yo te digo el primero y cualquier cosa aclaramos en el segundo. El primero es: "Desarrollar las habilidades del siglo XXI".

ENTREVISTADA: Eh... todo este budoque que baja el ministerio de las materias, estoy pensando el nombre. Ya me va a salir. Ahí, seguro que lo leí ahí.

ENTREVISTADOR: Ok

ENTREVISTADA: Mas allá de una EMI que te peleas con todos. Me suena una EMI porque me acuerdo que estábamos en una y decía que la NES cambió, o sea, es decir, es bastante nueva, venían materias nuevas y lo debimos haber leído ahí, entonces estamos como adivinando quien ira a dar esta materia, quien ira a dar la otra, eso es lo que me acuerdo.

ENTREVISTADOR: Ok, bien, capaz que alguna está relacionada y podemos volver sobre el tema, pero la que sigue es; “prepararse para la sociedad del futuro”.

ENTREVISTADA: Claro, siempre está relacionado con lo mismo, tus programas tienen que estar apuntados, si vos pensás la desocupación que va a haber porque hay tecnología y cosas que vienen, es parte de una sociedad natural y normal es re importante focalizar hacia herramientas que cuando ellos terminen su formación, puedan salir preparados de verdad, todo eso está ahí, en la planificación, vos lo pones.

ENTREVISTADOR: Acá hay otro que es: “Nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

ENTREVISTADA: Eso me suena más antiguo. O sea que vos estás hablando de nuevos formatos y puede ser un nuevo formato, es decir que hubo un cambio de paradigma en la educación.

Lo que era hace veinte años, se empezó a hablar en algún momento del proceso, ya que antes era bueno tomar, rendir, poner, sacar... eso no lo sabes. Me parece que el nuevo formato que viene están desde hace rato. Con respecto a eso, ayuda a mejorar el proceso a que no es sabe o no sabe, porque capaz que ese alumno en verdad no sabe.

Yo tengo alumnos de 4to, y capaz el último día de febrero los correo porque si yo cambio el formato y voy a un formato más viejo, te dicen todos, pero hay gente que le cuesta mucho la materia, que no llegan. Y no bajo nunca de nivel, pero son alumnos aplicados para las cosas, cumplidores, eso también es parte del nuevo formato, eso antes no existía, antes o sacabas tu nota o quedabas afuera.

Matate tratando de rendirla, me parece que uno ahora considera mucho más todo el proceso, a la persona, a ese elemento integral; integral es todo, sus dones sus

capacidades, su historia, porque tiene historia atrás. Yo trato, acordate que tengo 240, trato de despegar porque no son todos iguales, la verdad es esa.

ENTREVISTADOR: Bien, tengo otras tres, pero las voy a dejar en función de lo que me estas contando, cualquier cosa las retomamos, tengo una entrevista semi abierta, no es un cuestionario que digamos. Capaz que hacemos un cambio de rumbo pero te pregunto si recibiste algún tipo de educación en el campo de la tecnología educativa

ENTREVISTADA: No, y es un desafío, pero igual me las arreglo. Sé del Excel porque le doy vuelta, trabajé mucho con el Excel, pero no, la verdad que no.

ENTREVISTADOR: Bueno ahí vos me contabas y un poquito apareció en tu experiencia y si lo miras a la luz de la escuela, como una foto de la escuela en tu recorrido, ¿reconocés que hubo diferentes etapas en cuanto al uso de la tecnología tanto en tu práctica como en la de los colegas?

ENTREVISTADA: Yo creo que sí, algunos colegas hacen cosas, hacen páginas web, cosas que son buenísimas. Algunos son más clásicos, mirar una película, analizar la película. Capaz yo también me mandaba a hacer algo así.

A mí la sensación que me da, como que estamos siempre corriendo detrás zanahorias, pero no zanahorias por tentación sino por cosas elementales nuestras, alguien pone una zanahoria, en ese sentido, la próxima lo hago, lo cumplo, lo pongo, lo saco, me exijo.

Sé que las escuelas estuvieron con las olimpiadas robóticas, depende de que docentes se enganchen, son docentes más jóvenes y creo que también tiene que ver con ese recambio la educación puede llegar a tener un saltito más lindo.

ENTREVISTADOR: Ok, ok. Teniendo en cuenta que la escuela recibió todo el paquete de secundaria del futuro. Y se habló bastante del proyecto, particularmente en lo que tiene que ver con las tecnologías. ¿Qué recordás sobre esa recepción, sobre esas etapas que habrá habido?

ENTREVISTADA: Bueno, ellos trabajan mucho con las Tablet y con todo eso, entonces nosotros por ejemplo en la interacción que tuvimos con matemática de 1er año, le hacemos a fin de año, una reproducción sexual y asexual, agarramos y atrás del patio

hay como un poco de barro, tierra y ponemos papas y cosas así. Desde marzo vamos viendo como eso reproduce asexualmente.

Para hacer como que hacés, esos videos, eso es una implementación de la tecnología en una experiencia directa de algo que pueden hacer, de una papa, pueden sacar muchas papas y aparte después en matemáticas tienen que integrar con algo matemático.

Tratamos de usar bastante la tecnología. Ahí está el cañón que lo usamos siempre porque a veces es un videíto de tres minutos y vos ves la micro vida en una gota de agua y cuando son chiquito se quedan así, porque pudieron haberlo visto o puede ver algo que es fantástico. Así que siempre tratamos de incorporar esas cosas, creo que no le damos el uso que le tendríamos que dar todavía, porque es un proceso.

Inclusive, me acuerdo que el primer año hubo una resistencia: “¿Yo que hago?” Me acuerdo que había otra docente de matemáticas, [SE RÍE], la que tengo ahora es fantástica la compañía a última hora, pero la otra estaba por jubilar. Un día yo en la sala de profesores pregunto “¿el índice de masa corporal lo vieron?”, porque cuando vemos lípidos dicen la masa corporal, porque hay lípidos buenos, malos, más allá de lo químico.

Y ella no sé a qué vino a hablar a primer año con la regla para sacar el índice corporal a todo [SE RÍE]. Estuvo divertido, pero no tenía nada que ver, era como que no sabían que hacer. Y las capacitaciones no estuvieron buenas. Así como que vos ves el proyecto de Secundaria del Futuro y está buenísimo, pero a la práctica le falta un montón.

Las capacitaciones no son buenas, los de escuela de maestros los boicotean, hablan mal. Un tipo que está dando una capacitación, está puteando, qué te está diciendo “no, esto no sirve para nada”, es horrible. Yo fui a todas las de primer año a la de segundo fui a un par y después como no era obligatorio no fui, porque me amargaba un montón.

Una vez pregunte, ¿cuándo hay evolución?, si hay alguien que por asuntos religiosos no cree en la teoría de la evolución. Yo lo respeto. Y por poco me dicen... pero vos estás mal porque tu obligación de dar la ciencia. Y sí, desde la ciencia bajo línea. Algunas son importantes, la alimentación, las vacunas, pero hay que respetar las decisiones familiares de esa persona que tengo al frente. Yo sigo pensando eso, no los obligo a decirme evolución si son testigos de Jehová, porque no es mi método.

Nunca vinieron demasiado buenas tampoco. No soy la mina tarada que si le explicas algo le cuesta. A mi si me explicas algo me queda, pero bueno son percepciones o experiencias. Mi experiencia fue esa y creo que la falta de como interactuar, de que hacer, que dejar de hacer, el proyecto está muy lindo y hay otros que no.

Creo que hay que darle una vuelta de rosca a la generación que cambie. Pero esta bueno, si lo lees esta bueno, pero la práctica no es igual o al menos eso es lo que yo pienso. Y la plataforma es muy fea, es muy dura, no es fácil de llevar.

ENTREVISTADOR: ¿Plataforma de qué?, no tengo idea de qué se trata

ENTREVISTADA: Secundaria del futuro es una plataforma para el docente, los estudiantes. Que primero es como un modelo de Facebook, después están las funciones donde cargas las notas, tenés que poner los proyectos, es horrible, para mí es un sufrimiento cada vez que tenés que cargar con todos los TP en un proyecto, porque yo tomo por unidad y subir tres proyectos por unidad... los pongo todos juntos porque después lo evalúo en una sola evaluación escrita online.

Yo tomo en cuenta el proceso, pero a la hora de evaluar, evalúo. Ahora que el gobierno nos dijo que tenemos que tener una nota, les voy a hacer entrevistas a cinco o seis. Casi se mueren. ¿Cómo? ¿Vamos a tener que estudiar? Y sí... Antes era un acompañamiento pedagógico buenísimo, los que vienen al día y el que hizo el TP me va a pagar otra cosa, no le voy a preguntar algo como si fuera múltiple choice. Le voy a dar cosas que tienen que ver con el TP que si lo hicieron, lo van a saber.

Y están todos como revolucionados, me parece que hay un montón de herramientas para la evaluación, pero la evaluación... Yo siempre digo "si me van a operar, un médico que por favor sepa dónde queda mi apéndice".

ENTREVISTADOR: Esta bien [SE RÍE] Bien, esta buena la metáfora.

Te consulto, me decías que la gente de escuela de maestros tenía algún reparo, ¿hacían alguna crítica?, ¿En qué consisten esas críticas y si las escuchaste dentro de la institución también o por parte de quién?

ENTREVISTADA: En escuela de maestros nos decían que los proyectos así no servían. A nosotros nos costaba remarla. Y los tipos decían “esto no tiene nada que ver”, boicoteando.

Cuando hablamos de las rubricas... está buenísimo hacer rubricas. Es más linda que te las den hechas a que las tengamos que hacer nosotros. Pero yo en el bachillerato internacional ya trabajo y se corrige la rúbrica. Y está bueno que el estudiante la conozca, entonces lo enfoca más en hacer la evaluación interna que tenga en casa.

En la escuela de maestros, me acuerdo una de matemáticas. No me gustó, porque tenés que ser profesional sino entonces te dedicas a otra cosa, es una opinión mía. Si es tan inmoral lo que te mandan a hacer...

ENTREVISTADOR: Pero ¿por qué lo viven inmoral?

ENTREVISTADA: No, no sé, es un decir mío [SE RÍE]. Y después en la escuela desde los estudiantes hasta los colegas, y fantasías también, porque una vez que tenés más trabajo vas a necesitar más horas para planificar. No alcanza el tiempo, la verdad es esa.

Es una resistencia, yo creo que lo ven como una bandera político partidaria y si baja por el gobierno de la ciudad, tiene globos amarillos. Pueden bajar cosas buenas, pueden bajar cosas que uno lo pueda criticar.

El pensamiento crítico tiene que estar, más allá de que Manes dice que si a vos te gusta mucho alguien, aunque ese alguien diga algo radicalmente opuesto a lo que pensás vas a decir “Ay qué lindo” y si vos no te bancas alguien, aunque ese alguien diga algo con lo que vos estas totalmente de acuerdo vas a decir “que estúpida esa, mira lo que dijo”, la mente funciona así y nosotros tenemos que tener esa ventaja de saber que la mente hace eso, para poder tener un vínculo y una comunicación con quien sea que sea el Estado.

ENTREVISTADOR: Entre todas esas cosas que llegaron, de todo lo que tiene que ver con lo estructural y en cuanto a los intercambios, hay un paquete de infraestructura que vino acompañado. Me contás un poco de estas críticas que se reciben en cuanto a la recepción del equipamiento, ¿cómo la notás? ¿Te parece que hay distintas etapas, que al principio fue de una forma hoy es de otra, qué te parece?

ENTREVISTADA: Yo creo que está bueno, y que inclusive los detractores de la secundaria del futuro a las pantallas las aman, porque es algo hermoso. Escribís, cambias de color, podés importar una imagen, traerte en un pendrive algo para que vean. La ventaja que te da eso, no tiene precio, ponerte con la tiza dibujar las células, yo igual la dibujo en la pantalla, quizás, pero de esa forma en particular busco una imagen o ya la llevo en el pendrive, inclusive, te digo, la gente lo disfruta un montón. Los estudiantes lo disfrutaban y los docentes también.

A mí en 1ero y 2do año siempre me sobraba tiempo para dar toda la materia, entonces darle una hora a un proyecto no me causa nada. 3ero es donde no me sobra el tiempo y el proyecto es diferente porque trabajamos y yo digo, yo trabajo, pero no me vengan a visitar por favor porque necesito avanzar.

Tenemos un proyecto ambiental que está bueno también, tiene que ver con la sensibilización a mí me gusta. Yo estuve pidiendo más tecnología, me pidieron más justificación hace poco, yo lo justifiqué, si me lo compran o no, es mucha plata, pero bueno, para equipar un poquito el laboratorio. Hasta una estación ambiental, vamos a ver, igual puse el grado prioridad, lo que era un lujo y a la estación ambiental le puse un lujo y al colorímetro también pero bueno, si viene, viene.

Ellos mandaron cosas que yo no las se usar. Cuando las mandaron, creo que fue a fines del año pasado y ahí vi esas lupas, que tienen aumento que son como unos microscopitos electrónicos, pero eran modelos muy viejos porque yo me estaba por comprar uno para trabajar las clases con eso, ¡está buenísimo!. Ya esos microscopios que tenemos son del año del ñaupa, eso lo enchufas en la pantalla y lo ven en grande, haces un corte de una planta, de una flor y lo pones.

No me gustó, tratamos de ponerlo en la pc, no sé si los que asesoran en las marcas, ahora cuando yo hice el pedido, hice el pedido con marcas, porque te mandan algo distinto a lo que pediste, sino te sirve, ahí hay todo, yo creo que es un proceso.

ENTREVISTADOR: Bien, bueno entonces te voy a preguntar específicamente, ya te voy revelando un poco sobre el tema, [SE RÍE] que estoy analizando. Me comentaste, hiciste tu análisis respecto a la implementación de lo que fue secundaria del futuro y un poco hablamos también de las tecnologías que fueron llegando y obviamente yo estoy al tanto de los revuelos que hubo alrededor del proyecto. Mi pregunta puntual es

¿Teniendo en cuenta que hay un paquete de llegada de tecnología, que viene acompañado en el marco del proyecto, si te parece que en un primer momento, o sea en los momentos iniciales, cuando el conflicto está quizás un poco más vigente ¿Hay algún tipo de crítica a la llegada de esas tecnologías?

ENTREVISTADA: La crítica personal que puedo hacer es que fue muy rápido. Yo lo hubiera adelantado un año más. Esa celeridad que le dieron, para mí, desde mi humilde punto de vista, hizo que la capacitación sea muy mala.

Yo trabajé en sistemas de calidad muchos años, que bueno que haces el registro de esto. Todavía tienen que firmar una capacitación, yo ya sé que están haciendo, toma, mira mamita te capacitás. Eso no es una capacitación, yo creo que tiene que ver con lo rápido que lo implementaron.

Al principio llegaron solo los cañones y para los alumnos las computadoras... que te las cambian, te las resetean. Creo que falta ahí un acompañamiento, no es algo sincrónico, esa es mi crítica.

Después vienen las pantallas fantásticas. Pero antes de las pantallas solo estaban los cañones y se usaban muy poco y las computadoras los estudiantes la usaban poco, también. Costó mucho, fue muy rápido para mí, pero no hubo manipulación de datos políticos, de política no entiendo nada, pero si tengo que dar una crítica es esa.

ENTREVISTADOR: Ok, bueno, me decís, que al principio costó mucho lo que tiene que ver con eso, costó mucho y se hizo muy poco, bueno más o menos me dijiste. Te voy a preguntar si ¿encontrás una razón?

ENTREVISTADA: Yo creo que lo quisieron meter como discurso político, no lo sé, porque no me gusta pensar en el político, lo que sé es que cuando te presentan el proyecto, la primera vez parecía algo buenísimo y creo que quizás no sea como mejora y todo.

Una crítica fundamental es ¿de dónde sale la plata?, pero no digo porque roban, digo porque hay otras escuelas con otras necesidades más gruesas. Son 169 escuelas me parece, y no sé cuánto es en promedio, pero 20, 40, está bien que es paulatino.

Ahí me hacen ruido algunas cosas y quizás este buenísimo cuando lo tengan todos, todas las escuelas y cuando hayan recambios, la cosa se enserió y todos trabajen de verdad. Mientras tanto, esta buenísimo, hay una ventaja y no sé si es la que ellos dicen que tienen.

ENTREVISTADOR: ¿Ellos? ¿A qué te referís?

ENTREVISTADA: El Gobierno. Ahora que pienso, no sé si el uso de la tecnología ha apuntado mas a los cuartos y a los quintos, no sé qué van a hacer con eso... Lo de las pasantías yo lo hago, si está bien hecho a mí me parece fantástico. Que “precariza”, es una pelotudez... esa gente, nunca tuvo una pasantía, nunca paso por la universidad.

