

Investigación >

Proyecto: *"Inclusión digital y construcción de nuevas prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente de nivel secundario"*.

Analía Segal

Asistencia técnica cap. 1 y 2: Jaime Piracón

Instituto Superior de Formación Docente N° 29

Merlo. Provincia de Buenos Aires

Julio 2013



INDICE GENERAL

I. LA INSTITUCION	6
I.1 Características generales del ISFD	6
I.1.1. Historia del ISFD	7
I.2. Equipamiento TIC	14
I.3. Las TIC en el ISFD	17
I.3.1 Las TIC antes del ISFD	17
Espacios de intercambio entre docentes sobre experiencias TIC.....	20
I.3.2. Valoración del PCI en el ISFD.....	21
Llegada de las netbook al ISFD	21
Entrega de las netbook del PCI	21
Entrega de las netbook del PCI a los estudiantes.....	22
Conectividad	24
Valoraciones del PCI	25
Capacitación	30
Evaluación de contenidos de las netbooks	32
Dificultades de implementación	32
Cambios necesarios en las condiciones institucionales para un mejor uso de las TIC.....	35
I.3.3. Usos de las netbooks en el ISFD	38
Modalidad de uso.....	38
Experiencias de uso mencionadas por otros actores.....	45
Obstáculos y facilitadores del uso.....	49
Acuerdos, pautas de uso	53
Apoyo al docente y otros actores institucionales	54
Incorporación de las netbook/tic en el Proyecto Educativo Institucional	56
Uso de la sala de informática, servidor y aulas virtuales	57
Articulación de las demandas en el instituto alrededor del uso de las TIC.	60
I.3.4. Uso de las Netbook en el aula.....	61
Incorporación de las Netbook en el aula	61
Cambios en el trabajo docente o en el aprendizaje de los alumnos a partir de la incorporación de las netbooks en el aula.....	62

Otros posibles usos de las netbook en el aula.....	63
I.3.5. Relato de experiencias con TIC	65
Experiencias con TIC identificadas por la institución.	71
II.- LOS ACTORES.....	76
II.1 Características generales de quienes participaron en el estudio.....	76
II.1.1. Docentes	78
II.1.2. Estudiantes	80
Equipo directivo	81
Capacitación y TIC.....	82
II.2.-Acceso a las TIC y usos en la vida cotidiana	86
Internet.....	88
Percepción de manejo de estudiantes de computadora e internet	93
II.3 Valoraciones sobre las TIC y la enseñanza.....	94
Buscar a los alumnos donde están y entrar por lo visual para entender.....	95
Las interacciones que posibilitan las TIC.....	98
III.- LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA CON TIC/NTB.....	100
Caso 1: Geografía 2º año	100
III.1.1.- Características del docente observado	100
Historia personal del trabajo con las TIC	101
La integración de las TIC en la práctica profesional	101
Concepciones sobre la enseñanza	103
Las TIC en la coordinación de la tarea más allá del espacio del aula.....	107
III.1.2.- Descripción de la clase	109
Descripción general	109
Antecedentes de la clase.....	110
III.1.3.- Tratamiento de contenidos y uso de los recursos tecnológicos	112
Objetivo/s de la clase.....	112
Actividades realizadas	114
Recursos didácticos trabajados y producciones de los alumnos	125
Contenidos disciplinares trabajados	129
Las TIC en la clase	129

Gestión de la clase: tiempos, espacios.....	133
Instancias de Evaluación	134
Participación de los estudiantes.....	135
III.1.4.- Valoraciones sobre recursos TIC utilizados durante la clase observada	137
Caso 2: Clase de Historia 4to año	139
III.2.1- Características del docente observado	139
Historia personal del docente con las TIC	139
Historia de la integración de las TIC en la práctica docente	140
Concepciones sobre la enseñanza	143
III.2.2.- Descripción de la clase	145
Descripción general:	145
Antecedentes de la clase.....	146
III.2.3.- Tratamiento de contenidos y uso de los recursos tecnológicos	147
Objetivo/s de la clase.....	148
Actividades	149
Contenidos disciplinares trabajados	153
Las TIC en la clase	154
Gestión de la clase: tiempos, espacios.....	156
Instancias de Evaluación	157
Participación de los estudiantes: intervenciones, producciones	158
III.2.4.- Valoraciones sobre recursos TIC utilizados durante la clase observada	167
Caso 3: Espacio Prácticas Docentes IV, 4to año	170
III.3.1.- Características del docente observado	170
Historia personal del docente con las TIC	171
Historia de la integración de las TIC en la práctica docente	172
Concepciones pedagógicas.....	174
III.3.2.- Descripción de la clase	177
Descripción general	177
Antecedentes de la clase.....	178
Objetivo/s de la clase.....	182
Actividades	183

Contenidos disciplinares	185
Las TIC en la clase	186
Gestión de la clase: tiempos, espacios	186
Instancias de Evaluación	187
Participación de los estudiantes: intervenciones, producciones	188
Las TIC en los relatos sobre las prácticas	190
III.3.- Valoraciones sobre recursos TIC utilizados durante la clase observada.....	197
IV.- CONCLUSIONES	200
IV.1.- Condiciones institucionales que favorece y condiciones que obstaculizan la inclusión de las TIC en los ISFD	200
IV.2.- Características de los directivos y estudiantes asociadas a un mayor y mejor uso de las TIC	207
IV. Características de las prácticas con TIC en la Formación Docente.....	209
Consignas y actividades	210
Forma - Contenido	212
Contrato pedagógico.....	214
Articulación Didáctica Disciplina y TIC.....	215
IV.4. Aportes para mejorar la inclusión de las TIC/NTB en la formación de los futuros docentes	216
ANEXO: PLAN DE LA CARRERA de HISTORIA	218
BIBLIOGRAFÍA CITADA	223

I. LA INSTITUCION

I.1 Características generales del ISFD

Caracterización del ISFD	Información institucional
Jurisdicción:	Provincia de Buenos Aires, Partido de Merlo.
Nombre del ISFD:	Instituto Superior de Formación Docente N° 29. Profesora Graciela Gil.
CUE-Anexo:	0610831-00
Matrícula total:	2759
Cantidad total de docentes:	200
Carrera elegida	Profesorado de Historia
Matricula total de la carrera elegida	373
Cantidad de docentes de la carrera elegida	34
Materia observadas	Historia Mundial del Siglo XX (4°); Geografía I (2°); Espacio de la Práctica Docente IV (4°)

El Instituto de Formación Docente N° 29 de la Provincia de Buenos Aires, ofrece un total de siete carreras docentes: el Profesorado de Educación Inicial, el Profesorado de Educación Primaria, y cinco Profesorados de Educación Media. Dichas carreras se ofrecen en las dos sedes con las que cuenta la institución: la Sede Central (Rioja 996), de reciente construcción y el Anexo (Libertad 790)

Profesorado de Educación Inicial (Turnos: mañana - tarde - vespertino)

Profesorado de Educación Primaria (Turnos: mañana - tarde - vespertino)

Profesorados de Educación Media:

- Historia (Vespertino)

- Biología (Mañana - Tarde – Vespertino)
- Química (Vespertino)
- Lengua (Vespertino).
- Matemática (Tarde – Vespertino)

La carrera de Historia, objeto de estudio de esta investigación desarrolla su plan en 4 años, los primeros organizados en Espacio de la Fundamentación Pedagógica, Espacio de la Especialización por Niveles y Espacios de la Orientación, un espacio Transversal y un Espacio de las Prácticas.

Desde segundo año en adelante se profundizan los espacios de la Orientación en la Especialización, Historia y se continúan con el Espacio de las Prácticas. (Ver Anexo)

I.1.1. Historia del ISFD

El ISFD N ° 29 fue creado el 22 de junio de 1988 por Resolución 4861 / 88 de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, con las carreras de Magisterio especializado en Educación Primaria (MEEP) y Magisterio Especializado en Educación Inicial (MEEI). Comenzó sus actividades académicas el 1° de agosto del mismo año.

La institución se caracteriza a si misma desde el rasgo de la innovación.

-[El rasgo principal de la institución] Innovación, la dinámica, en La Plata nos dicen que somos una ameba, nos movemos para todos lados, que no hay un encuadre fijo porque estamos siempre creando cosas nuevas y pateando el tablero.