Yo estuve en una reunión en donde terminaron diciendo que las dos vice eran la patronal. Entonces cuando la estropean tanto... no, porque son compañeras. Ahora si vos me decís que es alguien que la votaron, es otra cosa. Alguien que es una funcionaria, es otra cosa. Pero las vice, son otra cosa, no es el mismo discurso. Ahí ya... no me gusta, no me gusta. Como que pongo piloto automático.

Alguien dijo en la asamblea “porque no nos están dando alcohol en gel” y yo fui a entregar viandas y siempre hay alcohol en gel. Y yo tengo amigas que trabajan en el Avellaneda o que trabajan en Lugano y les dan alcohol en gel.

Entonces, eso es como la foto de la crisis climática, pero no posteo la foto de la década del 90 y una del 2010 de la Antártica, porque una es en verano y otra es en invierno.

Por eso insisto tanto en el pensamiento crítico y podamos pensar y estar de acuerdo parcialmente en una cosa y en la otra y no rechazar todo. Pero es parte de nuestra comunidad y de nuestros procesos, también de los estudiantes de hoy.

ENTREVISTADOR: ¿Qué entiende para vos esa fracción de la comunidad cuando se habla de tecnología por ejemplo?

ENTREVISTADA: Yo tengo colegas que no saben llenar la plataforma, se las llena otra colega. Pero muy distante. Hay gente que no tiene ganas de buscar, de educarse, hay gente más joven o gente con más motivación que sí. Y tenés la mitad que no y no, y van a seguir dando clases con la tiza.

Tiene que ver para mí con un proceso, todo lo que la escuela está cuestionada a nivel mundial es un viejo dinosaurio que no podemos madurar. La escuela con un timbre e fabrica. Es difícil, son muchos huesos duros de roer.

Pero es un desafío social gigante que pasa en Europa también, pasa en España, en Estados Unidos. Yo tengo amigos docentes en Texas y pasa.

ENTREVISTADOR: Bien, bueno no te quiero robar más tiempo entonces te voy a cerrar contando en que estoy haciendo la maestría y un poco para aproximarme porque me gustaría cerrar con una pregunta y obviamente te revela el tema.

Lo único que te digo, es como me faltan entrevistas, trato de no mencionar tanto el tema para no influenciar. Tengo que tratar de quedarme lo más callado posible, pero bueno, yo hice mi maestría en la universidad de Córdoba, en procesos educativos mediados por tecnologías con lo cual mi análisis tiene que ver con las representaciones que se han generado en torno de las tecnologías educativas y en qué medidas están interpeladas por aquel mensaje con el que vienen acompañadas.

ENTREVISTADA: En la escuela fue absolutamente así. Las pantallas las usan porque son fantásticas, pero había pasado un año. Yo creo que la gente que prendió el cañón en primer año, son contados con las manos.

El docente está muy castigado, está muy cansado. Por eso yo insisto en el recambio vienen ideas nuevas. Yo tengo 50, pero ustedes se criaron con la tecnología. Entonces es algo más natural inclusive.

Yo soy tutora y tengo un nene que es asperger, que lo estamos ahí, remando. El padre me dice “¿Qué querés si el pibe este de tecnología no sabe nada?” Y la verdad que en confianza te digo, es un pelotudo el profesor de tecnología. Es un tipo que se rasca los huevos y no da clases. Entonces, les da una boludez y entonces le decía al nene “no, vos tenés que...” ¡Y el nene hacía eso! Entonces un asperger se frustra mucho cuando intenta... aparte XXXX tiene poca tolerancia de frustración y fijate que ahí el pibe le pasaba el trapo al profesor de tecnología y no sé por qué.

ENTREVISTADOR: Bueno, de mi parte eso es todo no sé si quieres hacerme alguna pregunta o algún comentario

ENTREVISTADA: No, me encanta.

Entrevistado: Bueno...

5.5 Entrevista 4

ENTREVISTADA: Yo, a ver, estudié, mi carrera de base fue el profesorado de inglés en el Joaquín que lo hice inmediatamente cuando terminé el secundario y después, cuando terminé el profesorado, un par de años después, hice la licenciatura en inglés de la Universidad del Litoral que era de Santa Fe pero que se hacía acá, se cursaba acá, después rendí mi tesina, la fui a rendir allá así que como cursado de carrera fue primero el profesorado, después la licenciatura.

Y después había empezado a hacer una maestría cuando quedé embarazada y eso quedó en el freezer para retomarlo ahora cuando tenga los 12 y esté insertado en la escolaridad. Así que inmediatamente cuando empecé a los 18 empecé el profesorado y ya a los 19 en el colegio donde yo estudié me ofrecieron empezar a trabajar dando inglés en jardín. Y ahí empecé desde los 19 años que estoy dando clase en instituciones, después ahí mismo fui haciendo carrera, empezando a tomar cada vez más curso. Cuando ya estaba más avanzada en la carrera me ofrecieron en primaria y cuando ya me recibí me dieron secundario y después, no mucho más lejano de esto, cuando tenía 23, 24 ahí surge la posibilidad de entrar en el Lengüitas y ahí empecé a trabajar.

Antes trabajaba en una escuela privada que tenía subvención, pero no trabajaba directamente para el gobierno de la ciudad. Después sí, empecé a trabajar en el Lengüitas y en realidad siempre me quedé ahí. Primero en terciario, después en media, de hecho en terciario, empecé como ayudante de traductorado de trabajos prácticos. Después entré en media y después tomé materias en el terciario y tuve la coordinación del terciario, la coordinación de media, después me hice cargo del Bachillerato Internacional de media también y me quedé ahí. En un momento elegí no abrir, no estar en otras escuelas y hacer carrera ahí, pero siempre laburé re bien y re cómoda hasta hace dos años.

ENTREVISTADOR: Como un disparador yo te leo una frase y te voy a preguntar si escuchaste algo similar y si escuchaste algo similar, con qué lo podrías relacionar, ¿sí? Entonces te leo la frase: *una escuela secundaria que se adapta a las innovaciones tecnológicas, a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad.*

ENTREVISTADA: Es como un eslogan. La primera cosa que me pasa es que me lo leíste y me suena a político o persona del ministerio que te está diciendo el tipo de escuela que ofrece hacia la sociedad, hacia a dónde apunta esta escuela. Y me parece que el gobierno que tenemos en Ciudad de Buenos Aires desde hace ya unos cuantos años va muy por este lado donde el tema de la tecnología, el tema de todas estas cuestiones es bastante centrales o por lo menos así lo plantean. Después en la realidad hay miles de falencias y que no es así, que la llegada no es tal, pero me suena más como a propuesta de la escuela a la que se apunta que, si los saco del contexto político, no sé por qué, fue lo primero que se me vino a la cabeza. También es una descripción de una escuela que menciona características bastante acertadas y que esas cosas tienen que existir en la escuela. Por ahí tendría que ser un poco más amplia la definición para hablar de la escuela de verdad, a la que uno apunta, a la que uno quiere, la que uno desea pero bueno, me parece que va por este lado.

ENTREVISTADOR: Bien. Bueno, clarísimo. A ver, vamos a desglosarla un poco. Decía una “escuela secundaria que se adapta a las innovaciones tecnológicas”. ¿Qué pensás que se puede referir “adaptarse a las innovaciones tecnológicas”?

ENTREVISTADA: Y me parece que adaptarse tiene que ver con la adaptación de, digamos, todo lo que viene sucediendo desde hace años, que va unido a la tecnología y a cómo la tecnología impactó en la enseñanza. Es un recurso que aparece, que es genial, pero que la escuela está bastante lejos de ese recurso, entonces tiene que haber una adaptación desde la escuela como edificio que se tiene que preparar para esto y cada uno de los integrantes de esa escuela.

Porque digo, el adaptarse a eso tiene que ver con, por ejemplo, cantidad de docentes que no están preparados para encarar ese tipo de enseñanza y todo lo que esto, o mejor dicho, no ese tipo de enseñanza, si no, no están preparados para incorporar el recurso porque no lo conocían, algunos porque no les interesa, pero es un recurso que los chicos ya traen. Entonces esto generó también el parar a alumnos y docentes en lugares distintos. Y todo eso necesita de una adaptación.

ENTREVISTADOR: Bien, bueno, me llevás al segundo elemento que aparece, que dice: “nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. O sea, decía, una escuela secundaria que se adapta a las innovaciones tecnológicas, a los nuevos formatos de enseñanza y aprendizaje. Bien ¿Con qué lo relacionas?

ENTREVISTADA: Yo creo que, de nuevo, tiene que ver con esto. O sea, el impacto de la tecnología trae como consecuencia nuevos formatos de enseñanza y aprendizaje, que no son exclusivamente... a ver, los nuevos formatos no van necesariamente unidos a la tecnología. Digo, no sé, uno piensa en la enseñanza del idioma como el nuestro, con el paso del tiempo se han ido incorporando muchos nuevos formatos de enseñanza y de aprendizaje que tienen que ver con metodologías de enseñanza y aprendizaje que hasta hace un tiempo estaban totalmente corridos de lo que eran las innovaciones tecnológicas porque no aparecían tanto en la escena del mundo de la enseñanza y del aprendizaje. Sin embargo, se enseñaba de una manera y vos te tenías que ir aggiornando a medida que pasaba el tiempo, a nuevas formas de enseñar, a nuevas formas de hacer llegar al alumno el conocimiento del lugar que empezó a tener, de la importancia que tiene la motivación donde antes, tal vez ni se pensaba en eso o simplemente se enseñaban estructuras (antes hablándote, no sé, 50 años atrás cuando estudiaba mi vieja.) Uno agarra un libro de los que me daban a mi o de cómo yo planificaba una clase en el profesorado, donde estábamos lejos de innovar con la tecnología, porque recién empezaba, sin embargo, comparado a un libro con el que podía aprender mi madre 30 años atrás, era un abismo entonces había nuevas metodologías de enseñanza, de aprendizaje.

Ahora muchas de esas nuevas cosas van unidas a la tecnología. Entonces, bueno, me parece que es aggiornarte en todo, y esto corre para mí como una opinión, sin que todo pase por ahí porque si no a veces pareciera que la clase que está buena es la que usa recursos tecnológicos todo el tiempo, como si el recurso tecnológico fuese la herramienta *vedette* de la enseñanza y uno sabe que puede tener clases increíbles dónde fluyan las cosas, donde los chicos aprendan un montón, donde están súper motivados y donde tal vez no hayas hecho ningún uso de ninguna herramienta tecnológica.

ENTREVISTADOR: ¿Y eso dónde lo identificas? O sea, vos decís: a veces parecería que ocurre que se le da a ese lugar a la tecnología. ¿Dónde te parece que se le da ese lugar? ¿O quién o cómo?

ENTREVISTADA: Mira, no sé, me parece que cuando las cosas se ponen de moda, bueno no hablemos de moda, pero viste que cuando van cambiando ciertos paradigmas entonces te dicen: bueno ahora nos tenemos que adaptar a esto nuevo que aparece, que parece que es lo más y si lo hacemos todos así vamos a tener éxito. Me parece que

estamos en un momento donde la tecnología vino como para quedarse, donde avanzó enormemente. Para mí en los últimos 5 o 7 años tuvo un avance que no es el que hubo en los 15 anteriores. Las cosas aparecían mucho más de a poco y de golpe, o por lo menos esa es mi sensación que siempre fui bastante poco tecnológica, yo misma este año me enamoré de un montón de recursos porque me lo exigió la realidad que, probablemente, yo podía seguir dando mis clases, tratando de innovar desde otro lugar, usando algún que otro recurso. Pero nunca fui una *fan* de incorporar estas prácticas. Tal vez porque últimamente estaba también bastante más alejada de media y de primaria y estaba más focalizada en dar terciario donde tal vez en media y en primaria el uso de estos recursos hace que se genere más empatía con los chicos. Es una manera bastante fácil de llegar.

En el terciario tenés un poco de todo. También te encontrás con mucha gente que por ahí no usa tanto este recurso o que también se entusiasma con otra cosa que le puedas ofrecer que no tenga que ver con esos recursos.

Entonces me parece que de golpe pasamos de que la tecnología mucho no se usaba a que ahora es obligación usarla. Todos tienen que estar, tenés que manejar todo y sino, estás fuera del sistema, como esta cosa de encontrar un equilibrio, pues aprendamos lo que nos sirve, lo combinemos con otras cosas. Por eso te decía esto.

ENTREVISTADOR: Bueno, y en esto que me dijiste de esa idea de que vayamos todos para este lado y parece como que eso da algún tipo de respuesta. Te parece que hay alguien que se apropia de esa, o sea, me refiero a cuando lo escucha, digamos queda ¿a quién convence eso? vos como docente, por ejemplo, me estás contando más o menos que no te convence, le estás poniendo una crítica, ¿pensás que hay alguien que lo lee y que sí asocia tecnología y clase, sinónimo de clase buena, digamos?

ENTREVISTADA: No sé si lo puedo poner en una persona puntual, sí creo que tiene que ver con que el que piensa así que esto más esto es igual a esto, por ahí es medio bestial lo que voy a decir, pero como que le falta un poco de pensamiento crítico, ¿no?

Es como bueno, démosle el lugar que tiene a la herramienta. No le tengamos miedo. Explorémosla, conozcámosla, veamos todos los beneficios que tiene para mejorar nuestras prácticas pero digo, no nos casemos con eso.

Esto es como bueno, te vuelvo a decir, si los llevamos al pasado: cuando estudiaba el profesorado tenían las distintas metodologías para aprender un idioma que se habían usado a lo largo de la historia. Tal sistema, el audio de guarismo este el otro no sé qué, ya no me acuerdo ni los nombres y es un poco bueno, ninguno es un demonio y por algo se usaban, tenían una parte buena y una parte no tan buena. Rescatemos de cada uno por ahí esto: para este punto me puede servir para esto otro no.

Bueno, me parece que la tecnología no deja de ser un recurso más que hoy invade nuestras vidas, no sólo en la enseñanza digo, en todo y está bueno incorporarla porque es un avance. Obviamente tiene que ver con la evolución, pero no es lo único. Sí, entiendo, hay una parte que tenés que manejar porque si no te quedás afuera de un montón de cosas. Esto es como si no tenés *home banking*, por más que a vos te encante ir al banco 54 veces porque te parezca que es un plan y que te hace bien caminar, hay cosas que no te las dejan hacer si no tenés *home banking* entonces, digo, bueno, en un momento te tenés que adaptar, aunque no te guste. Si mañana todas las calificaciones se entregan con una planilla Excel o las tenés que subir al campus de la escuela o lo que sea, bueno, te vas a tener que acomodar y no te queda otra. Pero en cuanto a las prácticas en sí me parece que es un recurso genial, súper válido, pero un recurso más.

ENTREVISTADOR: Bien, bien, bien. Y esto de atender a las futuras demandas de la sociedad ¿qué te dice?

ENTREVISTADA: Qué sé yo, me parece que puede tener que ver, ahí yo me corro un poco de la tecnología y lo primero que pienso ¿viste ese famoso *ted talk* de Ken Robinson, el que habla de que la escuela mata la creatividad? No sé si lo escuchaste alguna vez.

ENTREVISTADOR: Alguna vez escuché. Sí.

ENTREVISTADA: Bueno, es uno de los *ted talk* de los que más se vieron. Yo varias veces lo usé en el profesorado porque era muy interesante y el tipo lo que planteaba es que como el chico es un creativo nato y que después la escuela con sus rigideces, sobre todo la escuela primaria, porque el jardín tiene esto de lúdico, de creativo, como los empieza a enfrascar.

Y esto de que la escuela se creó hace un montón de tiempo con unas necesidades de una sociedad de pos revolución industrial donde la matemática y la lengua estuviesen

arriba de todo y que fuesen más importantes que las artes. Era como la pirámide de jerarquía de las materias, era con un fin. Porque la sociedad necesitaba que la gente se formara en determinadas áreas.

Bueno, hoy me parece que esto está pensado tal vez en decir “bueno, veamos cómo va avanzando la sociedad”, cómo hay carreras que por ahí ya no son tan requeridas o ya tenés demasiados profesionales en un área y sin embargo surgen áreas nuevas dentro de, no sé, por decirte producción de alimentos, de estudio de alimentos que es un área que creció muchísimo en las últimas décadas. Entonces empiezan a necesitar otro tipo de profesionales entonces tal vez pensar en una escuela secundaria que pueda ir más en línea con cómo va avanzando el mundo y no tan rígidas de hay que aprender esto, esto y esto. Bueno, por ahí también hay que aprender tantas otras cosas. O quién dice que las artes tienen que tener un lugar inferior a los idiomas. ¿Por qué? Veamos qué se necesita en la sociedad y preparemos más a los alumnos teniendo esto en mente, supongo que puede ir por ese lado.

ENTREVISTADOR: Bien, bien, un poco para disparar el tema te leo de vuelta la frase entera que es: *una escuela secundaria que se adapta a las innovaciones tecnológicas, a los nuevos formatos de los procesos, enseñanza y aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad*. Yo te pregunto, después te cuento de qué se trata. ¿A quién pensás que le habla ese mensaje?

ENTREVISTADA: En realidad le podría hablar a la sociedad a la que le estás contando la escuela que propones, como podría estar hablándole a profesionales de la educación donde les planteás la escuela que querés generar, hacia dónde querés ir entonces para pensarla entre todos, qué innovaciones, qué modificaciones tenemos que hacer en la escuela secundaria para que llegue a ser así.

Podría ser desde el planteo, desde la frase de apertura de un congreso de profesionales de la educación, de cómo hacemos para llegar a esa escuela a un político que le habla a la sociedad y le dice que quiere crear una escuela secundaria: “yo voy a ofrecer una escuela secundaria así”. Me parece que podría ir por los dos lados.

ENTREVISTADOR: Bien, y en ambos casos, o sea, pensando en los dos destinatarios, vos me planteás: podría ser por una parte una comunidad docente de profesionales de la educación, y por otro lado, podría ser a miembros de la comunidad educativa que no

son los profesionales de educación. En los dos casos la frase habría que contextualizarla, pero en el caso del destinatario profesional de la educación: ¿qué elemento te parece que podría contextualizar esa frase para que tenga sentido? Como docente ¿qué te gustaría encontrar en ese contenido?

ENTREVISTADA: Primero me gustaría encontrar una propuesta real o realista, porque me parece que muchas veces detrás de estas ofertas, detrás de estas sugerencias, hay una cosa muy idealista, que está bastante lejos de lo que después se puede palpar en la realidad. Entonces digo, si querés una escuela que cumpla con todas esas condiciones y me vas a pedir que yo trabaje en pos de esa escuela, necesito saber que la realidad me va a acompañar.

Digo, esto que te decía antes, si yo quiero una escuela secundaria que se adapte a las innovaciones tecnológicas, para eso las escuelas tienen que estar preparadas para esas innovaciones. La escuela tiene que tener conexión a Internet, tiene que tener red de computadoras para los alumnos, tiene todas estas cuestiones que parecen obvias, pero sin embargo muchas veces se hacen propuestas sin asegurar que todas estas cosas estén ahí.

Me encantaría saber que los recursos para que esto suceda van a estar, más allá de lo que después, cómo yo me preparé para llegar a lograr eso y esto me parece como primer punto.

Hay mucho. Uno muchas veces lee... yo siempre pienso, o mejor dicho, reflexiono en esto de cuanta literatura que hay que habla de, y cuanta cosa escrita sobre cómo debe ser la escuela, sobre que la escuela secundaria ya es obsoleta, es tema de congreso de acá y en todas partes del mundo se puede encontrar miles de charlas. Yo digo: ¿Y? ¿Qué pasa que todo eso no cambia? Hace años que se viene cuestionando a la escuela secundaria y se le cambian las formas, se le cambian los nombres.

Sin embargo, cada vez más, al menos nosotros, acá en Argentina cada vez tenemos más y serios problemas con esto. Entonces donde está esta falta de encuentro entre lo que decimos y que no deja de ser individualidades de decir, sí, yo trato de innovar en mi escuela secundaria como yo docente dentro de mi aula. Pero no hay grandes proyectos de equipo, en conjunto. Hay cosas que cambian, este tipo que te mencioné antes escribió un par de libros bastante interesantes y el último que yo leí, de hecho, se

murió hace un mes el tipo, contaba experiencias de escuelas que han decidido innovar, realmente innovar, cambios grosos en un montón de cuestiones. Pero no dejan de ser escuelas sueltas que dependen de la voluntad de alguien, de un directivo con mucha pila para hacer un cambio radical en su institución. Hay serios proyectos que faltan de arriba hacia abajo. Me parece que es esto, a mí me encantaría encontrar que todas esas cosas que te proponen y que se dicen se puedan realmente ver plasmadas en la realidad.

ENTREVISTADOR: Y te iba justamente a preguntar en función de tu experiencia actual, sobre todo en el nivel medio, me interesa ¿Qué dificultad encontrás para llevar esto a la práctica?

ENTREVISTADA: Es muy recortado porque es mi experiencia en el Lengüitas, o sea no es que estoy en 54 escuelas, pero la falta de un proyecto claro, digo, me parece que como todo el proyecto Escuela está en los papeles, pero después en el funcionamiento, no. Son muchas individualidades de que cada uno hace lo que le parece. Y hay gente que labura muy bien y hay gente que labura muy mal.

Y hay gente que es muy media, digamos. Y para mí faltan conducciones que realmente transmitan ganas de hacer las cosas, falta equipo de verdad, realmente se habla tanto del trabajo en equipo o de ser proactivo, hay como un montón de palabras que se repiten una y otra vez. Y después, en la práctica, eso no sucede. Y me parece, por ejemplo, a mí en lo particular me pasa con el Lengüitas que es una institución que yo quiero un montón y que tiene tantos recursos que podría hacer tantas cosas de otra manera. Y después veo, ahora en el ministerio me estoy empezando a enterar de algunas cosas que hacen otras escuelas, otros normales que yo ni conocía y muy de a poquito, porque encima me agarró el comienzo de un ministerio con este año tan particular donde las cosas las toco de oído, no es que fui a escuelas, pero de golpe escucho que escuelas con muchos menos recursos tienen laburo en equipo muy grosos y digo: cuanto que es la conducción en una institución.

Creo que la conducción puede hacer grandes cambios. Cuando hay una buena conducción se puede transmitir muchas ganas a la gente. Me parece que falta mucho de esto para poder después pensar. Me parece que falta mucho de trabajo en las relaciones interpersonales para después poder pensar qué escuela querés, ¿no? Vos podés pensar que querés ofrecer esto que querés ofrecer lo otro y que ofrezcamos

aquello pero si vos no tenés un personal que tire para el mismo lado, que se lleve bien en el laburo, no que sean amigos, pero digo, que trabajen todos en la misma dirección, que crean que el esfuerzo vale, que se pongan la camiseta del lugar, todas estas cosas si no están dadas creo que eso es una relación directa con como después formás a los chicos, qué le transmitís a ellos. Porque esas desconexiones, los chicos, sobre todo los chicos de la media las ven un montón. Son los primeros que te hablan de pero si en esta escuela la directora no tiene idea de nada. El profe no tiene idea de nada. Ello ven muy claro esto y esto le quita una autoridad a la escuela y autoridad en el mejor sentido de la palabra, se la quita. Entonces una vez que empiezan a perder este respeto al adulto que conduce, a los que le dan las clases, etcétera, es mucho más difícil ir hacia la escuela que los forme para esto con tecnología. Me parece que hay algo de capital humano que se descuida un montón en pos de los proyectos que hay que armar, que se yo, no sé.

ENTREVISTADOR: Está bien me queda claro. Esta es una frase extraída de una de las comunicaciones de la creación del proyecto de secundaria del futuro y nos enfocamos específicamente en la tecnología. Tiene varias vertientes el proyecto enfocándonos en la tecnología, en particular en los recursos tecnológicos que llegaron a la escuela y hablando así del Lengüitas. ¿Cómo viviste la llegada de esos recursos y cómo te parece que lo vivieron tus colegas?

ENTREVISTADA: Bueno, ahí ves, ya no te puedo dar tanta información porque yo no estaba cuando llegaron los recursos. Ahí sí, claramente toqué de oído, me agarró con la última parte del embarazo de Franco y su nacimiento, con lo cual estaba bastante corrida. Y como además yo era profe de cuarto y quinto estaba lejos de llegar a recibir nada de secundaria del futuro, ni los recursos ni los talleres. Cosa que, por ejemplo, me pareció bastante cuestionada. Digo esta cosa y lo saco de si lo hizo este gobierno o lo hizo otro.

Yo creo que secundaria del futuro, lo poco que pude ver, porque yo no hablo con gran conocimiento del tema, por eso no quiero, la puedo pifiar, creo que apunta a un montón de cosas que están buenas, digo, en la teoría, tiene como algunas cuestiones que no sé, por ejemplo, en la parte de, más allá de la tecnología, pero la parte que tiene que ver con cómo se trabaja a nivel personal con los chicos, con el equipo tutorial formado por el preceptor, tiene un montón de cosas muy interesantes, la forma de evaluar.

Lo que pasa es que creo que cuando uno viene a hacer una propuesta de largo plazo o con ciertas modificaciones que, en realidad supuestamente no era una nueva escuela sino llevar adelante la implementación de lo que empezó como la NES, que un montón de cosas que planteaba la Net se esperaban que sucedan y que no sucedieron en la práctica, entonces desde el discurso esto te venía a enmarcar un poco: queremos que se trabaje aquí o esto de trabajar interdisciplinariamente me parece genial. O sea, tiene un montón de cosas que son sumamente válidas.

Me parece que hubiese sido genial esta cosa de la no planificación a largo plazo, ¿no? Que si vos vas a hacer una modificación, no importa si la hacés en primer año, el segundo o el quinto, si es algo que empieza en primero, pero va a estar hasta quinto va a abarcar toda la escuela secundaria vos de entrada tenés que hacer parte de este proyecto a todo. Porque se supone que si todos son miembro de una institución, por ejemplo, a mí nunca me llegó una capacitación de secundaria del futuro. Cuando empezó a hablar del tema yo estaba alejada y la verdad que lo reconozco, yo no me acerqué a ver de qué se trataba porque a mí no me tocaba hasta dentro de un montón de tiempo, pero nadie me convocó a ser parte. Me parece que esta fue una gran falla.

ENTREVISTADOR: ¿De quién?

ENTREVISTADA: Del ministerio, claramente, de quien lo planificó. Me parece que ahí hay una cuestión de falta de no sé falta de qué. Yo digo, estas son cuestiones como muy básicas, cualquiera que tiene un poco de formación en cuestiones de trabajo en equipo, de saber qué es lo importante de hacer un proyecto a largo plazo, me parece que si tenés un poco de conocimiento de cómo funciona el mundo docente tenés que saber que hay ciertas cosas que no se pueden hacer de determinada manera. Nada de lo que es impuesto de un día para el otro va a caer bien, aunque sea la mejor idea.

Yo creo que ya partamos de esa base. Entonces me parece que acá pasó mucho de esto, ¿no? de querer imponer algo que podría tener un montón de cosas positivas pero bueno, “ahora vamos a hacer esto, entonces vos vas a tener que empezar a trabajar con fulano porque vas a tener que entregar un trabajo interdisciplinario y porque vas a tener que compartir una hora de...” que no está mal, digo, a mí no me parece mal que desde arriba se decida o cuando se toma una decisión, lo mismo que en una empresa se baja, ¿no? Se dice: a partir de ahora voy a hacer esto y esto.

Pero hay maneras de hacer eso. Yo te puedo decir a partir de 2024 vamos a empezar a trabajar así entonces el 21, el 22 y el 23 van a ser entrenados para esto, y tengo todo este tiempo también para, casi, hasta estratégicamente enamorarte de lo que te quiero vender. Imaginémoslo en términos comerciales. Yo tengo todo este tiempo de entusiasmarte y demostrarte todos los beneficios que tiene, si yo lo hago al revés, te digo, mañana vas a tener que empezar a trabajar con esto, te pongo una pantalla así, te digo que la tenés que saber usar, te doy tres clases rápido que tenés que ir a tomar acá porque si no vas a perder las horas, se vienen todos los fantasmas y ahí se mezcla todo porque ahí entran los gremios, los cuestionamientos de las condiciones de trabajo.

Entonces, lo único que quedó, yo te hablo ahí sí del Lengüitas, era todo lo malo que tenía el secundario del futuro, eran todos los chicos que iban a explotar trabajando, las horas que nos van a sacar, lo que nos van a obligar a hacer. El Lengüitas puntualmente tiene un plantel de nivel medio muy gremialista, si cabe la palabra, si cabe el término y bastante combativo. Lo que pasó en terciario pasó en media también pero un poco antes. En media había, durante muchos años no se renovaba el personal y tenías esas profesoras históricas que los pibes amaban, odiaban a otras pero que estaban hace mil años, que sólo trabajaban para el Lengüitas, tenían otra entrega con la institución.

En los últimos años hubo mucha renovación de personal, mucha gente se jubiló, mucha gente joven que vino y que trabaja en veinte mil escuelas y que tiene cero sentido de pertenencia, que generalmente es gente con perfiles bastante altos. Yo cuando llegué bajaba la cabeza y todo lo que me decían hacía, estaba feliz de tener horas en el Lengüitas. Hoy tenés cada una que viene y se cree, que te exige que la tenés que poner al lado de la otra entonces me parece que eso no ayudó ni un poco.

La manera en que se impuso, la reacción de la gente me parece que costó mucho encontrar el equilibrio. Después lo terminaron haciendo, pero ¿qué pasa? un montón de ideas que están buenas, y esto si me consta porque lo sé porque lo escucho porque lo hablo con compañeras, un montón de ideas que están buenas son un “**como si**” porque, por ejemplo, el famoso trabajo interdisciplinario y las horas que tienen que ser compartidas estarían bárbaras y se podrían hacer cosas geniales, no son un carajo.

Se juntan el de matemáticas con el de química, uno da clases, el otro toma mate y trabajan solo una cosa que de interdisciplinario no tiene nada, nada más que están los dos sentados en la misma aula. Pero te ponen en la planificación que hicieron tal, tal y

tal cosa. Siempre es enseguida la reacción, hay algo, que creo que es como estamos lamentablemente en este país hace un tiempo largo, que simplemente si viene de un gobierno con el que yo no comulgo o no comparto nada ya no escucho nada y todo está mal, reacciono enseguida. Y me parece que eso pasa de los dos lados.

El equilibrio es bastante difícil de lograr y me parece que secundaria del futuro es algo que en la teoría me parece que tiene puntos bastante interesantes pero que vino presentada de una manera que generó un rechazo muy grande, muy grande, por lo menos te hablo de esta escuela. Hay mundos muy distintos porque yo sé, me lo contaron, que hay escuelas normales que tienen muchísimos menos recursos, que tienen gente súper laboradora, no tanto metida en cuestiones políticas que han hecho cosas maravillosas, que no pudieron creer cuando les vino la primera pantalla. También depende mucho de la realidad de la escuela, del tipo de personal que tenés.

ENTREVISTADOR: Puntualmente en la tecnología, por esto que me estás diciendo, te pregunto si escuchaste críticas o imaginas críticas que se le pueden hacer a la tecnología puntualmente en este contexto que me estás mencionando.

ENTREVISTADA: A la tecnología, básicamente, las cuestiones de falta de recurso. En el Lengüitas, por ejemplo, una de las cosas que nosotras siempre cuestionábamos, siendo el Lengüitas, en Juncal y Salguero, una de las escuelas que más atención le prestan y sin embargo, internet nunca funcionó en el lado que no era terciario, o sea del otro lado que funciona primaria y media los AP “no sé cuánto” que se tenían que conectar nunca andaban, los chicos con las computadoras acercándose a la biblioteca, haciendo la parabólica para tener conexión. Entonces tenías todos los aparatos pero no tenías la conexión, el tema es que durante años no se pudieron solucionar, entonces con respecto a la tecnología eso sí fue un tema.

ENTREVISTADOR: Esa puede ser una crítica pensando en infraestructura, en algo palpable. Te pregunto si pensás que alguna crítica que hayas escuchado o imagines que exista pueda estar relacionada con esto de no comulgar con quien te da el mensaje o que es impuesto, por ejemplo. Al existir esta situación donde me mencionas que resulta impuesto el proyecto, ¿eso influye en alguna de las críticas en cuanto a la tecnología o en lo didáctico? (más allá de la infraestructura, de si funciona o no), Digamos si alguien cambia su modo de percibir la tecnología en función de cómo está recibiendo este mensaje.

ENTREVISTADA: No sé, me cuesta un poco. Lo primero que me viene es esta crítica: “¿qué me vienen con la tecnología para sacarse la foto de que pusieron la pantallita?” y después “la pantallita no anda” o “no tenemos pantallita para todos”, ese tipo de cosas, sí. Después en la percepción de la tecnología ya ahí me cuesta pensarlo.