-La primera directora tenía una frase que nos quedó: transitábamos por las aristas del sistema, porque tratamos de...

- Siempre vamos por ahí tratando de entrar en la norma, pero no tanto.

-¿Ese es el rasgo?

-Sí, es un rasgo que nos.. De hecho, nacimos así. Nacimos así, el contrato fundacional tuvo que ver con esto. Es creado, yo estoy incluida en la fundación, lo creamos pensando en una formación docente distinta a lo que veníamos haciendo en lo tradicional. Hubo un docente nuevo, comprometido con la realidad social, esa era la premisa.

-Y los cambios eran importantes porque eran cambios curriculares, estábamos en la época del magisterio para maestro o para maestro inicial con tronco común y acá lo separamos...Eran decisiones gruesas.(PBAHDT)¹

¹ A lo largo del desarrollo del informe de investigación, donde se contemplan los resultados obtenidos de dicho proceso, fueron incluidas las respuestas y testimonios de los actores involucrados manteniendo su anonimato. En tal sentido, para contar con una identificación aproximada se acudió a su codificación a través de los siguientes criterios:

Códigos según Fuentes e Instrumentos:

Equipo Directivo (DT)

Docente Geografía (DCG) Docente Historia (DCH) Docente Prácticas (DCP) identificado con 1 o 2 según se trata de entrevista pre o post

Estudiantes del curso (E)

Planificación del docente (Pf D)

Los pilares alrededor de los cuales se inicia la actividad educativa son identificados en documentos institucionales como

- La interdisciplinariedad
- La relación inter rama
- La relación teoría – práctica
- La investigación
- La toma de decisiones por consenso

Se destaca en el relato de documentos aportados por el equipo directivo y en la página web del Instituto el proceso participativo que marca el estilo de gestión institucional:

“El grupo de profesores que nos reunimos en agosto de 1988 nos sentimos responsables de la formación de los docentes que de este Instituto egresarán.

Todos participábamos en otros centros de formación, pero no estábamos satisfechos con los resultados de nuestra tarea. Tomamos conciencia de que teníamos en nuestras manos la posibilidad de crear un Instituto abierto a los problemas de la comunidad de Merlo, un centro de investigación, docencia y servicio para las áreas de Inicial y Primaria. Y nos abocamos a la búsqueda e identificación de las formas organizativas que mejor respondieran a las demandas de los protagonistas del Proyecto Institucional. Paralelamente apareció la preocupación de capacitarnos, alumnos y docentes, para actuar en Merlo, un distrito del conurbano bonaerense con características propias.”

“Construyendo en conjunto el Instituto de Formación Docente que queremos para Merlo”. 1989.

Producciones del docente (Pd D)

Producciones de los estudiantes (Pd E)

Registros de la observación de clases (O)

Otros docentes OD

Otros actores TIC (OA)

Jurisdicción:

PBA: Provincia de Buenos Aires

Carrera:

H: Historia

Año:

2 – 4

Ejemplos de codificación:

PBAHDT (entrevista directores) ; PBAH2DCG1 (entrevista previa docente geografía de segundo año) ; PBAH4DCH2 (entrevista post docente de historia cuarto año)

PBAHOD (respuestas de docentes a encuesta virtual) , PBAHOAC (Coordinador CAIE) ; PBAHOAF (Facilitador TIC)

Entre otras experiencias, destacan la gestión de un “espacio de reflexión y encuentro con el claro objeto de dinamizar y operacionalizar el proyecto institucional”, denominado T.I.C. (Trabajo Institucional Compartido).

“Este proyecto innovador – que permitió visualizar un estilo de “los docentes del 29 de Merlo” – fue avalado y legalizado posteriormente a través de normas (...) por las cuales se produjeron modificaciones o variaciones en los presupuestos de horas – cátedra en función de opciones pedagógicas superadoras del desarrollo del plan en vigencia en aquel momento”. (Documento Institucional aportado por el equipo Directivo)

A partir de 1993 el Instituto de Merlo, participa con otros once institutos de la provincia de Buenos Aires, del Proyecto Experimental de Reforma del Diseño Curricular de la Formación del Maestro Especializado en Educación Inicial y Maestro Especializado en Educación Primaria-Res.230/93. Este plan contemplaba la asignación de 4 hs. Cátedra, destinadas al T.I.C., para cada profesor de la institución, reconociéndose de esa manera normativamente una experiencia gestada en el Instituto

Cuando se les pregunta al equipo directivo por los hitos a destacar en la historia de la institución, se refieren a este reconocimiento:

Cuando nos dieron por primera vez las horas institucionales, veníamos laburando voluntariamente, ad honorem, y más allá de que nos pagaron, era darle legalidad a esto que nosotros venimos haciendo. Eso para mí fue muy importante, fue en el año 91.(PBAHDT)

Otro cuando formó parte del diseño curricular las innovaciones que nosotros habíamos hecho, formaron parte del diseño a nivel provincial, un reconocimiento importante, me parece. Otro cuando nos mudamos a este edificio, cuando lo inauguramos. (PBAHDT).

De igual forma se resaltan acontecimientos más recientes como la elección del ISFD para la realización del pilotaje de la implementación de la evaluación de calidad educativa en el 2012. En este sentido el equipo directivo resalta el reconocimiento del instituto a nivel provincial como un polo de innovación que no siempre se adapta a la norma sino que por el contrario la lleva a su límite. En los modos de referir a la cotidianeidad puede leerse también expresiones de alto compromiso personal con la gestión de la institución:

Tenemos un montón de hitos, porque todos los días nos queremos matar y todos los días nos ponemos contentos por algo que pasa.

Lo fundamos, lo criamos, lo llevamos adelante, nos quejamos todos los días, todos los días nos estamos yendo y todos los días nos quedamos. (PBAHDT)

La inauguración del nuevo edificio en el 2010 es la oportunidad de ponerle al instituto el nombre de Graciela Gil, consejera escolar reconocida por el equipo como principal impulsora de la creación.

“Cuando Graciela estaba como consejera escolar, se decide que se iba a crear una institución educativa, en el Concejo Deliberante todos bregaban por una nueva escuela primaria y ella planteó que le gustaría un instituto de formación docente, con la particularidad de gente de Merlo para gente de Merlo, formar nuestros propios docentes, y así surgió” (PBAHDT).

Es interesante que dicha particularidad permanece, tal cual lo manifiestan los docentes y directivos cuando describen los estudiantes que asisten al instituto. Caracterizan a la población compuesta en parte por mujeres jefas de familia que han recommenzado sus estudios cuando los hijos han crecido, y muchos otros que generacionalmente asisten por primera vez a la educación terciaria, como se verá en el apartado 2 de este informe. En la misma línea, se propone como norte del proyecto institucional un docente comprometido con la realidad social que lo circunda. Este componente en Merlo resulta relevante en la descripción del equipo directivo, y se vincula con las condiciones socioeconómicas de la mayoría de los habitantes de la jurisdicción.

La caracterización social del estudiantado marca para el equipo directivo limitaciones en términos del capital cultural disponible, que originan una serie de líneas de acción cuyo propósito es ampliar los horizontes culturales de los estudiantes. Otras líneas de acción se vinculan con socializar experiencias realizadas en distintas carreras del instituto, y fortalecer lazos entre el ISFD y la comunidad.

-Son alumnos, en su mayoría, que no salen mucho del distrito, para una oferta cultural... No conocen mucho más allá de los límites del distrito que para nosotros es una preocupación importante.

- No cuentan con un capital cultural que puedan, de alguna manera, sostener la trayectoria formativa. (...) Intentamos hacer algo con eso, se organizan salidas culturales sistemáticamente hace tres años.

-Esta semana fueron los de inicial, los de primaria a Bellas Artes a ver títeres. Los de Historia van, unos van a Entre Ríos, los otros van a ir al archivo de la Nación y a ver distintos tipos de museos. Los de Naturales se van a fin de año van al Museo de La Plata, de Ciencias Naturales, y están haciendo algún tipo de investigación por acá.

- Estas jornadas [refiere a unas jornadas de intercambio de experiencias del Profesorado de Nivel Inicial que están teniendo lugar esa semana] tienen que ver con eso también, el aporte de otros que los profesores consiguen, que son conocidos, y también las producciones desde aquí. A veces, entre uno y otro curso no conocen...