Sí sé que, por ejemplo, cuando vinieron de infraestructura hará dos años, me acuerdo un diciembre que estaban viniendo porque iban a poner las primeras aulas de secundaria del futuro que las estaban montando y venían los arquitectos. Y venían y hacían comentarios, hablaban de cosas como “si ponemos la cortina de acá y la pantalla del otro lado, donde colgamos el coso” y bla. Como que la gente lo miraba desde un lugar muy como... parecía muy boludo y superficial lo que estaban planteando, que si ponemos todas las sillitas de colores o no las ponemos, si la pantalla la ponemos acá, oscurecemos acá, cuando por ahí te decían: “los pisos que tenemos acá están hechos de losa e invierten en tecnología y no invierten en otras cosas”.

Yo sé que la tecnología cuando aparece como un recurso, porque se puso mucha plata en eso, entonces ahí también hubo una reacción por ahí en contra de la tecnología, pero no porque a la gente le pareciera mal tener una pantalla sino porque en muchos lugares decían: “me traés una pantalla, pero no tengo bancos en el primer piso”.

De verdad fue un tema, para mí, muchas cosas que creo que a veces puede haber ideas que están muy buenas, que benefician mucho en la comunicación y en la manera de acercarse y también a veces me pregunto cuál sería, cuando vos tenés gente muy reaccionaria porque no está de acuerdo con nada de lo que venga de este lado, simplemente no me gusta entonces no me pongo a mirar si la propuesta esta buena o no, por eso te digo que quizás tiene que ver con cómo nos manejamos como sociedad.

Si el que viene es siempre el que desarma todo lo que hizo el anterior, no importa si hay algo bueno o malo, todo ese tipo de cosas. A veces me pregunto ¿cuál es la forma de acercarse cuando la gente ya está tan plantada en el rechazo? Porque a veces pareciera que no importa qué se proponga porque siempre voy a encontrar esto de: “¿qué me venís a traer una computadora si no me pagaste las horas que me debías?” y que “las altas tardan un montón de tiempo”. Entonces todo se mezcla y para mí es una pena porque en el medio hay un montón de recursos que se desaprovechan, cosas que se hacen a media porque como me fastidian los trabajos interdisciplinarios; en el Lengüitas tengo entendido, tampoco puedo poner las manos en el fuego por ellos, que

no funciona demasiado bien, hay escuelas que funciona bárbaro, hay escuelas que están felices que les hayan puesto una pantalla pero si te pones a mirar, en general, las escuelas menos involucradas políticamente o que no tienen gente tan radical en su pensamiento porque en general las escuelas donde hay planteles docentes más combativos son las que después a esos recursos no les dan buen uso.

5.6 Entrevista 5

ENTREVISTADOR: Bueno, vamos a hacer una cosa, yo te voy a proponer un ejercicio en el que te voy a leer una frase y te voy a preguntar si la podés relacionar con algo. La frase es: una escuela secundaria que se adapta a las innovaciones tecnológicas, a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad.

ENTREVISTADA: Te digo algo, me parece genial. Futuro, innovación, hay que modernizarse hay que adaptarse.

ENTREVISTADOR: Bien. Perfecto. Vamos a desglosarla. Entonces vamos a ver qué significan estos elementos. La primera sería “escuela que se adapta”.

ENTREVISTADA: Y, adaptarse a todo lo que viene, hay que adaptarse como docente, sobre todo, porque el alumno es una esponja. Son jóvenes, ellos traen los cambios. El docente para mi es el que tiene que ir adaptándose a lo que viene, obviamente, siempre la postura del docente.

ENTREVISTADOR: ¿En qué aspecto tendría que adaptarse?

ENTREVISTADA: Y, en todo me parece, aggiornarse, ahora, en este momento, en tecnología creo que es fundamental, aunque vuelva la escuela presencial, como que siempre se quiso. Es indispensable. Y si se puede hacer bien, si la pandemia y todo lo permite. Pero, así y todo, la tecnología tiene que ingresar a la escuela mucho más de lo que está, muchísimo más porque los trabajos van a ser así. Y hay que preparar a los alumnos para el futuro laboral también. O sea, no es “vamos a la escuela y salgo de la escuela y ahí decido que hacemos”, o sea, ir adaptando la escuela al afuera.

ENTREVISTADOR: Okey, bien. Una de las expresiones sobre el final hablaba sobre las “futuras demandas de la sociedad”. ¿Cuáles te parece que son esas futuras demandas?

ENTREVISTADA: Y mirá, yo creo o lo que yo siento o lo que yo quiero, la tecnología es una, aparte lo veo por mis hijos. Ellos están en la punta de un país y trabajan para el otro. O sea, la tecnología tiene que avanzar porque desde la medicina hoy te mandan la receta por mail.

O sea, la tecnología tiene que ir en paralelo enseñando y al margen de eso, también darle las herramientas porque es muy lindo hablar de tecnología pero dale las computadoras, dale internet, o sea desde lo económico y lo otro, las dos cosas, el aprendizaje y acompañar con lo económico porque qué hago yo con decirte vamos a ver toda la tecnología y mostrársela en un dibujo, es dárselo y no mezquinarle, porque lo vivió uno de mis hijos que en la UTN había un solo aparatito para estudiar y en Alemania le dieron 60 brazos ortopédicos para que estudie todo lo que es la parte artificial cosa que acá estudiaba mucho más libros pero después cuando van a practicar esperaba uno sentado y después lo agarraba el otro entonces no avanza tienen que ir las dos cosas en paralelo. Lo económico apoyando la educación.

ENTREVISTADOR: Entonces, cuando te referís a darle los instrumentos, ¿a quién te referís?

ENTREVISTADA: A las herramientas. El futuro es tecnología y computación bueno, dale computadoras que se invierta en educación, en computadoras, son los celulares bueno, dale celulares son los pizarrones magnéticos dale pizarrones magnéticos. Capacitar a los profesores y tomar profesores con conocimientos en tecnología. Mirá, justamente el año pasado hice un cuatrimestre una materia que había renunciado Aldana en el Lenguas Vivas hice la suplencia en el profesorado, la materia era la primera justo la adscripción que hice con *[NOMBRE DE DOCENTE]* pero la segunda parte se agregaba tecnología. En el primer cuatrimestre no hubo alumnado, ingresé en el segundo, tuve dos alumnas.

Entonces les digo: “chicas ¿saben qué? Yo tomé la materia y acá estoy feliz todo el día, pero acá ¿saben quién era el profesor para esta materia?, ¿conocen a *[NOMBRE DE DOCENTE]*? Porque es un docente que tiene las dos cosas que se debería tener en esta materia y lo que debería ser un profesor en cualquier área: es profesor y está especializado en esto.”

Yo creo que de ahora en más todo profesor que ingrese tiene que tener más tecnología. Todos los cursos que nos hacen todo bien pero no alcanza.

Lo digo yo, la pandemia me hizo acelerar y todo y pude seguir el hilo porque mis hijos ¿viste? “Apretá esto, toca aquello”. ¡Y los chicos ni te digo! Un día se me borro la pantalla y me decían los chicos: “fíjese profesora abajo, hay una camarita si hay una raya es

porque tiene apagada la cámara”. O sea, no podemos enseñar un futuro tecnológico cuando un docente (que soy yo) tiene que venir un chico del otro lado a decir apague la cámara, algo tan simple como eso. Yo creo que en los profesorados tienen que poner la carrera con tecnología en paralelo.

ENTREVISTADOR: Okey. Te lo voy a relacionar con otro de los elementos que aparecía en la clase, te la leo devuelta y te digo con cual lo quiero relacionar: “una escuela secundaria que se adapte a las innovaciones tecnológicas a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. ¿Existen nuevos formatos de procesos de enseñanza y aprendizaje?

ENTREVISTADA: Yo creo que si porque los chicos son distintos hoy en día. No podés quedarte solo con los aprendizajes, las enseñanzas y las didácticas de antes, tenés que adaptarte. Sí, yo creo que todo tiene que ir variando y aggiornándose a lo que viene, siempre mirando en el alumno. No el alumno adaptarse al profesor sino el profesor adaptarse al alumno. Y después está eso de las edades, hacer una reforma de la educación, eso lo dirán los que saben. Yo te digo una escuela ideal. Lo ideal es el profesor acompañando todos los cambios porque el futuro es ellos. El mío lo estoy transitando y yo ya estoy un paso a salir.

ENTREVISTADOR: Aparecía la idea de la innovación tecnológica, decía: una escuela que se adapta a las innovaciones tecnológicas. ¿Qué entendés por innovaciones tecnológicas?

ENTREVISTADA: La tecnología de todo punto de vista, desde un timbre en el patio hasta una computadora. Todo. Todo lo que sea tecnología. A los chicos enseñarles a inscribirse en algo, pero tampoco por eso dejar de lado los libros. Leer un libro en la computadora, pero no tampoco abandonar la biblioteca. Las dos cosas en paralelo. No una cosa reemplaza la otra.

El aula que siga siendo el aula, adaptada a las nuevas reformas. Vamos a estudiar el parque vamos entonces al parque si lo tenemos, pero el aula sigue siendo el aula, la escuela sigue siendo la escuela. El docente que cumpla su rol de docente acompañando a la familia porque cada vez acompaña más por las necesidades, por los cambios también porque los padres son cada vez mucho más modernos, que trabajan. Hoy en

día yo veo muy bien que una persona vaya a trabajar cuando tienen familia que su papá también tome licencia. Eso es bárbaro. A todos esos cambios, no sólo la computadora. Tengo toda la sala de computación preciosa, y ¿ahora? O sea los cambios que sean acompañados desde la rutina, todo, así como viste se dejó de hacer la fila de nena, la fila de varones, que ahora van todos mezclados, todos juntos me encanta, bueno y esto lo mismo. Vamos a la biblioteca y agarramos un libro del estante, lo tocamos, lo vivimos. Vamos a la computadora y vemos un libro digital.

ENTREVISTADOR: Bien. Clarísimo.

ENTREVISTADA: Yo digo un poco de mi experiencia y desde mis cambios.

ENTREVISTADOR: Eso te iba a preguntar: ¿qué experiencia tenés en la integración de tecnología en tus clases? y si te acordás alguna en particular en el nivel secundario.

ENTREVISTADA: La experiencia que tengo es que por ser una época en la que no hubo tecnología, yo soy de la época que cuando salió el celular tenía el celular ladrillo, ese grandote, andábamos todos mirando el celular, imagínate que yo tendría 18 cuando recién en provincia venía el teléfono, era que para hablar de un teléfono público tenías que hacer la cola en el medio del boulevard y todo el mundo sabía a quién le hablabas y lo que te decían porque estabas ahí hablando con la monedita y estabas en lo mejor de la conversación con alguien y se cortaba el teléfono. Así que imagínate hoy la tecnología.

Me costó todo eso. Pero por dentro es como que llevo algo que me hubiese gustado haber podido estar mucho más insertada en la tecnología, sino no le tuviese ese miedo. Yo creo que a la tecnología hay que tenerle respeto, no miedo. A mí se me apaga la cámara y me muero. El otro día no sabes lo que fue, lo que me ha costado. Salí corriendo a avisar hasta que después me fui dando cuenta que yo puedo seguir hablando, a lo sumo no me ves.

Yo creo que eso tiene que estar mucho más, yo como docente viví la transición. De ahora en más, esto ya se sabe y el docente nuevo tiene que estar preparado. La frustración que me queda de la secundaria que, con la pandemia la logré sobrepasar, era que el año pasado la cursada de un quinto este año. La del año pasado era el miedo a la computadora que si llegaba que si no había internet. Otra cosa: las escuelas te dicen “poné tecnología”, “poné esto acá...”. Pero vas a enchufar y no hay internet.

Entonces por eso te digo, acompañar en todo porque qué hago o yo tener que pedir la sala y que digan mira vos recién podés tal día tal hora y por ahí ese día y esa hora ya se fue el entusiasmo del grado o ya pasaste a otra cosa. Todo salón tiene que estar preparado con tecnología, con internet, los televisores, los lugares para las computadoras, ya los pupitres que vienen para poner las cosas de tecnología, te vienen con la parte de abajo que pones el cuaderno. Pero no olvidando los libros. Eso tiene que acompañar.

Otro tema, la frustración. ¡Si yo hubiese terminado como el año pasado, si la jubilación la hubiese hecho el año pasado me hubiese quedado uh! yo no pude llegar a dar mucha tecnología. Con la pandemia me vi obligada a dar clases por zoom y el *classroom*, el famoso *classroom*, no logré hacer *meet* en el CECIE hacemos *meet* pero gestiona la directora el link. Es lo único que yo no sé hacer, pero ahora genero yo las clases, soy hospedadora, o sea, en un año hice en tecnología lo que no hice en 59 años. Y eso fue la pandemia y esto es lo que se viene.

ENTREVISTADOR: ¿Y antes era un cero o había ahí algo que podíamos rescatar?

ENTREVISTADA: Había cosas. Por ahí yo trataba de llevar algo en el *pendrive* pero siempre me aseguraba que si no andaba esto no sé si tenía la cabeza de mi profesora de prácticas. Tiene que haber siempre plan A, B, C, D. Entonces yo ya me iba con todo preparado en el *pendrive* porque el miedo de “si se corta ¿qué hago?”. Entonces no se cortaba, pero yo ya me iba con el lado B.

ENTREVISTADOR: ¿Qué podías llevar en un *pendrive*?

ENTREVISTADA: Y en el *pendrive* ponía algún video, una película, alguna cosa pero por ahí si yo quería entrar a alguna página y mostrarles algo, no sé. Ojo, en las pluri [ESCUELA DE MODALIDAD PLURILINGÜE] tenemos siempre una persona de tecnología, cosa que en el colegio privado no lo tenías.

Yo me acuerdo que en ese momento me habían dado la computadora Sarmiento no había internet. Con la de inglés nos peleábamos a ver quién tenía el grabador, algo tan tonto como eso. Después empezó cada uno a llevarse su grabador, pero si tenés internet avanzas mucho más. Un ejemplo, hoy a la tarde le voy a mostrar a los chicos el Amazonas, vamos a ver lectura de mapas, meternos en google *maps*, todo eso ¿si

no tenés internet cómo hacés?, podés llevar videítos, mostrar, pero hay cosas que te quedas y esto avanza, va mucho más rápido que en la época que estudiaba yo.

ENTREVISTADOR: O sea que ese tipo de experiencias ¿las incorporabas antes?

ENTREVISTADA: Si, las incorporaba con ese miedo porque yo me sentía que no estaba preparada y el miedo mío era... si pasa algo en la clase es como que el docente tenía que estar preparado y saber todo. Hoy en día yo creo que el docente aprende al lado del alumno. Algo tan simple como fue eso de la camarita. Es como que te tenés que acercar a ellos porque ellos están mucho más piolas, aparte más frescos. Y los de secundaria ni te cuento. Están así con los deditos "titititi", yo estoy "ta ta ta" y me parece que tenés que acompañar.

ENTREVISTADOR: En esto de tener que acompañar ¿cuál sería, desde tu punto de vista, la razón que justifica la integración de tecnologías en la enseñanza?

ENTREVISTADA: El futuro de ellos. Entonces uno como docente no puede colgarse.

ENTREVISTADOR: También en cuanto a la enseñanza ¿notas algunas limitaciones de la integración de tecnologías?

ENTREVISTADA: Lo económico es lo primero, tienen que poner mucha más plata en eso y que aparezcan las cosas, que salga del presupuesto y que vaya al colegio, que cuando haya que reparar algo estén ahí para reparar. Que acompañe toda la tecnología llámese Estado, ministerio, pero que acompañe la educación. Un país sin educación no va. Hoy en día manejas el *home banking* ya no vas a la cola como iba yo, dos horas al *rapipago*. Es el futuro de ellos. Imagínate que si todos estos cambios los hicimos en una pandemia, lo que no se hizo en 30 años se hizo en 8 meses, imaginá de acá en más porque viste que las cosas una vez que explotan no las paras, avanza, avanza, avanza. Vos fijate un *drone*. Y las limitaciones que un docente tiene que aceptar los cambios es me tengo que preparar, andá contento a la capacitación. Ahora, que llegues a la capacitación y sea una capacitación. Me pasó de ir a una capacitación y que te digan: trae la computadora porque vamos a practicar no sé... y después que te digan vos sos de portugués el curso es en inglés. Si estamos en portugués, si está funcionando pone en portugués o pone en español o en neutro, llegar ahí y no haber internet o no había lugar, cerrás la computadora porque no había internet. Entonces hace una capacitación

como la gente sino no la hagas porque eso es sacarme de la escuela para ir a perder el tiempo.

ENTREVISTADOR: Y cuando me decías que algún docente tal vez tiene una...

ENTREVISTADA: Ah eso lo escucho. No digo nombres, pero lo escucho. Pero justamente yo creo que es por esto: porque a veces llegas a la capacitación, te vas hasta la otra punta de CABA y vas con la computadora. Ahora son chiquititas pero estas primeras eran como una carreta. Te llegás hasta allá, te sentás, decís "hoy voy a aprender a hacer tal cosa" y no. No hay internet, no funciona esto; o todos mirando a uno que va explicando en la pantalla, porque ya está todo grabado.

Hacé una capacitación de tecnología si es de tecnología, si es de lenguas es de lenguas. Ahora en la Escuela de Maestros he hecho cursos que están mucho mejor, para mí, por ejemplo, hice uno de ESI que me encantó hace 2 años, después hice otro en tecnología. O sea, la Escuela de Maestros tiene que cambiar el curso para ir más adaptado a las cosas. Falta mucho y le debe faltar presupuesto.

Y los docentes que no tengan ganas de hacer las capacitaciones y bueno... aparte te sacan en el horario de trabajo, no es que te hacen ir otro día, tienen que adaptarse.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué te parecería que no tienen ganas de hacer o que no se adaptan?

ENTREVISTADA: Hay docentes que están más en cómodos, pero desde toda área, no sólo de portugués. Los chicos que empiezan a trabajar de docentes a los 25, supongamos, a esa edad hay chicos que trabajan antes y te jubilas a los sesenta y pico, ponele a los 60, yo por ejemplo el año que viene si Dios quiere presento todo. Con 60, son 4 décadas si vos no cambias el chico te pasa por encima.

Imagínate 4 décadas. Yo siento eso cuando venía más lento, imagináte 4 décadas a la velocidad que va todo. Hoy entra uno de 25 pero ese de 25 dentro de 10 años si no se prepara y... ya está atrás. El perjuicio se lo haces al chico, al alumno porque vos seguís cobrando a fin de mes, te vas preparando para la jubilación, te vas a tu casa y chau.

Pero al alumno es al que lo vas haciendo.

ENTREVISTADOR: A ver, hablemos de los colegas. Pensando en el Lengüitas en particular, en secundaria, o en el Normal 1. ¿Pensás que fueron cambiando las prácticas de los colegas en la secundaria?

ENTREVISTADA: A lo que yo conocía, sí. Son colegios de cabezas muy abiertas. Sí, se fueron aggiornando en los dos secundarios que tienen cabeza abiertas a futuro. En las dos hay una cosa que tengo que reconocer: los rectores son personas muy dinámicas; la del Lengüitas, bárbaro, de ir acompañando y de ir viendo las dos partes, la del profesor y escuchar al alumno.

Son 2 colegios que abren cabezas, y en el Normal también estoy muy contenta. Se han adaptado a todo, con mucha altura, sin menospreciar el docente, no es todo al alumno, nada al docente, de darte libertad siempre con el colegio acompañando detrás, o sea, yo no me puedo tirar a nadar haciendo lo que quiero, la libertad que te dan es acompañada. Los preceptores, divinos.

ENTREVISTADOR: ¿Hubo algún momento en particular donde visualizaste ese cambio?

ENTREVISTADA: Este año fue el que más vi el acompañamiento. Si no me hubiesen acompañado y no me hubiesen dado la libertad y la confianza yo no sé si hubiese podido porque no es lo mismo un secundario que la primaria. En la primaria tenés atrás una directora que lleva una lista que manda la secretaria, vos te sentís cuidada, como docente, te sentís cuidada.

En el secundario, no. En el secundario está el alumno y estoy yo entonces si te toca un alumno con algún problema, por ejemplo, hay un alumno que tiene problemas y ahí la preceptora me ayuda, me va buscando información. El primer cuatrimestre, por ejemplo, yo no estaba muy canchera con el *classroom*, recién empezábamos y nos dieron la libertad a cada docente ver como podíamos aggiornarnos despacito. Yo les prometí que iba a tratar de hacerlo pero que no me apuren, para mí el zoom ya era un montón y en el segundo cuatrimestre ya di *classroom* que lo fui practicando con la directora. Fue un acompañamiento muy importante tanto para los docentes como para los alumnos.

ENTREVISTADOR: ¿Las propuestas de enseñanzas fueron cambiando a lo largo de estos años?

ENTREVISTADA: Durante estos 3 años, los 2 primeros años fueron iguales, o sea, no hubo cambios. Los 2 primeros años en el Lengüitas no noté un cambio, fue lo mismo un año que el otro. Este año sí cambió mucho por la pandemia, más reuniones en zoom, como ir cuidando si había tal problema, informándote, hubo mucho acompañamiento pero vuelvo a decirte, no creo que todas las secundarias del país sean así.

ENTREVISTADOR: ¿Qué implicó la Secundaria del Futuro a lo que refiere la integración de tecnologías?

ENTREVISTADA: Muy lindo, muy importante toda la Secundaria del Futuro y vuelvo a repetir que resulta que vos pedís algo y te dicen: “no, tal día y tal sala está ocupada”. Me pasó el año pasado, lo registro bien del Lengüitas que yo me iba con mi computadora, lo cual me tendrían que dar una, y que digan internet está en la sala de abajo, salir corriendo con todos los alumnos para la otra sala y yo ni estaba enterada.

Yo creo que no podés tener una sola sala o un televisor que cuando los chicos tenían que exponer había un solo televisor en la sala y después tener que mudarte al otro porque tenías el televisor en otra sala o internet para enchufar los chicos. Obviamente que es un presupuesto del gobierno. Todas las salas tienen que ser del futuro porque el futuro es la tecnología. Hasta para fonética es fundamental.

ENTREVISTADOR: La secundaria del futuro involucró estos aspectos que vos me comentabas, algunas reformas de infraestructura, alguna adquisición de materiales. En cuanto a la propuesta didáctica y a lo que construye la propuesta didáctica ¿te parece que se visualizó en la práctica la implementación de la secundaria del futuro?

ENTREVISTADA: Sí, sobre todo en el Lengüitas. El otro no hace tanto que estoy, en el Lengüitas tengo un año más entonces lo viví más en reuniones y eso.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se percibió, en qué lo notás?

ENTREVISTADA: En las formas, en las prácticas siempre con libertad, yo nunca tuve alguien atrás que me esté mirando las planificaciones. Lo que si te decían es, pensando en la secundaria del futuro, las rotaciones, todo lo que eran las reuniones, después tenías que hacer las planificaciones en base a eso, pero nunca tuve una persecuta.

En ese colegio una de las cosas que he vivido siempre fue la libertad, en el otro también, los dos. Igual quinto año fue un grupo reducido y ya saliendo. Pero por ejemplo yo veo en el área de francés que hay un muchacho ahí que no me acuerdo el nombre, es divino, todo lo que es cambios, aparte es un chico joven, la forma de ser, el acompañar es lo que percibo, no estoy en el área de francés, pero veo las reuniones, siempre pensando en la secundaria del futuro, obviamente que no están con el librito a ver qué dice la secundaria del futuro, sino en el hacer.

Lo que veo que hay cosas, desde el área de lenguas, de portugués, en los cambios, más comunicativo. Mucho más no veo desde el área de lenguas, más acompañar al alumno, por lo menos lo que yo he percibido y lo que me han pedido desde las reuniones y después de preparación para cuando hacen los cursos a otro país. Acá en francés lo veo a eso y en inglés.

En portugués si vos me decís en el Lengüitas, hay mucho para remar, es como que se da el curso, se dicta, pero yo esperaba mucho más, no veo instituciones ahí adentro que muestren la lengua portuguesa, desde mi área, pero sí las veo desde otras. Desde inglés veo que hacen viajes, hay intercambios.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se recibió en la escuela la secundaria del futuro?

ENTREVISTADA: Tanto ahí no sé porque yo no estoy todo el día, yo voy 3 horitas, yo te puedo decir desde portugués, pero muy poco porque yo voy 3 horas. Dos horas los miércoles de 13 a 14: 20 y los lunes de 7:40 a 8:30 imagináte que a esa hora están casi dormidos, mucho mas no te puedo decir porque no voy a todas las reuniones, pero sí escucho todos los días hablar de la secundaria del futuro. En el Normal también, pero en el Lengüitas es como que el nombre “secundaria del futuro”, por lo menos el título, la palabra está latente.

ENTREVISTADOR: ¿En qué sentido está latente?

ENTREVISTADA: Este año por la pandemia, por muchos problemas familiares en el sentido de chicos que no aparecían, pero el año pasado a ver qué se podía innovar en la secundaria del futuro se pide esto, se solicita esto, intercambios, talleres creo que habían cambiado, se venía como hablando y después cambio todo con la pandemia, se estancó.

ENTREVISTADOR: Ese desarrollo ¿tenés idea cómo lo viven los colegas?

ENTREVISTADA: Mucha idea no porque no hablo mucho con mis colegas en ese sentido, hablo de portugués. Pero sé que por ejemplo afectó en la parte económica a una docente que le sacaron horas, le sacaron unos talleres. O sea, hubo cambio de planificaciones y esos talleres desaparecían, pero después las recupero con otro horario o algo así. Entonces todo cambio favorece a algunos y no al otro. Por ejemplo, en el caso del Normal no favoreció a otra persona que le sacaron esos talleres y a mí me favoreció porque hicieron portugués y tomé tercero y cuarto. Como que la incorporaron a la planificación, al programa. Se sacó el taller; una profesora salió llorando y yo salí contenta. Yo creo que eso en todo trabajo: si vos ponés una gomería y tenés 3 muchachos que cambian la goma y después te venís con una máquina que te hace el trabajo de los 3, o sea, eso creo que es el tema de la tecnología...

Por eso te digo hay que prepararlos para que sepan usar una máquina porque va a pasar eso.

ENTREVISTADOR: ¿A quién habría que preparar?

ENTREVISTADA: Los profesores y los alumnos. Acompañar. Porque, por ejemplo, esa profesora que queda sin trabajo, obviamente llega a su casa y tiene una familia que alimentar. Entonces si no le dan otra opción, trasladar o hacer un cambio, que no quede sin el salario, abrir más materias, no sé, que le busquen la vuelta.

Pongámoslo en mí, me decís: mañana se habla que va a haber una secundaria del futuro distinta en el cual tu materia va a dejar de estar, vos si no te preparas en tecnología no vas a poder dar portugués de esa forma. Entonces, claro, me quedo sin trabajo. Si yo puedo voy a boicotear porque estoy en la cómoda, no quiero prepararme y tampoco quiero perder el salario. Entonces, bueno, preparate si querés seguir con el trabajo. Hay muchas cosas para mirar con sutileza y delicadeza porque atrás de todo eso hay familias.

ENTREVISTADOR: Te voy a hacer la última pregunta, de lo que conozcas ¿cuáles te parece que son los aspectos pedagógicos que rescatarías de la implementación de la secundaria del futuro? Aspectos pedagógicos pueden involucrar diferentes dimensiones de lo didáctico, de lo curricular, todo lo que hace a la clase, a la enseñanza.

ENTREVISTADA: En la parte didáctica todo lo que es papelerío está bastante aggiornato, no está atrasado. Yo veo cuando hay que planificar, es más, circulan los modelos, tiene que ser de tal modelo, tiene que ser de tal otro.

Por ejemplo, en las escuelas pluri tenemos una coordinadora que te manda el modelito. La parte de papelerío está todo aggiornato por eso caen en estas escuelas y dicen ¡Ay que divino!, ahora hay que ver si eso acompaña el aula. Eso es lo que yo veo. Cuando cerrás la puerta del aula vos das la clase como querés, te ven como querés, entonces acompañá eso que pusiste y ahí es donde tienen que estar las autoridades mirando y controlando porque volvemos a lo mismo. ¿A quién perjudicas? Al chico, que después es el que va a pagar la jubilación. O sea, el papelerío no lo veo mal. Está todo aggiornato, estamos todos al día. Yo creo que hay que bajar al aula.

ENTREVISTADOR: ¿Qué cosa no bajó a la práctica?

ENTREVISTADA: Y vos vas viendo ciertas cosas en los alumnos. Quinto año, vieron tal cosa, si, llámalo taller, llámalo diseño curricular, llámalo secundario del futuro lo tuviste, para aprender hablar y decir buenas tardes, buenas noches en portugués dos días por semana lo podés hacer en un taller, en una oficina, llámalo como quieras, pero vos tuviste un docente ahí y el alumno del otro lado y cuando vos ves que planificás y te dicen estamos en tal lado la secundaria del futuro. Te dicen tuvieron tal oficina tal otra no es obligatoria pero el chico estuvo una hora sentado. No es obligatorio pero una vez que está ahí sentado, enseñálo. Y después yo veo que planifico y cuando termino las observaciones la que mando en marzo está mucho más arriba la vara de la que terminé porque tengo que ir adaptando, tengo que ir puliendo. De hecho, en quinto año tuve que dar el abecedario. Entonces les estoy enseñando el abecedario y el recorrido por el Amazonas. En papeles está aggiornato. También tenés los chicos que se avivan, son piolas.

Pasa también en la primaria del futuro, o sea, en papeles la educación está aggiornada, allá arriba, salvo que tengas una directora que está todo el día preparándose y un día te abre la puerta, te hace "así" [GESTICULA], y te mira vos, tenés que dar la clase. Pero yo creo que cuando un director no quiere nivelar para arriba. Yo te vuelvo a decir si cuando vamos a una capacitación no es la capacitación que corresponde por eso hay muchas cosas a movilizar para que sea una secundaria del futuro, sino es puro título. Nos quedamos con los papeles allá arriba porque están todos divinos.

ENTREVISTADOR: ¿A quién te referís que pondría ese título?

ENTREVISTADA: Yo creo que la mentalidad de todos tiene que ir cambiando. No es fácil manejar muchos docentes. Yo siempre dije: de docente en el aula bárbaro pero una dirección no la quiero ni regalada ni secretaria porque hay que ponerse del otro lado en una dirección o en una secretaria, en una rectoría y tener de este lado 30 docentes de diferentes niveles y diferentes pensamientos. Por eso te digo, estamos hablando de 2 cabezas muy abiertas en el Normal y en el Lengüitas en las que conviven bien todos los profesores, pero igual falta, falta. Me encantaría sabes qué, aggiornar las aulas porque a un docente le ponen una planificación divina pero cuando voy a enchufar no tengo internet. Ya se te ríen los chicos, yo estoy enchufando y los chicos te dicen: no, profe, no hay internet. Ellos saben más de la escuela que uno porque ellos viven ahí adentro. O voy a enchufar y me dicen: ese enchufe no funciona (eso me pasó en el Lenguas) mientras lo vivía como alumna yo me reía del profesor cuando hacía eso y no le funcionaba el grabador porque en esos momentos era CD ahora desde este lado como profesora me molesta.

Desde las estructuras la secundaria del futuro va toda acompañada no solo la planificación, el papeleo, el edificio, los accesos. Mejorar los salarios

Por eso te digo el título muy lindo, pero ¿sabes todo lo que hay que hacer? Pero yo creo que un país no sale adelante sin educación. En eso estoy convencida, hacélo como quieras, pero invertí desde todos lados, la seguridad, todo. Y cabezas abiertas me encanta el estilo mirá que yo era muy cerrada, mucha estructura, de hecho mis hijos fueron al Pio Nono, de curas, sé cuándo entran y cuando salen la facultad, la UTN les cambio mucho la cabeza y las oportunidades de viajar pero en el Lengüitas hay una cabeza abierta, hay una libertad hacia el chico, diálogo más en paralelo y en el Normal también lo vivo.

ENTREVISTADOR: Bueno, de mi parte te agradezco mucho. No sé si querés agregar algo...

ENTREVISTADA: Nada, espero haberte ayudado.

Es complejo el tema de la secundaria. Lo ideal es que acompañen desde las aulas. Si necesitás un enchufe que haya un enchufe, algo tan simple como eso. Y después las computadoras, tienen que hacer pedidos, apretar a Trotta. Las dos cosas en paralelo,

no por eso las bibliotecas cerrarlas con llave. Para mí, como te dije, tienen que hacer esa materia en el Lenguas, para esa materia tiene que haber un profesor que maneje la computadora, que maneje el internet, o sea, preparen profesores. Hay mucho para hacer. Salgo de docente y me pongo como madre y yo te pido ponéme un profesor que esté actualizado porque mi hijo hoy estudia para trabajar mañana, para después educar a sus hijos o su futuro como lo quiera hacer. Eso de la secundaria del futuro me parece perfecto y hoy que la vivo como docente, lo veo en los chicos, aplaudo. Pero eso a su vez tiene que ir acompañado de tecnología, o sea, es como que todos tenemos que ir cambiando. Y salario.

5.7 Entrevista 6

ENTREVISTADOR: ¿Podrías describir tu trayectoria profesional como docente?