- Se socializan producciones en realidad. El año pasado fue el cierre de alfabetización académica y les gustó tanto que este año lo abrimos al público, porque, en realidad, también es un aporte a la familia.

- Nosotros ya hace muchos años la feria de ciencias, la kermesse que está organizada a partir de juegos didácticos, siempre fue abierta a la comunidad y nos sorprendía la cantidad de gente que venía.

-Después, articulando con los chicos del Centro de Estudiantes los sábados hay cine debate

-Hubo teatro, expresión corporal, este año, vamos haciendo como podemos aportes.(...) No es lo que quisiéramos, quisiéramos algo mucho más profundo, más sistemático, pero es lo que se puede porque además somos muchos, y es difícil coordinar todo esto, los espacios, entra un grupo sale otro..no es tan sencillo (PBAHDT)

Las acciones detalladas por el equipo pueden leerse desde una fuerte impronta político pedagógica que parece hacer marcado la institución desde su origen. Resulta interesante mencionara acá los efectos producidos por la propia marcha de la investigación en relación con el perfil deseado para los

futuros docentes. El equipo señala en la entrevista cierta preocupación en relación con los egresados del instituto en la actualidad. En particular refieren a algunas de las experiencias que han tenido en el marco de la investigación al acercarse a las prácticas de los estudiantes de 4to año de la carrera de historia. La preocupación se plantea en torno a si los egresados son capaces de innovar, o son “repetidores del modelo educativo”,

“La idea de esta institución, la innovación era exactamente formar un docente comprometido que pudiera hacer algún tipo de transformación en la realidad, y nosotros lo que vemos es que estamos formando repetidores, en este momento... Está todo tan naturalizado de que no se puede, que no se puede, “si los chicos comen en el aula, duermen en el aula, los chicos no hacen la tarea, no hay que darles los libros, lo hacen ahí”, todo está justificado, no hay posibilidades de cambio (...)si lo naturalizan de esta manera vamos a pensar que no se puede.

P: ¿Tenés ecos de los alumnos que egresan de acá a trabajar?

Si, les va bien, pero les va bien en este sistema, y nosotros no queremos prepararlos para este sistema, queremos prepararlos para que golpeen, no para se acomoden. Cuando vamos y tenemos una maestra orientadora que fue alumna nuestra y ahora la vemos hacer lo que hace, nosotras decimos “se institucionalizó”, el impacto del instituto formador es pobre, eso ya lo sabíamos, pero lo que sentimos es que cada vez es menor y eso me asombra. (PBAHDT)

Como se observa, la problematización de las prácticas y la relación con el entorno sigue siendo una preocupación del ideario originario de la institución que sigue vigente. La investigación iniciada, en las cuales el equipo de coordinación del instituto, directivas y coordinadora de la carrera, han participado en calidad de investigadoras, parece haber movilizado, bajo la pregunta por las prácticas en relación con las nuevas tecnologías, líneas fundantes en la institución en relación con el perfil de egresados que se proponen formar.

Dentro de las mismas líneas innovadoras en las que la institución se ubica, en la actualidad están trabajando en la transformación de los itinerarios de la cursada, decisión que otorga a los alumnos mayor libertad en sus trayectorias formativas y produce entrecruzamientos y espacios de trabajo común entre alumnos de distintas carreras:

-Queremos que cada uno pueda construir su propia trayectoria formativa, sin encuadre fijo, no necesariamente tiene que cursar todo, no necesariamente tiene que venir a un horario, no necesariamente tiene que cursar en su carrera.

P: Ahora organizan los horarios por turno...

-Y además por carrera, y ahora no. Rompí esto, rompí todo.(...) Todos los que son, por ejemplo, para enseñanza secundaria, tienen las mismas materias de fundamentaciones, entonces da lo mismo que lo curse en uno o que lo curse en otra. (PBAHDT)

Una línea importante identificada por el equipo directivo en términos de innovación y también en el proceso de consolidación institucional, ha sido el Centro de Actualización e Innovación Educativa (CAIE) que funciona en el instituto. Este proyecto, como se verá más adelante, además de corresponder con lineamientos provinciales y jurisdiccionales en lo que a su implementación se

refiere, constituye una de las experiencias pedagógicas que vinculan las nuevas tecnologías al ISFD. El CAIE se concentra en dos campos, por una parte la reconstrucción de experiencias docentes desde una mirada pedagógica, pero también, en la articulación de experiencias educativo-culturales. La institución participa de los Proyectos de Mejora Institucional en el de Alfabetización Académica, que como se desarrollará más adelante constituye también otro de los ejes de trabajo motorizados desde el CAIE.

El CAIE organiza talleres de narrativa, difunde ideas y proyectos a través de su blog, interactúa con las diferentes cátedras, divulga su accionar en el programa radial, coordina actividades en el espacio de horas institucionales TAIN, gestiona las acciones en torno a la visibilidad de las acciones, todo con miras al proceso de la narración pedagógica, como forma de aprendizaje y construcción de saberes socialmente significativos. (Informe institucional).

Adicionalmente al blog que funciona como producto de una de las líneas de acción del CAIE, este centro se articula con la página institucional del Instituto para difundir materiales que se van construyendo como producto de los diferentes talleres. En el mismo, a noviembre de 2012, se observan referencias a los impactos de las actividades dentro de la comunidad de Merlo, acciones realizadas en centros culturales, muestras de producciones de los alumnos y alumnas abiertas a la comunidad.

Cuando se les solicita a los docentes entrevistados una descripción del instituto en términos de fortalezas y debilidades, coinciden al situar como uno de sus principales fortalezas al equipo directivo y a la coordinación de la Carrera de Historia. Este dato de liderazgo es relevante si se lo cruza además con la trayectoria que tiene el equipo directivo en la institución, (más de 20 años, en el caso de la Directora y Vice Directora, como se verá en el apartado 2 de este informe). Con respecto al trabajo de este equipo se destaca su compromiso y su iniciativa transformadora.

(...)tiene un equipo directivo muy comprometido, yo a la directora la adoro, la coordinadora de la carrera, un equipo comprometido más allá de la función, diría yo. (PBAH4DCP1)

Yo veo que hay en la dirección un grupo de personas con muchas ganas de avanzar, cambiar, transformar, lo veo. En algunos aspectos creo que han hecho logros interesantes. (PBAH4DCH1)

Otra fortaleza mencionada por uno de los docentes que se incorporó hace menos tiempo a la institución es la libertad con la que puede enseñar en el instituto

A mí me dejan trabajar tranquilo, ¿tranquilo qué significa? Me dejan trabajar con libertad, no tranquilo, con libertad. Fijate que estoy trabajando con una absoluta libertad, trabajando con un recorte [de la asignatura] bastante jugado. (PBAH2DCG1)

De otro lado, las debilidades institucionales son ubicadas en el ámbito estructural. Fue referido en diversos apartados de la investigación, tanto en docentes como en directivos, el tamaño de la institución como una de las dificultades más sensibles. La cantidad de alumnos es percibida como mayor de la que puede atender el instituto en términos de infraestructura. Dicha dificultad se traduce inevitablemente en la labor cotidiana de directivos “somos muchos, y es difícil coordinar todo esto, los espacios, entra un grupo sale otro...no es tan sencillo (PBAHDT), y también docentes.

“Es un instituto sobrepasado en cuanto a la cantidad de alumnos en relación a la infraestructura, a la biblioteca que va teniendo cada vez menos lugar para la cantidad de alumnos, computadoras que llegaron en un momento, pero, por ejemplo, tenés trescientos, quinientos alumnos que están en 1º año y llegan a 2º y no las tienen, y los de 2º del año pasado no las tienen [...] Después, las aulas son muy chicas, las aulas de 1º año, por ejemplo, tenés ochenta alumnos más recursantes, porque tenés alumnos que van a recursar la materia..”. (PBAH4DCP)

Esta particularidad del instituto tiene que ver con un proceso de crecimiento muy rápido en términos de su matrícula, en parte explicado por el equipo directivo al plantear que el ISFD es la única opción de nivel terciario de este tipo en la zona. La otra oferta de nivel terciario en la zona está orientada a carreras técnicas, dictadas en el Instituto Superior de Formación Técnica N° 177. Por tanto, la oferta de carreras no técnicas está concentrada en el ISFD N° 29.