ENTREVISTADA: Bueno, yo comencé en el año 1987 en una escuela de provincia de Buenos Aires, del Gran Buenos Aires, en una parroquial, privada, que había sido mi escuela y estuve ahí trabajando 2 años hasta que en 1989 entré al sistema público en el Lengüitas (que se llamaba Kennedy), no era el Lengüitas, era solo de mujeres.

Y estuve en las dos escuelas, mi recorrido principal fue en esas 2 escuelas en paralelo. En la parroquial nivel medio y en el Lengüitas en el nivel medio. Desde ese año hasta el 2015, que fue cuando me quedé solo con el Lengüitas, pasé por todos los niveles y todas las instancias, privadas y públicas. Trabajé casi siempre en nivel medio, esa es mi especialidad. Trabajé en capital también en nivel medio en una escuela bilingüe, privada, bueno en el Lengüitas ya te dije y en provincia de Buenos Aires trabajé en el sistema público de nivel medio, en el sistema privado de nivel medio y el nivel inicial y primario en sistema privado.

El nivel terciario empecé en el Lengüitas, es mi única experiencia en nivel terciario a pesar de que tuve posibilidades de presentarme a concursar para el profesorado de Educación Física porque ese es mi título de base, pero ya tenía mucho trabajo con lo que estaba haciendo y decidí quedarme solo con el terciario del Lengüitas.

Mi trayectoria como docente es esa. Por eso el nivel terciario es el que menos experticia tengo porque tengo pocas horas y en los otros niveles tengo más años y muchas horas trabajadas.

ENTREVISTADOR: Voy a leerte una frase y te voy a consultar si alguna vez la escuchaste y si la podrías relacionar con algo. Dice:

“Una escuela secundaria que posibilite aprendizajes auténticos que plantea el Siglo XXI. Una escuela que se adapta a las innovaciones tecnológicas, a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad.”

ENTREVISTADA: Esta frase me suena mucho o al cambio de modalidades de la Nes o a secundaria del futuro cosa que yo no estoy en desacuerdo de adaptar a la escuela media, más que a los avances tecnológicos, a lo que los adolescentes van necesitando, que los cambios son tan rápido, ellos van tan rápido de lenguaje, de tecnología, de

forma de pensar que nosotros estamos siempre un paso atrás. No digo que la escuela tenga que estar un paso adelante pero digo, tenemos que captar esa necesidad del adolescente. Edad que amo y adoro es la adolescente porque es muy fresco y te ayuda si tenés onda, que vos vayas aggiornando tu forma de dar clases, tu forma de pensar sin dejar de lado los contenidos. Así que me suena más a ese cambio de cuando se cambiaron los planes de estudio o de escuela secundaria del futuro.

Ahora, la escuela nunca está en concordancia con los avances tecnológicos porque, no hablo sólo de nuestra escuela, porque es una escuela de privilegio dentro del sistema público de la capital. Es una escuela que tiene una infraestructura, tiene un edificio bastante privilegiado. Si en el Lengüitas faltan cosas, imagináte en otras. Sería fantástico que todas las escuelas hubiese mucha tecnología para que los chicos y las chicas puedan hacerlo. Estaría buenísimo.

ENTREVISTADOR: Desglosemos la frase anterior. Vamos viendo algunos elementos y te pregunto qué entendés a qué se refieren:

“Innovaciones tecnológicas”

ENTREVISTADA: Cuando hablamos de innovaciones tecnológicas ¿qué entiendo yo por eso? Entiendo toda la tecnología que se fue incorporando en todos estos años. Cuando yo arranqué con la docencia no existía ni el celular como herramienta masiva de comunicación, había muy pocos. En 30 años tenemos cada vez tecnología más inteligente entonces todas esas innovaciones tecnológicas ¿qué representa en la práctica docente? muy poco, en mí práctica docente. Este año he tenido de golpe aprender a utilizar algunas herramientas que la verdad no las utilizaba en el campo en que manejo que es campo bastante corporal y práctico.

ENTREVISTADOR: La próxima... “Nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje” ¿A qué se refiere?

ENTREVISTADA: Los nuevos formatos de enseñanza y aprendizaje... si tiene que ver con las innovaciones tecnológicas puede ser que sí, que existan nuevos formatos, puede tener que ver con lo que puede ser una clase virtual, un nuevo formato de clases. Existen, los incorporo en mi práctica docente muy poco, este año sí, este año incorporé todos los formatos diferentes. Busqué formatos de todos los lugares. ¿Cuál es y cómo son esos formatos? Ya te digo, en lo presencial uno puede utilizar los formatos de aula,

de otros espacios, puede utilizar las herramientas tecnológicas también en el aula y en la virtualidad el formato es un vínculo absolutamente virtual que uno tiene que establecer utilizando todas las herramientas que pueda. Espero que haya servido, un poco difícil eso.

ENTREVISTADOR: ¿Tenés experiencia integrando tecnologías en tus clases? Y si tenés, ¿cómo fueron tus experiencias? ¿fueron cambiando?

ENTREVISTADA: En mis clases la incorporación de la tecnología, la única tecnología que incorporé allá lejos y hace tiempo, mi primera experiencia en utilizar tecnología fue llevar un reproductor de CD`s, por decirlo de alguna forma, a mis clases, ya sea al terciario, a la primaria, de inicial o de media. Mi primera experiencia más fuerte fue con nivel medio, trabajábamos la corporalidad a través de la música y las alumnas hacían trabajos grupales y esa fue mi primera experiencia; en la misma experiencia fuimos incorporando imágenes grabadas con los celulares de las alumnas, entonces ellas veían las imágenes y trabajaban sobre esa imagen que habían grabado. Esa fue mi primera experiencia, no lo realicé jamás a nivel terciario, muy pocas veces grabábamos alguna clase para ver algunas cosas de los juegos que teníamos que corregir, teníamos que ver o sacarle algún error a la forma de explicar el juego o de enseñarlo. Esas son las tecnologías en mis clases, a lo largo del tiempo han ido cambiando en relación a la herramienta. Ahora, por ejemplo, en vez de llevar un reproductor de CD`s podría llevar un teléfono y un parlante que utilice la tecnología de *bluetooth* y directamente no necesito ni enchufarlo porque va con batería y no necesito ni un enchufe, en eso ha ido cambiando. Después este año la incorporación de la plataforma *zoom* que la he ido utilizando desde diferentes aparatos, desde la *notebook*, el *ipad* y a partir de ahí he tratado de ir utilizando toda o de exprimir todo lo que la plataforma me ayudaba para mejorar mis clases virtuales.

ENTREVISTADOR: Desde tu punto de vista, ¿Cuáles son las razones que justifican la integración de tecnologías en la enseñanza?

ENTREVISTADA: Bueno, ahora hay mucha tecnología. El proyecto de secundaria del futuro incorporó tecnología en la escuela de tener un proyector en cada aula o un cañón, comúnmente llamado cañón, que fue cambiado al año siguiente porque el proyector ya era como viejo, la tecnología vieja fue cambiada por pantallas digitales. La verdad es que la experiencia que tienen los docentes con la actualización de pantallas digitales,

yo tuve poca experiencia, pero la poca experiencia es muy recomendable, es fantástica. Se puede trabajar los temas del área de sociales, de geografía o el área de historia sin la utilización de los mapas porque se puede trabajar en 3 dimensiones, el área de ciencias exactas, el área de biología con muchísima más profundidad y más dimensión que la lámina que teníamos del cuerpo humano, por ejemplo. El área de idiomas ni que hablar porque hay cantidad de cosas que se pueden y de juego virtual que puede ir acompañando a la enseñanza y al refuerzo de contenidos y en el área de expresión corporal, plástica, lengua y literatura también.

Poder incorporar esa herramienta al aula a veces es difícil para los docentes que o que no la saben usar, no hemos tenido mucha capacitación, es un poco tener una persona que es la facilitadora del Intec que se tiene que dividir en muchos espacios para decirle al docente: mirá podés hacer todo esto con esta pantalla, podés hacer todo esto con esta herramienta y el docente familiarizarse con el elemento, como le decimos nosotros.

ENTREVISTADOR: Vos sos rectora de la institución y hasta hace poquito era directora de media. Si pensás en todos estos años, ¿fueron cambiando las prácticas de los docentes en la escuela?

ENTREVISTADA: Yo creo que sí. Yo creo que las prácticas pedagógicas fueron cambiando cuando empezó allá por los 90' el cambio de la ley federal que la verdad no tanto en capital pero produjo un gran cambio en las orientaciones a nivel nacional y ese cambio hizo que desapareciera el título de Bachiller y Comercial en provincia y el resto del país y aparecieron otro tipo de orientaciones que eran parecidas, que eran nuevas y que implicaron la incorporación de materias que no se conocían como se llamaban, por ahí eran una mezcla de otras y la incorporación del aula taller, de trabajos en equipos, entrega de trabajos prácticos. Me parece que ese fue el primer cambio, luego en capital fue cambiando de a poco a la necesidad de los propios alumnos. El cambio más profundo, por decirlo de alguna forma, fue con la incorporación de la Nes, la nueva escuela secundaria. Ahí volaron materias, vinieron otras, algunas con muy buen tino, otras desaparecieron y no debían pero bueno, el tiempo lo dirá. Recién el año pasado fue la primera coorte y esos chicos deberían haber entrado este año en la universidad pero con todo lo que pasó no sabemos si podemos ver los cambios o los resultados.

En cuanto a la práctica docente yo creo que también cambió con la incorporación, un poco a la fuerza a veces, de la tecnología en cuanto los alumnos empezaron a incluir

su celular, su teléfono móvil adentro de la clase, al principio les decíamos: dejen el celular en la puerta, no pueden usarlo pero después el docente se empezó a sentir como un policía que no dejaba... en vez de incorporar conocimiento, de trabajar en algunas áreas priorizadas, se la pasaba diciendo: apagá el celular, apagá el celular. Entonces empezaron a incorporar esa tecnología, ese captar ese interés que tenía el chico por lo visual, por lo instantáneo y por lo rápido a las prácticas diarias. Pantallas digitales, videos, me refiero a la utilización del cañón, dejar de lado los mapas, las láminas planas, empezar a usar las nubes, los edmodos, los *classroom*, antes de la virtualidad que los docentes subían cosas ahí, les voy a subir tal o cual material, mírenlo. La desaparición momentánea del libro en papel, la utilización del libro digital hasta muchas veces inventado por el docente, con apuntes propios o con 3 o 4 páginas de un libro más 3 o 4 páginas de otro libro. Creo que desde ahí fue cambiando la práctica docente.

ENTREVISTADOR: Te voy a llevar a un tema más puntual, pero también vinculado a las tecnologías. En tu experiencia en la institución, ¿qué implicó la “Secundaria del futuro” en cuanto a las tecnologías?

ENTREVISTADA: Bueno, el proyecto de secundaria del futuro desde el principio el cambio a tecnología fue la incorporación en cada aula de un equipo tecnológico para ser utilizado en la escuela. Antes a los chicos se les daba su *netbook* y se la llevaban a su casa, se la robaban, se les bloqueaba, no digo que hubiese estado mal, digo lo que pasaba. Ahora los famosos carritos celestes están en la escuela y los chicos las usan en la escuela y no salen de ahí.

Eso por un lado, por otro lado la incorporación en cada aula de una pantalla digital o un cañón, en el primer año fue un cañón, luego todas pantallas digitales para que puedan ser utilizadas y no tenga que el docente estar pidiendo el espacio digital o el laboratorio de informática que ahora se dice espacio digital. Hubo una modernización importante del espacio digital donde se colocó otra pantalla digital, algunas pocas computadoras, algunas *tablets* para que los chicos no estén sentados delante de una pc tradicional sino que utilicen *tablets*, las *netbook*, las pantallas. El docente puede utilizar ese espacio como un aula, no tan tradicional pero aula al fin.

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo se vio en las propuestas de los docentes?

ENTREVISTADA: Es complejo. A los docentes les costó mucho... bastante incorporar estas tecnologías, muchos porque no la tenían incorporada, a los que menos les costó fue a los docentes de idioma porque creo que al utilizar desde siempre videos en otros idiomas, CD`s tenían un poco la idea o el formato de esa clase diferente. A otros docentes les costó más. Y a parte la incorporación de una plataforma para que los docentes volcaran sus planificaciones, planificaciones que ya venían como predeterminadas, tenían que *clickear* ítems y si querías agregar alguno lo podías agregar, fantástico. Yo que soy de la época en la que teníamos que hacer esas planificaciones en hojas cuadriculadas que desplegabas como un mapamundi, que te ocupaba todo una mesa, era un horror, las odiaba, la verdad es que me hubiese gustado trabajar en esa plataforma.

Esa plataforma, de todos formas, valga la redundancia, tuvo y tiene muchos inconvenientes, muchos problemas, se colapsa, se te borran cosas, bueno, está como para mejorar.

No es algo que yo diga: "uy la plataforma nos cambió la vida, nos cambió la vida". A veces, para mal porque peleamos en contra de la plataforma cada vez que tenemos que imprimir un boletín, hay cosas que hay que llamar a la facilitadora, pero supongo que son cosas que se deben poder mejorar.

ENTREVISTADOR: Además de las que me fuiste mencionado, ¿llegaron otras tecnologías en estos últimos años?

ENTREVISTADA: Lo que me llegó sí, de secundaria del futuro, para nosotros es tecnología una impresora nueva para imprimir justamente los boletines, que es una barbaridad tener que imprimir 240 boletines cada 2 meses. Bueno boletines se imprimen a fin de año pero cada 2 meses se imprimen 240 informes. Y ahora si hubiésemos estado este año en la presencialidad 360 porque se incorporó cuarto, es mucho gasto de papel, mucho gasto de tinta, tóner. Ese tóner lo compra cooperadora que es muy caro y ha llegado a secretaría unas PC`s bastante nuevas y llegó el año pasado mañana a nivel terciario unas PC`s pero con lo que tiene que ver de secundaria del futuro de nivel medio, creo que no. Para nivel terciario están llegando mañana unas PC`s, unos *scanners*, unas impresoras pero de secundaria del futuro creo que no me olvidé de nada. No te había nombrado las *tablets* que llegaron desde el primer año de secundaria del futuro y mandaron 2 partidas de *tablets*.

5.8 Entrevista 7

ENTREVISTADOR: Antes que nada, gracias. Te cuento brevemente, la entrevista es para mi tesis de maestría y para no inducirte en las respuestas no te voy a contar el tema, te lo voy a contar más adelante pero en principio te voy a proponer hacer un ejercicio de preguntas alrededor de una frase. La primera pregunta es si puedes describir brevemente tu trayectoria personal como docente y tu formación de base, tu experiencia en los distintos niveles como para tener esa información y después te hago la primera pregunta sobre el contenido que estoy tratando de relevar.

ENTREVISTADO: Yo me inicié dictando los cursos de ingreso al Nacional Buenos Aires y al Carlos Pellegrini, esa fue mi primera actividad como docente, a los meses después de eso empecé mi adscripción en la Facultad de Filosofía y Letras en la materia historia social general y ahí como adscripto hacía acompañamiento de una comisión de trabajos prácticos y empecé a dictar algunas clases sueltas. Después de ahí ya inicié en escuela media, fui tomando alguna suplencia para ir soltándome de a poco. Después empecé en escuela primaria en la que necesitaban una especie de coordinación del área de prácticas del lenguaje y ya después me focalicé y me interesó todo el tema de formación docente y empecé a concursar, a concursar, a concursar. Mi primera institución de formación docente fue el Lengüitas y después siguiendo con los llamados a selección de antecedentes empecé a tomar cargos en otras instituciones, en el Normal 1, en el Normal 5, en el Normal 7 y demás. Una vez que eso se estabilizó, que la cantidad de horas que dictaba en nivel terciario fue bastante estable abandoné el nivel medio y primario y después el recorrido tiene que ver con la continuidad en el nivel superior de la ciudad de Buenos Aires y ahí se presentó lo de un cargo de gestión que al día de hoy mantengo. Ese sería el recorrido.

ENTREVISTADOR: La pregunta que sigue tiene que ver con un ejercicio. Primero te voy a leer una frase y luego vamos a desglosarla y tratar de entender algunas partes en particular. La pregunta inicial en cuanto al párrafo es si alguna vez lo escuchaste y si lo podés relacionar con algo, con alguien, en algún lugar dónde la pudiste haber escuchado o leído, o si te resulta algo plantea el distante. La frase dice: una escuela secundaria que posibilite aprendizajes auténticos que plantea el SXXI, una escuela que se adapta a las innovaciones tecnológicas, a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad.

ENTREVISTADO: La frase puedo asociarla a los diseños curriculares que llegan del ministerio en general y a todo el planteo de una educación dinámica que tenga en cuenta las necesidades, no aparece la palabra mercado, pero me suena a una escuela que forme en función de las necesidades estratégicas de la sociedad, insisto, me suena a los discursos ministeriales sobre formas de adaptación de la escuela a los contextos actuales.

ENTREVISTADOR La que sigue tiene que ver un poco con desglosar ese párrafo que te leí. Hay algunos elementos que aparecen, por ejemplo, la escuela que se adapta, después aparece la cuestión de las innovaciones tecnológicas, aparecen los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y futuras demandas de la sociedad. Esas 4 expresiones ¿a qué crees que responden, que significan desde tu punto de vista o desde el punto de vista de otros docentes, de otros actores de la comunidad? ¿Qué podemos decir sobre esas 4 expresiones?

ENTREVISTADO: Vamos por partes. Cuando dice escuela que se adapta uno a priori sería inevitable estar de acuerdo, el tema es adaptarse a qué y según los criterios de quién. Cuando uno no confía en los criterios de adaptación de quienes dirigen de parte del ministerio uno tiende a desconfiar pero que la educación se adapte al contexto a priori parece positivo y sería difícil oponerse a una escuela que se adapte a su contexto. El tema, insisto, adaptarse a qué y según los criterios de quien.

ENTREVISTADOR ¿Y en cuanto a las ideas de innovaciones tecnológicas?

ENTREVISTADO: Planteadas en abstracto las innovaciones tecnológicas no producen ninguna modificación en las prácticas, quiero decir, entre las computadoras, poner pantallas digitales en las aulas, cañones o lo que sea, en sí mismo, no producen ninguna modificación, incluso la educación a distancia reproduciendo los modelos de la educación presencial con camarita. No entiendo sólo una cuestión de dispositivos sino de repensar las prácticas docentes para ver de qué manera las innovaciones tecnológicas pueden estar presentes. ¿Y qué representa en mi práctica docente? Yo las pienso en términos colaborativos de lo que ofrecen las herramientas tecnológicas en ese sentido sí me parecen interesantes en la producción de contenidos y saberes.

ENTREVISTADOR ¿Y a qué pensás que se refiere el tema de las futuras demandas de la sociedad?

ENTREVISTADO: Es parecido a una escuela que se adapta. Es adaptarse a futuras demandas. El riesgo de educar a demanda es educar para el mercado, está bien adaptarse, está bien atender demandas sociales y necesidades sociales pero la educación no puede estar atada a las demandas de mercado por eso la desconfianza en quien establece esas demandas y quienes establecen esos nuevos formatos. La relación con la tecnología me parece que es bastante directa en el sentido que muchas veces innovaciones tecnológicas implican nuevas necesidades sociales y una educación que se adapte a eso pero después ¿incide esta idea en mi práctica docente? Yo enseño literatura principalmente y la enseñanza de la literatura es imposible de disociarla de las condiciones sociales. Es muy difícil de entender la literatura si no entendemos la sociedad en la que fue producida. Por eso pensar la literatura de nuestros tiempos es necesario pensar cuales son las características de nuestros tiempos entonces están claramente relacionadas. Creo que en los 3 ítems que marcamos acá el problema no es si nos adaptamos o no nos adaptamos, si incorporamos más tecnología o no la incorporamos o si aceptamos las demandas sociales o no las aceptamos sino en quien establece cuáles son esas demandas cuáles son esas nuevas tecnologías y cuáles son las adaptaciones que tiene que llevar adelante la escuela y si eso está en función de una educación más igualitaria, más inclusiva o en realidad lo que está haciendo es producir profesionales para responder a demandas de los sectores más poderosos

ENTREVISTADOR ¿Cómo definirías lo que es la incorporación de tecnología en tus propias prácticas de enseñanza, en tus clases?

ENTREVISTADO: Es muy buena, sobre todo en las cuestiones de trabajo colaborativo, nosotros trabajamos mucho con actividades de escritura compartiendo documentos, trabajándolos de manera colaborativa, en formato taller la verdad es que funcionan muy bien, son bastante útiles sobre todo en lo que tiene que ver con la revisión de los textos producidos, no hace falta que reescriban todo sino que directamente van trabajando con el texto editándolo, lo que tenga que ver con la edición de texto funciona muy bien de manera colaborativa. Después otras tecnologías que en realidad lo que hacen es reproducir otras prácticas pero con un mejor soporte, cañones o presentaciones por *power point* o cosas por el estilo pero técnicamente no es muy diferente de lo que pasa en un pizarrón. Cambia el dispositivo pero lo que ocurre termina siendo parecido a algo más tradicional. Este año particularmente todo lo que fueron las clases por *zoom*, el uso

de *classroom* pero no me parece que cambie sustancialmente lo que pasaba en el aula por lo menos en términos tecnológicos, sino que se modificó el soporte en ese caso, sí obviamente esa modificación de soporte acarrea cambios en las prácticas pero no me parecieron tan significativas en ese sentido.

ENTREVISTADOR ¿Cuáles dirías que son las razones que justifican, cual es el sentido, qué razones justificarían la integración de tecnologías en la enseñanza?

ENTREVISTADO: Tienen que ser razones vinculadas a conseguir educación más inclusiva e igualitaria, o sea, no puede ser que la inclusión de la tecnología al aula sea para ampliar la brecha sino para reducirla, creo que lo remoto apunta en esa dirección, creo que el manejo de nuevas herramientas en informática tiene que apuntar justamente a no dejar gente afuera tanto del mercado laboral como del mercado simbólico que ellos puedan tener, el capital simbólico que ellos tengan para llevar adelante su vida laboral. En ese sentido las nuevas tecnologías están justificadas en el aula, pero si siguen reproduciendo modelos de exclusión o siguen reproduciendo modelos de una educación de explotación de clase, por decirlo de alguna manera, termina siendo exactamente lo mismo que ocurría antes modificando solamente el dispositivo.

5.9 Entrevista 8

ENTREVISTADOR: La primera pregunta es para que nos conozcamos y me cuentes un poco tu trayectoria como docente y a partir de ahí te cuento cómo nos vamos organizando con la entrevista.

ENTREVISTADA: Empecé a los 19 años en la escuela de Obras Sanitarias, en la primaria, tenía segundo y séptimo grado. Ahí trabajé casi tres años, luego titularicé a los 21 en un colegio de la municipalidad en Belgrano, la escuela 19 del distrito décimo que está en la calle Monroe, ahí tenía de cuarto grado a séptimo y trabajé 10 años. En el medio de esos 10 años, cuando tenía 22 gané una beca del British Council y fui a trabajar como asistente del idioma español a Inglaterra, me gustó mucho y cuando terminó la beca decidí mandar curriculums y un *college* me contrató para trabajar como asistente de idioma y estuve otro año más en un pueblito cerca de Manchester. Cuando volví seguí trabajando en esta escuela primaria hasta que sentí que había cumplido mi ciclo con la primaria, estaba muy desgastada, sentía que ya no lo disfrutaba y decidí anotarme para trabajar en escuelas secundarias y secundarias de adultos. En el 2008 empecé a trabajar en el Normal 4 y en el Isem 79 que es una escuela de adultos que está dentro de Puán y desde el 2005 trabajo contratada para el laboratorio de idiomas de la UBA, estuve en la sede de 25 de mayo y en la sede de Puán. Luego me empecé a cansar también de estar de un colegio a otro, había titularizado en un Ceci, que son escuelas de idiomas del gobierno de la ciudad, ahí trabajé 3 años y cuando nació mi segundo hijo ahí renuncié porque no podía llegar tan tarde a mi casa, fue una linda experiencia. Y cuando me cansé del Normal 4, no me cansé del Normal 4 sino de estar 3 horitas acá, 3 horitas allá, estar tipo profesor taxi por toda la capital y mi hijo mayor empezaba el jardín, quería estar cerca de su jardín, fui a un acto público de Normales, a una junta que ya había titularizado, era más fácil, fui a tomar unas horas en el Lengüitas, tomé el cargo de preceptora vacante, lo tuve casi 3 años en el Lengüitas. Me vino bien para descomprimir, descansé de lo que es la docencia. Lo que me gustaba del trabajo es que aprendí mucho de lo administrativo y que pude descansar me refiero a que salía del colegio y no tenía nada más que hacer, no tenía nada que corregir, ni planillas que completar. Me gustó mucho el trabajo de preceptora. Mientras trabajaba a la mañana como preceptora seguía la tarde en el Ceci y en el laboratorio de idiomas que también era por la noche. Luego una docente, Beatriz Domínguez, que quizás la conozcas porque es muy famosa en el Lengüitas, se jubiló no, no fue Beatriz

Domínguez, fue otra profesora, Beatriz se jubiló pero años después. Dejé la preceptoría y tomé horas. Empecé en el 2006 con horas en el Lengüitas teniendo primer año y quinto. Luego más adelante me ofrecieron dar una materia del bachillerato bilingüe desde el 2017 en segundo año. En el 2018 me ofrecieron tomar un cargo como tutora, me gustó y ese mismo año surgió la posibilidad de ser coordinadora de tutores del primer ciclo. Lo tomé y es el cargo que tengo hasta ahora además de las horas de inglés. El año pasado fui coordinadora del bachillerato bilingüe y este año lo dejé para que se jubile una profe con ese cargo. Llevo 22 años de docencia, ya perdí la cuenta, empecé a los 19 y tengo 42. Hice, como anécdota te lo cuento, trabajé 2 semanas en el colegio privado Amapola, 2 semanas me bastaron para decidir que no quería trabajar nunca más en la escuela privada y menos de ese nivel. Me enfoqué siempre en la educación pública que es donde me siento cómoda. Creo que pertenezco.

ENTREVISTADOR: La siguiente tiene que ver con un ejercicio que te propongo. Yo te leo una frase y la pregunta es si alguna vez la escuchaste, si hay algo con lo que la podés relacionar, la frase es: una escuela secundaria que posibilite aprendizajes auténticos que plantea el SXXI, una escuela que se adapta a las innovaciones tecnológicas, a los nuevos formatos de procesos de enseñanza y aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad.

ENTREVISTADA: Sí, alguna vez la escuché. Son las habilidades del SXXI que se esperan que se trabaje en la escuela. Yo preparé a los chicos el año pasado para que dieran charlas Ted, a mis alumnos de quinto año, nos daban un cuadernillo para prepararlos y hablaba de estas habilidades del SXXI, que la fundamentación pedagógica del proyecto era preparar a los chicos en estas habilidades, que desarrollen sobre los temas que ellos quería hablar una mirada propia, reflexiva sobre el mundo que los rodea. Por eso ellos tenían que elegir un tema que realmente les interesara para extender sus intereses personales, viste que lo de las charlas Ted tienen mucho de lo propio. Así que sí, escuché ahí y es algo a lo que apuntamos, apuntamos ahora en esta educación. Son chicos que tienen a su alcance bastante información, entonces ¿qué hacen con toda esa información, cómo desarrollan la investigación, como la procesan, cómo la relacionan con la que ya conocen?

ENTREVISTADOR: La idea es desglosar un poco esa frase. En la frase aparece la idea de la innovación tecnológica adaptada a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué entendés por innovaciones tecnológicas?

ENTREVISTADA: Por innovaciones tecnológicas entiendo todo lo que está relacionado a dar las nuevas tecnologías digitales que ofrecen hoy en día por ejemplo los libros. En el colegio usamos uno, tenemos pantalla interactiva y poniendo el código del libro que nos da la editorial tenemos acceso, desde la pantalla interactiva, a mostrarles un video, o agarrar una página, trabajarla, editarla en la pantalla digital. También con el desafío que representó la educación virtual, incorporar las tecnologías de *zoom* y dentro de *zoom* todo o que es desarrollar estrategias como compartir un video, usar la pizarra, grabar las clases y todo lo referente al quehacer diario que antes era más manual, analógico. Yo en mi celular tengo bajado los audios de los libros que uso o a veces bajo audios de alguna página para que los chicos escuchen, llevo un parlante portátil, *bluetooth*, JBL, que tiene muy buen sonido y se los paso con eso, hay cosas que ya quedaron que eran nuevas tecnologías antes que quedaron obsoletas como los reproductores de CD, yo particularmente no los uso más. Creo que eso abarca las nuevas tecnologías que yo conozco y utilizo. O a veces los hago trabajar en las clases con computadoras ya que tienen en los cursos un carrito con computadoras a disposición y algunos años hemos trabajado con un programa que se llama *global scholars* que estamos inscriptos en el Lengüitas, son unidades que hacen a nivel global las escuelas que quieren participar y después puedes tener video llamadas con alumnos que están haciendo el mismo programa de todas las escuelas del mundo. Es muy interesante. Ahí se usan las nuevas tecnologías, esto de hacer posteos, es como una página de Facebook pero controlado por profesores y donde pueden hacerse preguntas, encontrarse los profesores, una vez me encontré con una profesora de un colegio de Nueva York e hicimos una video llamada. Eso también es usar nuevas tecnologías y los chicos las usan también cuando hacen presentaciones orales en programas como *prezi* o power point para que visualicemos sobre el tema que han preparado, incluyen videos, eso es lo que yo entiendo por nuevas tecnologías.

ENTREVISTADOR: Teniendo en cuenta esto que me mencionás sobre las actividades que vas realizando te agrego otra expresión que se extrae de este párrafo que te leí antes: nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Cuáles consideras que son, cómo son, si crees que existen y si los incorporas en tu práctica? un poco me fuiste mencionando algunos y ¿cuál es la justificación que le encontrás a esa integración o al uso de las tecnologías en la enseñanza?

ENTREVISTADA: Por nuevos formatos es esto de utilizar las herramientas que te dan las editoriales hoy en día para usar más material digital, interactivo, también el *classroom* sería un formato de los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo los justifico es porque el intentar llegar a los alumnos desde un lugar en el que ellos se sienten cómodos, me parece que hay que insertarse en ese mundo. Si bien nos damos cuenta que son nativos digitales porque han nacido en la era digital nos encontramos los docentes día a día con esta dificultad de que saben manejar muy bien Instagram o *Snaptach* o *Twitter* pero les decís que hagan un power point y se ven perdidos o que bajen un video de *Youtube* y no tienen herramientas de cómo hacerlo o no se dan cuenta de que quizás podrían buscar un tutorial, etc. Entonces, bueno, utilizar lo que ellos les gusta, utilizar la tecnología para ir incorporando no sólo el aprendizaje, en mi caso de una lengua, sino también de otras habilidades, las habilidades del SXXI que hablábamos antes.

ENTREVISTADOR: la siguiente pregunta es en cuanto al párrafo que menciona las futuras demandas de la sociedad ¿existen? ¿Cuáles crees que son, qué relación tienen si es que tienen relación con las tecnologías? ¿Inciden en tu práctica docente? me refiero a las futura demandas de la sociedad.

ENTREVISTADA: yo creo que sí, que los chicos tengan más herramientas tecnológicas pero que también se los prepare a los chicos para el mundo, para la vida, no sólo que se les meta conocimientos de distintas formas incluyendo la tecnología sino que se les de herramientas que les sirvan para desenvolverse en la vida y también otra demanda de una parte de la sociedad que no es tan escuchada, es que el sistema educativo debería cambiar. Estamos utilizando un sistema educativo de 1800 que no ha cambiado casi y los chicos se aburren en las clases, muchas de ellos. Me parece que eso debería cambiar y ¿si incide esta idea en mi práctica docente? lo tengo en cuenta y a veces hago cosas para incluir las nuevas tecnologías o de incluir estas habilidades que no son sólo las de aprender un idioma. Trabajo bastante con lo que es la inteligencia emocional y hablamos mucho en mis clases de las inteligencias múltiples, que eso se debería enseñar pero como obligatorio. También incluyo en mis clases, bueno está en el diseño curricular, pero no todos lo hacen, la ESI, esto de cómo te enfrentás con el mundo. Preparar a los alumnos a que sean ciudadanos responsables, no sólo que sepan geografía, historia, lengua, matemática, inglés prepararlos para la vida. Yo creo que esa

es una demanda que está pendiente. Ya también cambiar las formas, las estrategias, las modalidades de enseñanza. Lo tenemos pendiente creo que en el mundo entero.

ENTREVISTADOR: ¿qué experiencia tenés en la integración de tecnología? si recordás alguna experiencia que podrías describir y en todo este tiempo si consideras que tus prácticas, en lo que es la integración de tecnología, fueron cambiando, modificándose en algún aspecto y si así fue, en qué.