En esa misma línea, uno de los docentes plantea que el tamaño de la institución se traduce en cierta soledad referida a la poca comunicación institucional entre sus diferentes niveles. El volumen de alumnos y de docentes genera según él dificultades comunicativas importantes, así lo refiere el docente en cuestión al preguntarle por aquellas cosas que no le gustan de trabajar en el ISFD.

“Cierta soledad, al mismo tiempo, como es muy monstruo, no monstruo en el sentido malo de la palabra, sino que es muy grande, tiene tres turnos, no sé si tres sedes, no conozco a nadie. Hoy conocí a la directora, o sea, hace dos años que estoy...” (PBAH2DCG2)

La escala de la población atendida parece conspirar en los casos en los que los profesores dictan una sola asignatura en la institución, en horarios en los que no coinciden además con personal directivo. De los otros profesores entrevistados, el de Historia, que dicta también una sola asignatura menciona su poca pertenencia institucional y su escaso conocimiento de actividades que se desarrollan en otras áreas del instituto, aunque referencia claramente su vinculación con la coordinación de la carrera y el equipo directivo. Por su parte, la profesora de prácticas, a cargo de varias asignaturas, no menciona el aislamiento profesional como un problema.

Otro aspecto que menciona uno de los docentes tiene que ver con una cierta secundarización del estudiantado dada, en términos generales por el funcionamiento académico que propone la reglamentación de los profesorados en el nivel terciario. De esta forma, la obligatoriedad de los recuperatorios sobre cada una de las instancias de evaluación genera para la docente, una

continuidad con la modalidad del nivel medio, que señala como una debilidad en su experiencia en el instituto

“yo trabajo mucho en ámbito universitario, entonces a veces me cuestan determinadas cuestiones que tienen que ver con los reglamentos de profesorados. [...] Dentro de los profesorados tienen parcial, parcial e instancias de recuperatorio, que a veces me parece, es un pensamiento muy mío, que en algún punto sigue proyectando o generando alumnos que todavía se ven sujetos a determinada modalidad del secundario y no terminan de romper con esta cuestión de "soy alumno universitario, terciario, esto es mi carrera, yo quiero ser un profesor", y siguen especulando con recuperatorio de recuperatorio, que en algún punto es algo que queda muy de la secundaria. [...] Me parece que eso forma parte de la ética y de la responsabilidad que uno tiene que tomar en cuanto a profesión, pero eso es una disposición general del Ministerio de Educación y lo tienen todos los institutos". (PBAH4DCP2)

En síntesis el Instituto N°29 se identifica a sí mismo como un ámbito de trabajo colectivo y de innovación, con una fuerte impronta en la articulación de la propuesta formativa con la comunidad, en la búsqueda de egresados con perfil crítico y con potencialidad transformadora en el marco del sistema educativo. Esto parece tener un correlato en la mirada problematizadora sobre las prácticas docentes que parece haber formado parte del mandato institucional, y se recrea a propósito de distintos asuntos. Esta caracterización parece ser compartida por los docentes que participan del proyecto, mediada por el grado de conocimiento que tienen del instituto por su mayor o menor inserción en el mismo. Las principales fortalezas del instituto reconocidas son la capacidad de innovación y transformación, el liderazgo del equipo directivo y la libertad de cátedra.

A nivel general, los elementos que se manejan como problemáticos son la escala de atención y el nivel de crecimiento de la matrícula de la institución que tensiona las posibilidades de la infraestructura, y por otro lado una cierta secundarización del estudiante, que parecería estar siendo atendida, en parte por la reforma curricular en curso, que plantea a los estudiantes mayor flexibilidad en la organización de sus trayectorias formativas dentro de la carrera.

I.2. Equipamiento TIC

El siguiente apartado describe el equipamiento del ISFD y retoma algunas de las valoraciones al respecto realizadas por los directivos y en algunos casos por otros actores de la institución así como información facilitada presentada en el Informe Institucional presentado por el equipo directivo.

El ISFD cuenta con un campus virtual que tiene abiertas 123 aulas virtuales. Tal como lo manifestó el equipo directivo, y el Facilitador TIC, una parte está en activo funcionamiento y la otra está en proceso de elaboración y armado. Ambos directivos resaltan en este sentido el complejo proceso que significa armar las aulas virtuales, ya que demanda un diálogo entre el docente a cargo de la clase y la persona encargada del armado operativo del aula, quien es un preceptor que realiza voluntariamente esta tarea.

Tal como lo relata el informe institucional dentro del campus virtual hay un total de 1393 usuarios entre docentes y estudiantes. Un dato significativo manifestado en el mismo informe es que una parte importante de las aulas activas está concentrada en el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria, que no recibieron las notebook del PCI. En el informe se atribuye este interés en el uso de las aulas virtuales al hecho de que ambos profesorados tienen en su estructura curricular con materias como “Cultura, comunicación y educación” en 2do. Año y “Medios audiovisuales, Tics y educación” en 3er. año la utilización es más alta. Esta observación abre una pregunta en torno a las relaciones entre la prescripción curricular y la realidad de las prácticas, en tanto normativa y formas de apropiación de las innovaciones presentan relaciones complejas. La presencia de la norma curricular parece haber abierto en ese caso un camino a las aulas virtuales.

En otros casos, dentro de la misma institución las prácticas profesionales marcan cierta estabilidad que dificulta realizar cambios modificando las existentes: “yo no logro usar el aula virtual porque estoy mal acostumbrada, la tecnología tiene eso que uno se afianza en un recurso (...) Yo hace años, por lo menos cinco que tengo un blog, llegué hasta acá.” (PBAHOAC)

La institución cuenta con Blog² y con una página institucional³. A propósito del blog se debe aclarar que la totalidad de las entradas fueron escritas por el referente TIC; adicionalmente, la última entrada del foro es del 7 de noviembre de 2011. Otro foro relacionado con el entorno escolar es el blog del CAIE⁴ que depende del instituto. Al ingresar a dicho blog desarrollado por la coordinadora del CAIE, se encuentran una presentación y dos entradas referidas a un Taller de Poesía y Talleres de Redacción realizados en el segundo cuatrimestre de 2012. El programa de radio de la institución tiene también una entrada, en la que el facilitador TIC ha subido grabaciones de algunos de los programas emitidos, fotografías y filmaciones.

La institución no posee una Wiki institucional y tampoco Facebook institucional. Durante la entrevista el equipo directivo manifiesta ciertos reparos respecto al uso del Facebook. El equipo directivo manifiesta no usar Facebook y sus razones se traducen en la no implementación del mismo a nivel institucional

- *Yo no tengo Facebook personal.*
- *Yo tampoco. Nosotros somos personajes públicos, la escuela es una escuela muy importante y muy vista por todos lados, nos parece que hay cuestiones que hay que preservarlas. (...) Debe ser que como uno no está convencido personalmente tampoco lo propicias institucionalmente. (...) De hecho, ha habido alguna cuestión con algún profesor que le ha ido mal por utilizarlo con sus alumnos, y entran en una situación de confianza y de intimidad que después es muy difícil poner un límite. Es una opinión, pero yo creo que hay cuestiones que se resuelven en los ámbitos o en los tiempos institucionales. PBAHDT*

² <http://isfd29.bue.infed.edu.ar/bitacora/>

³ <http://isfd29.bue.infed.edu.ar/sitio/index.cgi>

⁴ <http://blogcaieisfd29.blogspot.com.ar/search/label/presentaci%C3%B3n>

No obstante, al realizar una búsqueda, poco exhaustiva, aparecen algunos perfiles de Facebook del ISFD 29. Uno general, cerrado recientemente y varios relacionados con cada una de las carreras. Este dato da cuenta de qué manera las esferas más relacionadas con el entretenimiento en el espectro tecnológico son más difíciles de combinar con la escena educativa sobre todo desde propuestas institucionales. Sin embargo, de abajo hacia arriba, los actores utilizan las redes para comunicarse y las incorporan a su vida cotidiana.

En cuanto a los recursos tecnológicos de los que dispone la institución se relevaron los siguientes: Impresora, scanner, fotocopidora, proyector multimedia, pantalla digital, amplificadores y parlantes, cámara digital de video, cámara fotográfica. Sin embargo como se verá más adelante, varios docentes y otros actores institucionales informan que son insuficientes dado el número de estudiantes y de docentes, y los ubican entre los obstáculos identificados que dificultan la implementación del PCI.

De igual forma, el informe institucional presentado refiere el siguiente equipamiento tecnológico en sus dos sedes:

La institución en su sede central (Rioja 996) cuenta con:

- *Sala de informática con 35 máquinas en funcionamiento, 10 net para préstamo en aulas*
- *laboratorio de biología y química totalmente equipado*
- *laboratorio de física*
- *Biblioteca: 5 máquinas con conexión a internet, 5 net para trabajo en sala, televisor y dvd, 2 proyectores y pantalla*

En el Anexo (Libertad 790) cuenta con:

- *Biblioteca de dimensiones muy reducidas, 6 máquinas con conexión a internet, 10 net para préstamo en aulas, televisor y dvd, 1 proyector. (Informe institucional).*

Las diferencias en el equipamiento, como se verá más adelante, afectan sensiblemente el desarrollo de las clases, dado que el menor equipamiento de la sede Libertad, dificulta la tarea de incorporación del programa y en general de las TIC para aquellas materias o carreras que tienen como sede principal de sus clases dicho espacio. Previamente a la construcción del edificio nuevo, el profesorado funcionaba en la Escuela 15, que no disponía de laboratorio. La directora alquiló un local enfrente de la escuela, y se ampliaron algunos sectores y se instalaron 15 máquinas equipadas por el Proyecto de Renovación Pedagógica, previo a la implementación de la línea nacional de los Centros de Actualización en Innovación. “Nos dieron quince máquinas y las pusimos enfrente, así que se cruzaba la calle y se iba a trabajar ahí” (PBAHDT) Con la construcción del edificio nuevo, llega la sala de informática actual.

Las posibilidades de conexión a Internet se intensificaron con la llegada del PCI y la correspondiente instalación del piso tecnológico. Si bien la institución contaba con internet en su sector

administrativo, la llegada del programa llevó internet a las aulas en la sede principal. Sin embargo, la segunda sede de la institución no tiene piso tecnológico y por tal razón carece de conexión inalámbrica de internet.

El sector administrativo de la institución está informatizado. Por otro lado, la informatización del sistema de registro de docentes y estudiantes es parcial ya que si bien cada preceptor tiene una computadora y en ella tiene cargada la carrera que le corresponde tanto para alumnos como para docentes, el seguimiento no está informatizado. Las listas de asistencia son impresas clase a clase y completadas manualmente. En este aspecto también es pertinente señalar que el equipo directivo informó en la entrevista que actualmente se encuentran desarrollando y perfeccionando el sistema de inscripción de materias para implementarlo en su totalidad de manera virtual. Este cambio además se correlaciona con la implementación de nuevos trayectos educativos que permitirán a los cursantes armar sus recorridos no necesariamente en bloque por carreras y niveles sino atendiendo a sus preferencias y horarios disponibles. En este caso, claramente un salto cualitativo en la infraestructura administrativa genera condiciones que permiten viabilizar una iniciativa pedagógica de gran valor para el proyecto institucional.

I.3. Las TIC en el ISFD

I.3.1 Las TIC antes del ISFD

Al preguntar tanto a los directivos como a los docentes encuestados por los usos pedagógicos que hacían de las tecnologías antes de la llegada del programa al ISFD, surge de las respuestas usos intensivos en algunas áreas y carreras más que en otras, y que si bien con la llegada del PCI estos usos se han ampliado, no se ha modificado sustantivamente el tipo de uso.

Del lado de los directivos, que incorporan una mirada más global del instituto, señalan algunas prácticas regulares dependiendo de las carreras. En este sentido ponen el énfasis en carreras como biología, matemática, lengua que hacen un uso intensivo de las TIC. Señalan también una experiencia interesante de los docentes de matemática. Este grupo docente realizaban grabaciones de sus clases, las enviaban a los estudiantes, quienes debían resolver una serie de ejercicios desde un cyber o desde sus casas (quizás también desde el propio laboratorio de la institución) para así aprobar el curso de ingreso. Esta forma de virtualización surgió como respuesta a la alta demanda que tenía la carrera. Así lo cuenta el equipo directivo.

Los matemáticos (para el curso de ingreso) hicieron un trabajo de curso inicial a través del laboratorio de informática, dando clases. Daban clases en el laboratorio que eran filmadas, y luego los chicos resolvían las respuestas de los trabajos, las resolvían por medio de las máquinas, las enviaban y acá las corregían. No eran presenciales las clases. (PBAHDT)

En la misma línea presentan la carrera de Biología como una de las más avanzadas en el uso de las

TIC dentro de la institución.

- *En Biología, sí, la utilización de la tecnología es sumamente habitual. Ellos tienen el laboratorio de Biología que es muy grande. Tienen montado todo para trabajar permanentemente con imágenes, biología molecular.[...] Es cotidiano.., están trabajando adentro del laboratorio, son aulas- taller.*
- *Tienen un microscopio que va proyectando, tienen una camarita donde miran las células, que salió carísima, ¡¡¡la tengo escondida acá adentro!!!.*
- *Los de Biología son insaciables, piden, piden.*
- *Ahora tenemos que armarles algo, porque ellos quieren que la máquina esté adosada y esté enjaulada y sale caro todo eso, así que por ahora viene, la sacan y la llevan. (PBAHDT)*

Vale la pena resaltar de este caso que el uso de la tecnología se realiza en el laboratorio en este caso el de biología y no el de informática. Esto suele ser habitual en contextos en los que se enseña biología. El equipo aclara también que la carrera de biología fue de las primeras que se mudó al nuevo edificio, dada la demanda importante que tenían para disponer de su laboratorio.

A la demanda pedagógica, corre en paralelo una demanda económica, en carreras en las cuales el equipamiento forma parte sustantiva de la propuesta pedagógica.

También es importante resaltar que cuando el equipo directivo en la entrevista ubica las carreras con más uso las tecnologías, lo argumenta afirmando que dichas carreras “usan todo el tiempo las proyecciones”. Esa igualdad entre uso de tecnologías y proyección de imágenes es interesante dado que aparece con mucha frecuencia entre los usos de los docentes tanto antes de la llegada del programa como luego de ella. Uso de TIC se decodifica como proyecciones, y anticipando una mirada al conjunto de las prácticas observadas, en la carrera de Historia esto parece ser así. Las prácticas observadas tienen en las proyecciones un elemento central, aunque con características propias en cada experiencia. Habría un uso modelado por las prácticas, esperable, que se opondría a otros usos imaginados desde el PCI, desde un plano más universal y modélico.

Una vez presentados estos dos casos más asociados con carreras específicas, el equipo directivo propone al CAIE y el proyecto de Radio “Otras miradas” como dos ejemplos más de utilización de las tecnologías anteriores a la llegada del PCI. Ambos proyectos son igualmente los proyectos de uso de las tecnologías que según el relato de las directoras se potenciaron a partir del PCI. Como se verá a propósito de los usos antes y después del programa en la encuesta a docentes, las continuidades son más que las rupturas.

Respecto del uso pedagógico de las TIC por parte de los docentes encuestados, se exponen a continuación en forma comparativa sus respuestas antes y después de la llegada de las netbook, para facilitar su comparación.

Cuando se releva sobre las actividades que los docentes llevan a delante con sus estudiantes antes y después de la llegada de las TIC, las respuestas en la encuesta revelan que la mayoría de las tareas que los docentes suelen realizar con fines pedagógicos, involucrando las computadoras son “Búsqueda y selección de información”, “Desarrollo de textos y documentos”, “Creación de presentaciones” e “Interacción con otras personas por medio de correo electrónico o foros, con fines pedagógicos”. Es interesante ver que en estas cuatro actividades no se registra una alteración positiva con la llegada del PCI. Dichas actividades eran y siguen siendo realizadas por alrededor del 70% de los docentes de la muestra. Podría pensarse que al ser actividades que generalmente estaban diseñadas para realizarse fuera del aula se siguen haciendo de la misma manera y con la misma frecuencia entre los encuestados, independientemente de que se involucren las netbook del programa. Es interesante que también el desarrollo de recursos multimediales se mantiene estable en los docentes: antes y después del programa 6 docentes lo hacen.

Las diferencias sustanciales aparecen en otras actividades. Por ejemplo en “Proponer actividades online como objetos de enseñanza o webquest”, con la llegada del programa 2 de los 16 docentes han comenzado a realizarlo. Igualmente sucede con la realización colaborativa de documentos que con la llegada del PCI pasó de ser utilizada por 1 docente a utilizarse por 4 docentes.