ENTREVISTADA: la integración de las tecnologías fueron las que teníamos a mano, por ejemplo, en el colegio las computadoras, las pantallas interactivas, los celulares de los chicos, los proyectores, lo que tenía yo al alcance por ahí con alguna página o algún programa o esto que te conté anteriormente de este programa *global scholars* donde tenían como una página de Facebook para comunicarse, para hacer actividades, etc. Video llamadas con colegios de otros mundos, no mucho más que eso porque no hice ninguna especialización, intento usar lo que tenemos a disposición de diferentes formas y este año con la implementación del *zoom* intento adaptarme pero no es que lo promuevo todo el tiempo porque me súper encanta, a veces me genera mucho estrés y dificultades porque no hice ningún posgrado ni capacitación en tics. Sé que podría incorporar muchísimas más cosas pero no las conozco y no estuve estos últimos años, desde que empecé a ser mamá, con el tiempo y la energía para hacerlos. Sería como una materia pendiente para mí. Una de las primeras experiencias es que yo llevaba mi computadora para que los chicos vieran algunos videos o hiciéramos alguna actividad con eso. Eso digamos que fue como lo primero. Cuando empecé a trabajar en primaria les llevaba videos a los chicos para hacer cosas diferentes en la clase, ver videos de casetera que era lo que había, después usaba los CD`s y bajaba mp3 de charlas, conferencias o cosas de la BBC y se las pasaba en el reproductor de CD. Eso es lo que recuerdo de las primeras cosas que usé con la tecnología.

ENTREVISTADOR: ¿Y fueron cambiando esas experiencias?

ENTREVISTADA: Las experiencias fueron cambiando a medida que se incorporaron nuevas tecnologías a nuestra vida, a la escuela. Como te conté en algún momento yo iba con el grabador de un lado para otro y ahora voy con mi parlantito JBL y manejo todo desde el celular. Las fui incorporando a medida que estaban a mi disposición.

ENTREVISTADOR: ¿cuáles serían las razones que justifican la integración de tecnologías en la enseñanza? ¿Por qué un docente integraría tecnologías en la enseñanza, en tu caso particular y en general? ¿Cuáles son los fundamentos que hacen que se integre tecnología en la enseñanza? y a su vez si crees que hay mitos, limitaciones, cosas que se dicen y que desde tu punto de vista no son tan así.

ENTREVISTADA: Las razones que justifican la integración de tecnología en la enseñanza es que uno no puede estar afuera del mundo que vivimos, no se puede estar fuera de la realidad de lo que viven los estudiantes. En ese sentido tenés que adaptarte y tenés que ir con el *flow* con el que va el mundo, y además porque pueden ser cosas que atraigan atrayentes para los estudiantes, algo que a ellos les gusta como el uso de computadoras o dispositivos tecnológicos o páginas webs que puedas incorporarlos y adaptarlos al aprendizaje. Las limitaciones en algunos casos son propias de cada uno, que no se animan o que no pueden o no quieren aprender cosas nuevas y también existen otras limitaciones más reales, por ejemplo, nosotros tenemos esta escuela que está en Recoleta o Palermo y es una de las más reconocidas del gobierno de la ciudad y si vos querés usar internet no vas a poder porque no tenés conexión, esa es una limitación. Ahí tenés el dispositivo, tenemos carritos llenos de computadoras y no tenemos cómo usarlas porque no hay internet. Si vamos a una escuela del conurbano o de Lugano, o de la villa 31, de la 11 14 las limitaciones también van a ser en cuanto a material para trabajar porque lamentablemente la desigualdad está en todos lados. No están equipadas de la misma forma colegios de Recoleta y Palermo que otros colegios de la ciudad de Buenos Aires, entonces las limitaciones pueden ser de actitud, de predisposición y también económicas o de políticas educativas. Hay un mito con el que yo no estoy de acuerdo y es que nuestros alumnos son nativos digitales. No son nativos digitales, sí nacieron en la era de la digitalización y conocen muy bien algunas herramientas que son básicas y que son las redes sociales pero tienen muchas limitaciones en cómo manejar programas, cómo usar efectivamente el dispositivo. Entonces eso es un mito que vos le das una computadora y el chico va a saber qué hacer, no, no es verdad. Necesitan que les enseñen estrategias. Otro mito es para qué las van a usar si en sus casas están todo el día frente de la compu y del celu para qué voy a traer a la clase, eso me parece también un mito. No voy a hacer que usen el celular porque lo usan todo el tiempo, no, el celular puede ser usado como una herramienta más en el aula para ciertas cosas.

ENTREVISTADOR: La que sigue tiene que ver con la práctica de los colegas, si te parece que fueron cambiando, si hacen propuestas de enseñanza diferentes y en caso de que así sea si identificas cuándo se comenzaron a visualizar fuertemente ese cambio.

ENTREVISTADA: hay colegas que son permeables a los cambios y fueron cambiando, hay colegas que antes de la pandemia usaban, *classroom*, algo que yo por ejemplo no tenía presente que existía. Algunos sí, con las tecnologías que tenemos a disposición, vuelvo sobre lo mismo, hay escuelas que no tienen puertas en los baños entonces cada docente trabajará con lo que dispone el colegio en el que trabaja. El momento en que se visualizó el cambio en mi colegio en particular, que es una burbuja, porque he trabajado en otros Normales que no eran así, ahora sólo trabajo en el Lengüitas, en una escuela pública y en un secundario de adultos la realidad es absolutamente diferente, hay gente que no tiene ni casilla de correo electrónico y fueron cambiando a medida que el mundo fue cambiando, ya tenés *Smartphone*, *tablets*, estás pudiendo hacer otras cosas pero son algunos. Se visualizó mucho en pandemia, hay muchos que quedaron y quedaron ahí estancados, algunos eligieron, pese a la adversidad por la que pasamos, no incorporar ninguna nueva tecnología, quedaron como estaban el año pasado y enviaron actividades por mail. Este era el momento, si hubo una oportunidad para incorporar nuevas tecnologías sin dudas fue este año.

ENTREVISTADOR: La siguiente pregunta tiene que ver con la llegada de secundaria del futuro, te parece que si antes de todo esta coyuntura, la llegada del equipamiento y todo lo que implicó la secundaria del futuro las propuestas didácticas de los docentes, si te parece que hubo algún cambio, en las tuyas o de tus colegas con relación a la integración de tecnologías.

ENTREVISTADA: sí, hubo un cambio y nuevamente, en aquellos docentes que estaban dispuestos a usar las nuevas tecnologías. Lo que pasó con el equipamiento que se recibió en la escuela del futuro es que equiparon las aulas y no equiparon a los docentes con conocimientos. Entonces había algunos que los sabían usar, pantalla interactiva, proyector, etc y otros que tuvimos que aprender y otros que, ante bueno, no me capacitan, no sé cómo usarla, no quiero romperla, no la uso. O por ahí tengo que planificar la clase de otra manera, entonces no la uso. Muchos docentes han sacado provecho de todo el nuevo equipamiento, yo incluida, y también mucha veces me ha agarrado mucha bronca porque tenemos un montón de equipamiento y no tenemos

internet. ¿Para qué quiero una súper pantalla si no la puedo usar porque no tengo internet? O las computadoras, una computadora para cada chico pero no pueden buscar algo en *google*, es como contradictorio, ridículo, agobiante a veces. Y sí, las propuestas didácticas han cambiado en su gran mayoría por suerte también desde las autoridades hubo mucho incentivo. El gobierno las mandó así sin capacitación previa los que somos profesor por cargo, que tenemos dos horas semanales de reunión con los profesores, las autoridades resolvieron que esas dos horas fueran utilizadas para que una persona del Intec nos capacitara. Pero eso fue del colegio, no a nivel gubernamental. No fue una política.

ENTREVISTADOR: La última pregunta es respecto a los lineamientos que fue bajando este tiempo el Ministerio de Educación, muchos tuvieron que ver con las tecnologías. De todos los lineamientos, las capacitaciones, las propuestas que ha hecho este tiempo para la secundaria del futuro ¿qué aspectos rescatarías y qué aspectos podrías criticar? sobre todo a lo que respecta a la integración de tecnologías en la escuela secundaria.

ENTREVISTADA: primero que todo te quiero aclarar que no tengo una postura, que cuando te contesto, te hago críticas, te hago comentarios, de ninguna forma es una postura política, no tengo orientación política. Quiero dejar en claro para que no creas que podría estar sesgada mi opinión. No te digo que soy apolítica, tengo mis opiniones marcadas pero no estoy fanatizada con ningún partido político, entonces no es que estoy en contra o a favor de tal o cual gobierno. La secundaria del futuro vino con esto de introducir lineamientos y todo lo tecnológico. Ahora los lineamientos bajados por el Ministerio fueron muy pobres con respecto a la secundaria del futuro, una cosa inconsulta, no hubo preparación previa, las capacitaciones eran pobríssimas, una capacitación con una pantalla en el zoom de nuestro colegio, vos conocés pero te lo cuento, una capacitación de nuevas tecnologías en una plataforma nueva para evaluar, para planificar, a mi ver, necesitaba que fuera en frente de una computadora. Fue una capacitación totalmente sin sentido. Cuando empezamos a usarlo no sabíamos de qué hablaban porque no es lo mismo ver un power point de la explicación que aprender haciéndolo. Considero que todos los aprendizajes, no importa la materia que sea, uno aprende haciéndolo, aprende con la experiencia. No sirve de mucho que un profesor de cualquier materia te venga a dar un discurso sobre un tema. Esto es así, ¿cómo lo podés relacionar vos con tu realidad? con esto de las nuevas tecnologías era como sin sentido darnos una capacitación de cómo funcionaba la plataforma en mi escuela, por ejemplo,

a través de una proyección y no sentarnos en un aula a abrir el programa, investigar, probar, así que la verdad muy pobre, como en general considero que son las propuestas. Es: te lo tiro y arréglate como puedas. Lo lamentable es lo que critico y lo que rescato es que los que trabajamos en el gobierno de la ciudad tenemos herramientas, las sacamos de donde sea, tenemos voluntad, estamos preparados en eso y lo fuimos sacando a flote sólo con la voluntad. La verdad es que la plataforma en mi escuela funcionó muy mal los primeros años, este año que era el año que más se necesitaba directamente no funcionó, o sea que no nos pudimos comunicar con las familias, ni con los alumnos, ni cargar planificaciones en la plataforma, un horror. Está claro qué es lo que critico, lo que valoro, lo que creo que es útil es que me parece que hay que ir empezando a actualizarse, la planificación en papel ya no sirve más, a mí me gusta mucho más como está planteada la escuela del futuro, esto que sea por bimestre, es más real, vas cargando la planificación de acuerdo a cómo va el grupo, cómo es la realidad, qué es lo que se puede ver y qué no. Desde lo pedagógico me parece muy buena la propuesta de la escuela del futuro, en la práctica se dificulta por la falta de internet en el colegio, por el mal funcionamiento de la plataforma en mi escuela, pero la propuesta me parece válida y hay que empezar a incluir estas nuevas tecnologías.

5.10 Encuesta de triangulación

Presentación

Esta encuesta está destinada a docentes de escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La misma constituye un instrumento para la etapa de análisis de una tesis de Maestría en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. El formulario es 100% anónimo, por lo que no se realizan preguntas que permitan revelar ningún dato personal o confidencial. Desde ya, agradezco mucho su tiempo y me pongo a su disposición para cualquier consulta o comentario que quiera hacerme llegar.

1. Género	
Femenino	
Masculino	
Prefiero no responder	
Otro	

2. Edad	
Menos de 30 años	
Entre 30 y 40 años	
Entre 40 y 50 años	
Más de 50 años	

3. Antigüedad en la docencia	
Menos de 10 años	
Entre 10 y 20 años	
Más de 20 años	

<p>4. ¿En qué niveles ejerce la docencia actualmente?</p> <p>NOTA: Seleccione al menos una opción.</p>

Inicial	
Primario	
Secundario	
Terciario	
Universitario	
No ejerzo actualmente	

5. En cuanto a su experiencia actual o en los últimos 5 años en el nivel secundario, ¿a qué tipo de gestión corresponden las escuelas en las que trabaja o trabajó como docente?

Escuelas Secundaria de Gestión Estatal	
Escuelas Secundaria de Gestión Privada	
Hace más de 5 años no ejerzo en el nivel secundario	

6. ¿En qué área/s se desempeña o se desempeñó como docente?

NOTA: Puede seleccionar más de una opción.

Artes	
Música	
Biología	
Educación	
Educación tecnológica	
Geografía	
Historia	
Lengua y Literatura	
Lenguas adicionales	
Matemáticas	

7. ¿En qué institución/es educativa/s trabaja actualmente o trabajó en los últimos 5 años?

NOTA: Si Ud. trabaja en una escuela de gestión estatal que no está en la lista, complete el casillero "otros" con la institución en la cual tenga mayor carga horaria.

ENS en Lenguas Vivas, Sofía Broquen de Spangenberg	
ENS N° 01 en Lenguas Vivas, Pte. Roque Sáenz Peña	
ENS N° 09, Domingo Faustino Sarmiento	
ENS N° 10, Juan Bautista Alberdi	
IES en Lenguas Vivas, Juan Ramón Fernández	
IES, Juan B. Justo	
ENS N° 06, Vicente López y Planes.	
Una o más escuelas de gestión privada en CABA	
Otro: Especifique	

Lea el siguiente párrafo:

“Una escuela secundaria que posibilite aprendizajes auténticos del Siglo XXI. Una escuela que se adapta a las innovaciones tecnológicas, a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad”.

A continuación, lea los siguientes fragmentos extraídos del párrafo anterior y complete los casilleros con entre una y tres ideas con las cuales pueda relacionarlos. Las casillas le permitirán escribir hasta 80 caracteres.

8. Aprendizajes auténticos del Siglo XXI": Escriba entre una y tres ideas con las que pueda relacionar esta expresión.
9. "Escuela que se adapta a las innovaciones tecnológicas": Escriba entre una y tres ideas con las que pueda relacionar esta expresión.
10. "Nuevos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje": Escriba entre una y tres ideas con las que pueda relacionar esta expresión.
11. "Futuras demandas de la sociedad": Escriba entre una y tres ideas con las que pueda relacionar esta expresión.

12. ¿Con qué frecuencia integra tecnologías educativas en sus clases? Nota: Marca una sola casilla					
Aspecto a considerar	Escala (de menos a más)				
	Nunca	Casi nunca	Normal	Casi siempre	Siempre
Integración de la tecnología en las dinámicas de clase					

13. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones acerca de la integración de tecnologías educativas? Nota: Marque una sola casilla por fila.	
Aspecto a considerar	Escala (de menos a más)

	1. En total desacuerdo	2	3	4	5. Totalmente de acuerdo
Motiva a los estudiantes					
Facilita la tarea docente					
Mejora la calidad educativa					
Transforma las prácticas de enseñanza					
Ayuda a disminuir brechas					
Atiende a las necesidades del futuro					
Favorece los aprendizajes					
Responde a intereses no pedagógicos					
Es impuesta a los docentes					

14. En su opinión, ¿cómo impactaron las siguientes tecnologías en las escuelas secundarias donde trabaja o trabajó en los últimos 5 años? Nota: Seleccione la opción que mejor describa su opinión.

	No hay en la escuela	Desc nozco	Impa ctó negativa-mente	No hubo impacto sig-nificativo	Impa ctó po-sitivamente
Plataforma s educativas digitales					
Proyector					

Pantallas digitales interactivas					
Netbook / Notebook					
Tablet					
Dron					
Kit de robótica					
Teléfonos celulares					
Conexión a internet					

15. ¿Qué tan de acuerdo está en que los siguientes aspectos han ayudado a mejorar las prácticas de los docentes de las escuelas secundarias? *

	1. Nada de acuerdo	2.	3.	4.	5. Muy de acuerdo
Acceso a equipamiento					
Conectividad a internet en el establecimiento					
Capacitaciones obligatorias					
Diseño Curricular de la NES					
Implementación de plataformas virtuales					
Planificación interareal					

16. ¿Le gustaría agregar algún comentario acerca de las tecnologías en la escuela secundaria?

--

17. Teniendo en cuenta el papel de las tecnologías educativas en el proyecto “Secundaria del futuro: profundización de la NES”, ¿qué impacto cree que hubo en los siguientes aspectos? Nota: Marque una sola casilla por fila

Aspecto a considerar	Escala (de menos a más)			
	1. No tuvo impacto	2. Tuvo poco impacto	3. Tuvo impacto moderado	4. Tuvo impacto significativo
La tarea				
El aprendizaje autónomo				
El desarrollo de la creatividad				
El abordaje de los contenidos curriculares				
El uso de las tecnologías digitales				
La relación de la educación con las demandas sociales				
La inclusión social				
La motivación de los estudiantes				
El pensamiento crítico				

18. ¿Le gustaría agregar algún comentario acerca del proyecto “Secundaria del Futuro”?

--