Otro dato interesante es que la “utilización software y contenidos educativos”, de baja frecuencia antes de la llegada del programa (2 docentes), se mantiene en el mismo número. Este dato llama la atención dado los diferentes programas y herramientas que tienen ya instaladas las computadoras y los recursos educativos disponibles en diferentes plataformas del programa. Como se verá, los docentes valoran y consideran positivos dichos recursos, pero esta valoración parece no corresponderse con su implementación en las actividades pedagógicas.

	Antes	Después
Buscar y seleccionar información	13	11
Desarrollar textos y documentos	10	11
Crear presentaciones	9	9
Desarrollar recursos multimediales (sacar fotos, editar imágenes o videos)	6	6
Trabajar en colaboración a través aulas virtuales, utilizando recursos on line.	1	1
Interactuar con otras personas por medio de correo electrónico, foros, con fines	11	9

pedagógicos		
Producir colaborativamente documentos	1	4
Acceder al blog, wiki, página web o Facebook de las materias	3	4
Acceder al blog, wiki, página web o Facebook institucional del ISFD	2	2
Proponer actividades online como objetos de enseñanza o webquest	0	2
Utilizar softwares y contenidos educativos	2	2
Otras (especificar):	Acceder a diarios	-
No realizaba actividades con computadoras	2	-

Tabla I: Usos de las TIC

En términos generales, las actividades que se han visto afectadas por la llegada del programa son pocas y de baja frecuencia entre los docentes. Las actividades más comunes parecen no ser dependientes de la llegada del programa. En este sentido se puede pensar en la raigambre que tienen ciertas prácticas profesionales, estilos de trabajo rutinizados y de eficacia para los actores en las que las innovaciones son lentas, e implican modificaciones de las las estructuras preexistentes (Tyack y Cuban (1995) , Buckingham (2008)

Espacios de intercambio entre docentes sobre experiencias TIC

En cuanto a los espacios de reunión de docentes a propósito de experiencias TIC, el equipo directivo comentó que no suceden como parte de una iniciativa explícita de la dirección referida a las TIC. Sin embargo reconocen que existen que surgen de manera espontánea, entre los profesores.

No obstante, comentan de qué manera en espacios de reunión institucionalizados como los TAIN, circulan en muchas ocasiones temas relacionados con las experiencias con TIC. De esta forma, antes de la llegada del PCI la relación con las tecnologías, en diversos aspectos, estaba generalmente entregada a la iniciativa de los docentes, en menor medida de los estudiantes, y articulada sobre todo a otros proyectos institucionales que si bien no tenían como su centro la incorporación de TIC en los entornos pedagógicos, de una u otra las incluyen en su proceso.

I.3.2. Valoración del PCI en el ISFD

Llegada de las netbook al ISFD

Las directivas del instituto informan que la llegada de las netbook del programa fue en octubre de 2011. Al respecto relatan con detalle los conflictos que se generaron. Por una parte el Distrito solicitaba que las computadoras fueran entregadas inmediatamente. Sin embargo, acatando las líneas de la Dirección Superior decidieron entregarlas una semana después ya vinculadas con el servidor correspondiente. El equipo también citó el ejemplo de una escuela que tuvo muchos inconvenientes con la entrega. A las mencionadas presiones políticas e institucionales en ese caso se sumó la presión por parte de los padres que exigían la entrega de las computadoras sin importar que estuvieran vinculadas al servidor. Dicha escuela cedió ante dichas presiones y luego en la implementación hubo muchos problemas de conectividad.

Es interesante ver cómo las instituciones resuelven de diferentes maneras las tensiones que se provocan dada la expectativa que genera un programa como este, en el cual los hogares son beneficiarios directos. Las exigencias son de diferentes niveles y a las dificultades de mantenimiento y cobertura, es necesario agregar las generadas por las exigencias de los actores políticos y de la comunidad. La fuerza de estas exigencias puede ser leída desde la percepción del PCI como un programa valorado, más que por la certezas respecto de las posibilidades que abre el mundo virtual, por el imaginario de que resulta un recurso compensatorio para superar o paliar la situación de pobreza (Winocur, 2005), y el consiguiente temor de perder esta oportunidad. La llegada del PCI, como se verá es enunciada por varios actores, tanto profesores como estudiantes como una herramienta de igualación social; se notará que algunos actores avanzan sobre profundizaciones en torno a las condiciones para que esta democratización se concretara.

Entrega de las netbook del PCI

La entrega de las netbook no ha cubierto la totalidad de los docentes del instituto. De los 16 docentes encuestados 6 no han recibido las computadoras mientras que los 10 restantes sí. Los docentes entrevistados coincidieron en señalar que las computadoras les fueron entregadas en 2011. Al respecto uno relata las resistencias a usarlas que había en ese momento. También recuerdan cómo las computadoras no fueron entregadas para todos los alumnos y algunas dificultades relacionadas con el software cargado en la computadora.

Sí, me entregaron una netbook el año pasado, con los chicos que ahora están en 3° año. Pero este año no

El problema es que en esa netbook yo lo que tengo es el programa alumno, por lo tanto hay que desinstalarlo e instalar el programa docente. El gran tema es que intenté hacerlo de una forma, de

una carga y al reiniciarla vuelve a aparecer el programa alumno, así que evidentemente mi tecnología llegó hasta ahí. (PBAH2DCG1)

La configuración de las netbook con el Programa Alumno ha sido mencionada también por las directoras. Por una parte, bajo la pregunta de usos que pudiera derivar en un mero control de las actividades de los alumnos. Y en segundo lugar se reiteraban las dificultades derivadas de no contar con la instalación en algunas de las máquinas con la modalidad docente, lo que no permitiría explorar usos pedagógicos que traspasaran el control.

- *En mi caso, como psicopedagoga, a mí me interesaría mucho, porque uno puede ver el proceso de producción, por dónde andan los saberes y cómo está produciendo, pero como realmente esto no es el objetivo, sino el control, francamente no nos interesa.*
- *Yo ese punto lo pongo en duda. Yo no sé si es solamente el control, esto yo tendría que analizar, investigarlo un poquito más...(PBAHDT)*

Entrega de las netbook del PCI a los estudiantes.

Los docentes encuestados respondieron a la pregunta por la cantidad de grupos de estudiantes con los que trabajan que habían recibido la netbook del PCI

Cantidad de Grupos	Frecuencia
Todos los grupos	3
Algunos grupos	10
Ningún grupo	3

Tabla 2: Grupos con netbook según docentes encuestados

Es interesante resaltar que del total de docentes que respondieron la encuesta, el 81% (13 docentes), cuenta con por lo menos un grupo de estudiantes que recibió la computadora del PCI. Esto permite tener una aproximación a sus prácticas. Teniendo en cuenta este dato, del total de docentes que no llevan a cabo usos pedagógicos con las netbook, hay un 19% que en parte no lo hace por ausencia de recursos. De igual forma y como se verá más adelante, las prácticas del 81% restante son bastante diferentes, tanto en la frecuencia como en el tipo de utilización.

Por su parte los docentes entrevistados coinciden en relatar que no todos los chicos de un mismo año recibieron las netbook. Los criterios en sus narraciones no aparecen muy claros.

E: ¿A tus alumnos del año pasado les entregaron en el mismo momento que a vos?.

O: No sé si a todos, me parece que a todos todos no, porque como que había cierta... Venía el

alumno con un atraso académico y ya supuestamente como era de 4º, tendría que haber sido...

E: ¿Pero se entregaban a los alumnos de 4º?

O: A los chicos que venían en regla, y ahora los chicos de 4º de este año tienen todos, y recién en el segundo cuatrimestre logré que la trajeran casi todas las clases, porque no la traían todas las clases, no sé por qué. (PBAH4DCH1)

En ese sentido una docente explicita algunas de las razones de dichas situaciones en las que efectivamente las computadoras no son entregadas a la totalidad de estudiantes.

Tenemos dos cuestiones con los estudiantes específicamente del instituto. Tengo algunos alumnos, por ejemplo, de 3º y 4º que tienen las computadoras pero otros no, porque en el instituto hubo un ingreso masivo este año de alumnos del Instituto Jauretche, que es un instituto privado, casi veinte alumnos que no disponen de las computadoras... (PBAH4DCP1)

Aparece acá una variedad de situaciones que evidentemente generan condiciones novedosas en la situación de enseñanza. Pese al tipo de distribución institucionalmente prevista, el 1 a 1 es, en cierto modo teórico, dado que no siempre se encontrará un aula en la que todos los alumnos estén equipados, y como se verá más adelante, tampoco conectados. En la misma dirección es interesante ver cómo las diferentes trayectorias de los estudiantes marcan retos para el programa. Estudiantes que se trasladan en un alto número de un instituto privado a uno público no parecen haber estado dentro de las hipótesis de cobertura necesaria en la planificación general del PCI, sin embargo esta situación origina un desbalance en el aula que obliga al profesor a replantear la utilización de las netbook en su aula.

Respecto a la entrega de las netbook a los alumnos, existe también cierta ansiedad y expectativa por recibir las, que aparece expresada por los alumnos de 2º año entrevistados (los otros estudiantes que participaron de las entrevistas pertenecen a 4to año, y ya las habían recibido). Cabe agregar que este grupo de alumnos vinculó la llegada del equipo de investigación con una próxima entrega de las netbook para ese grupo, expectativa que tuvo que ser aclarada por el profesor de la asignatura. Las expectativas de los alumnos aparecen puestas en un caso en el desempeño profesional "porque soy docente de primaria y me gustaría usarla", (PBAHE) y en los restantes alumnos para manejarse en sus tareas como estudiantes. Las tareas propuestas en las cátedras implican el uso de computadoras en tareas de comunicación con el docente y los alumnos refieren problemas con los equipos de los que disponen en sus casas.

O1: El acceso a cibernets es un tema más complicado, con el tema de los virus, de bajar archivos a la máquina.

O2: A mí me pasó el otro día, se me descompuso la computadora y estaba desesperada porque digo ¿adónde voy? Netbook no tengo, la única es de escritorio que está en mi casa, ir a un ciber implica el ruido, no se puede trabajar...

O3: Gasto de plata.

O4: La computadora se cuelga a cada rato.

O1: A mí se me rompió el disco rígido de tanto formatearla.

O3: *El tiempo básicamente, porque hay muchos chicos que trabajan y salen del trabajo y vienen acá, no tienen tiempo de sentarse en una computadora a analizar qué es lo que mandó el profesor, no solamente pasa con esta si no con varias materias.*

O4: *Sí.*

E: *Está la posibilidad de comunicarse con el profesor, pero de acuerdo cómo cada uno lo tenga armado, le resulta más fácil...*

O3: *Muchos que están esperando las netbooks para tener este contacto. (PBAHE)*

Conectividad

En relación con la conectividad disponible en el instituto existen dos versiones al respecto. Por una parte el equipo directivo afirma la existencia de una red altamente utilizada por los estudiantes dentro del instituto en diferentes espacios

- (...) *Si vos los ves en el día ellos (los alumnos) se sientan en el suelo, buscan los lugares donde conectarse. Este lugar tiene la particularidad que ellos son muy libres en este lugar, ellos andan por donde quieren, entonces se sientan en el suelo con las máquinas a trabajar entre ellos.*
- E: *Entonces tienen buena conexión, ¿soporta que se conecten todos a internet?*
- *Todos, se conectan todos. (PBAHDT)*

No obstante, dicha conexión no aparece como suficiente y universal para todos los docentes. Al preguntarle a una docente por la calidad de la conectividad manifiesta tener problemas para conectarse a la red institucional

E: *Acá, cuando trabajás, ¿cómo te va con el piso tecnológico?*

O: *Mal.*

E: *A ver, contame.*

O: *Bastante mal. Por ejemplo, ahora, yo no estoy trabajando con la red AP, estoy trabajando con una red trucha que trabajamos todos porque, no sé si te habrán dicho, pero con esta no me puedo conectar.*

E: *Se supone que...*

O: *¿Viste que traté de entrar tres, cuatro veces?, y dije: "¿qué pasa, qué pasa?, ah, ya me acordé que tengo que ir a otra, que es la trucha"*

E: *¿O sea que es una conexión a internet que es alternativa?*

O: *No sabemos, yo no pregunté nunca, no me interesa tampoco, yo la uso.*

(PBAHOAC)

Aparece entonces un piso tecnológico insuficiente ante el cual los actores tienen que plantear alternativas que resuelvan los problemas cotidianos de conectividad. Es interesante pensar que precisamente se den ese tipo de resoluciones; una persona que armó/detectó una red que funciona y que permite a docentes y estudiantes acceder a internet. Sin duda, las demandas abiertas por el programa dan lugar a estas reacciones de los actores. Las instituciones educativas están surcadas

por este tipo de intersticios en los cuales se interviene forzando por caminos laterales las cuestiones que la organización no logra solucionar mediante mecanismos formalizados. Sin embargo más allá de esta dinámica vale la pena preguntarse cuánto se está dejando a la iniciativa de los actores el PCI y cuanto de ello debería estar garantizado.

Al plantear al equipo directivo las dificultades manifestadas por algunos docentes con respecto a las dificultades en la conexión apareció una dificultad con respecto a la simultaneidad de las conexiones y por tanto la capacidad del servidor

- *E: Hay una cosa que no termino de entender bien. En las clases ¿no hay dificultad con la conectividad a internet? Porque, por ejemplo, el profesor F. me decía que tal día no se podría ver la clase porque quizás no tuvieran conexión.*
- *Si los alumnos están sentados por el pasillo e individualmente están trabajando, ahí no tienen dificultad. Cuando todos están haciendo la misma actividad adentro del aula ahí es cuando se cae, o está más lenta o está pesado, o si querés bajar algo de youtube... Ahí es cuando... Lo que pasa es que cuando decimos todos, para nosotros, cada clase pueden ser 60 alumnos.... (PBAHE).*

Evidentemente, la cuestión de las dimensiones de las clases y la cantidad de usuarios son variables a tener en cuenta en el funcionamiento de una red. No obstante, la saturación de un servidor es una variable que antecede el programa al igual que la cantidad de estudiantes promedio en los institutos, datos que forman parte de la planificación del PCI. No se trata de un dato menor dado que, como se expone en el apartado de descripción de la institución, por tratarse de la única en su región el ISFD cuenta con una matrícula alta en comparación con otros institutos.

Valoraciones del PCI

Las valoraciones sobre el programa como rasgo general presentan a un equipo docente que aprueba la idea general del programa en relación con el objetivo de brindar acceso a las tecnologías a sectores que carecen de las condiciones materiales para obtener este tipo de bienes, haciendo énfasis en este objetivo. Pero, por otra parte, refieren a aspectos negativos del programa que se vinculan sobre todo a los límites de infraestructura.

Por parte del equipo directivo, se valora el programa pero sobre todo la actitud del equipo docente comprometido con ponerse a ritmo con la lógica del PCI. Así lo manifestó una de las entrevistadas del equipo docente.

- *E: Vos dijiste: "acá lo aprovecharon mucho", ¿qué quiere decir?*

- *Para mí, tiene que ver con que los profesores se metieron francamente de cabeza a ver qué tenía este aparatito adentro. [...] La iniciativa, personalmente, me parece sumamente interesante y los pibes y los profesores la han sabido aprovechar muy bien. (PBAHDT)*

Pero pese al rostro positivo que imprime el equipo directivo, al ahondar en la información recabada mediante los diferentes instrumentos las percepciones son más diversas.

Del total de los 16 docentes encuestados a los que refiere este apartado, se cuenta con información de 11 docentes que valoraron aspectos positivos y negativos del PCI. En cuanto a los aspectos positivos el común denominador es calificar como bueno al programa por el acceso que brinda a la tecnología, 7 de los 11 docentes que respondieron coinciden en esto. Se menciona la posibilidad de reducir la brecha digital dado lo difícil que sería para muchos acceder a una netbook como la que ofrece el programa sin la intervención del estado. Este dato coincide con la descripción que hacen tanto docentes como directivos en relación con el manejo y acceso a computadoras que tienen los estudiantes.

Un segundo punto, menos unánime (4 docentes), es la posibilidad que ofrece el programa de acceder a nuevos recursos. Se mencionan herramientas disponibles en la plataforma de Educ.ar y la posibilidad de incluir formatos poco tradicionales de enseñanza, sin ampliar la apreciación. Otro aspecto mencionado por 2 docentes es la actualización de los procesos de enseñanza. Afirman que la aparición del programa posiciona el tema y favorece un cambio en este sentido.

En esta misma línea uno de los docentes entrevistado afirma que las netbook y en general el programa entran a cambiar las formas de aprender y lo pone en relación con su materia, geografía.

E: (...) te quería preguntar en qué cosas te parece que influye positivamente en el proceso de enseñanza de los chicos en torno a los netbooks.

O: Me parece que cambia la manera de conocer también. Primero, vamos al tema mapas, poder enseñar que el mapa es un hecho subjetivo, desde la netbook, es mucho más tangible que poder explicarle casi relatando, o trayendo un cañón, en el mejor de los casos y mostrándoles, que ellos tengan el archivo, que lo puedan ver, que puedan comparar, que puedan ver uno y otro, que puedan ver la evolución, que puedan ver una evolución temporal, que puedan ver aparición y desaparición. Eso es más que importante, es una nueva forma de conocer que no entra por el libro, que entra, por ejemplo, por lo visual.

E: Desde tu punto de vista, ¿no es lo mismo hacer todas estas operaciones contra el cañón que cada uno con su netbook?

O: No, por supuesto. Porque, además, tenerlo, procesarlo, tenerlo en la casa, utilizarlo como insumo, darles consignas sobre eso, es reflexionar sobre el tema.

E: El uso de la netbook es como una nueva vuelta...

O: Es otra vuelta que, por ahí, el libro no le puede dar porque la forma que tiene el libro tiene otro tipo de reflexión. Vuelvo a repetir: yo trabajo mucho sobre imágenes, tablas, gráficos y cuadros, hay veintiocho millones de opciones que yo no las estoy manejando por mi deformación profesional y por

otras cosas, pero me doy cuenta que hay muchas otras cosas que se pueden hacer. Yo hago estas que son las que puedo hacer. (PBAH2DCG)

Es interesante que la postura de este docente, en el marco de una entrevista en la que es repreguntado, integra la incorporación de recursos novedosos relevada en la encuesta de los docentes, pero la articula con lo que él denomina como una forma nueva de aprender y de conocer que parecería implicar un cambio en su forma de enseñar. En la sucesión de entrevistas realizadas, que se analizan en el Apartado III sobre Prácticas de enseñanza, se analizan algunas relaciones entre la concepción de enseñanza y las posibilidades que brindan las TIC para este docente.

Finalmente un docente menciona como aspecto positivo del programa la posibilidad de “agilizar muchas de las labores administrativas de sus cátedras” (PBAHOD). Otro, por su parte, releva como positivo el entusiasmo que genera entre los estudiantes la posibilidad de acceder, tanto en la etapa de la espera de la netbook como con su llegada.

Es de señalar que los aspectos que se resaltan como negativos del programa son relatados más profusamente que los positivos. Las críticas se pueden organizar en cuatro grandes grupos: infraestructura, capacitación, problemas de diseño y proceso de implementación (tiempos de distribución)

El aspecto negativo más común para el grupo analizado fue la infraestructura (6 docentes). Dentro de infraestructura los docentes incluyeron diversos inconvenientes, quizás el más reiterado es la falta de acceso a internet y la conectividad entre estudiantes y docentes.

A propósito de las dificultades en cuanto a la conectividad una docente entrevistada, refiriéndose al nivel medio y a sus estudiantes plantea lo siguiente:

Sinceramente, yo recorro prácticamente todos los colegios de Merlo, teniendo prácticas de 3° y de 4° y como docente de Historia. Son muy pocos los profesores que utilizan las máquinas adentro del aula; y tiene que ver con estas dificultades que generan que no las tienen todos, de que no tenés el sistema de intranet, con lo cual vos no podés controlar qué está haciendo el alumno con la máquina, entonces, muchas veces, los profesores prefieren ahorrarse un problema y no pedir que las prendan, porque no sabés qué tiene cargado el alumno, qué puede mostrar, qué imágenes puede tener cargadas en un pendrive o adentro de la misma máquina. Ha pasado que... yo siendo profesora que está observando que un alumno mío pidió que prendan las computadoras y tener alumnos que están jugando al solitario, otros alumnos que estaban mirando un video de música. El alumno frente al curso, si no está circulando constantemente no puede estar observando qué hacen los alumnos con las computadoras. (PBAH4DCP)

Su postura ilustra claramente de qué manera el componente de la conectividad no es solo un asunto de infraestructura sino que se relaciona también los vínculos que se establecen en el aula, los

acuerdos y las transgresiones. La conectividad, tal como lo lee esta docente genera una imposibilidad de control sobre aquello que puede ver o no un estudiante mientras tiene prendida la computadora. La conectividad entonces pareciera resolver un problema de disciplina pero también de atención y de conducción de un grupo. Sin duda se trata de elementos que son importantes en el establecimiento de cualquier vínculo pedagógico y que son alterados por la inclusión del programa. Este cambio se introduce en las aulas de secundario y, tal como lo plantea la docente, se convierte en un problema de la formación de los ISFD. Así pues la infraestructura, en este caso la conectividad, lejos de ser una mera cuestión de demanda de soporte técnico, es también un vector en el cual con nuevas particularidades se juega el entramado de relaciones de poder entre profesores y alumnos, la configuración de la red material (o su ausencia) reorganiza las redes sociales de la clase. Y genera así ansiedades y variaciones en los vínculos.

Los docentes señalan también, tanto en la encuesta como en algunas de las entrevistas, la escasa dotación de elementos como proyectores, parlantes, entre otros, que dificultan el uso de las TIC en las clases.

Otro aspecto negativo resaltado por los docentes fue la capacitación. Dos de ellos mencionan que la capacitación debió ser previa y no posterior a la implementación, mientras que otros dos mencionan la dificultad que implica tener capacitaciones online porque esta modalidad exige a los docentes empelar su tiempo libre en dicha capacitación.

El tercer grupo de aspectos negativos alude al diseño del programa (4 docentes). Los docentes afirman que al diseñar un programa “desde arriba” al implementarse surgen dificultades evidentes que corresponden a las problemáticas de cada institución. También se cuestionan algunos supuestos del programa que los docentes infieren como “pretender arreglar la educación con computadoras” (PBAHOD). También discuten aspectos como la exclusión de las escuelas privadas del PCI o la inclusión en él de sectores altamente urbanizados. Así lo manifiesta uno de los docentes entrevistados

O: Son políticas que vienen de arriba, estas, la de Conectar Igualdad, que son necesarias, pero al venir de arriba vienen, a veces, de manera sorpresiva y no hay una sensibilización en la población beneficiaria de lo que van a recibir.

E: ¿Eso vos lo notaste acá?

O: Sí, sí.

E: ¿En qué sentido, en qué lo notás?

O: En el sentido de que a veces no es que vengan las computadoras, el tema es lo que vos estás investigando: preparar a los beneficiarios en el uso y en el acceso con un único sentido, y ahí es donde las políticas públicas o los programas públicos grandes tienen su brecha, su abismo. A lo mejor había que haber formado docentes primero para recibir estas computadoras y trabajar con los chicos. Conectar Igualdad ha llegado a muchas ONG, sociedad de fomento, o cooperativas y llegan las máquinas pero la organización no sabe qué hacer con ellas, buscan docentes. (PBAH4DCH1)

El cuarto grupo plantea críticas a los procesos de distribución de netbooks ya que según algunos docentes se privilegiaron las ciudades y en otros casos la demora dificulta la implementación del programa ya que genera aulas dispares o diferencias marcadas entre grupos.

Finalmente, un tipo de argumentación respecto a los aspectos negativos del programa hace pie en algunas ideas generalizadas respecto a la relación entre las nuevas generaciones y las TIC, y también sobre ciertos modos de inclusión en el ámbito escolar que metabolizan la novedad integrándola a repertorios usuales de las escuelas.

E: Pensando como enseñanza aprendizaje, si a vos te parece que hay alguna cuestión del plan Conectar Igualdad que influya negativamente.

O: Como enseñanza aprendizaje, no. Me parece que institucionalmente la netbook, a veces, se utiliza mal, "terminaste de hacer la tarea, prendé la netbook y jugá", lo he visto muchas veces. Como capacitador, los recreos, en primaria, dejaron de ser recreos al principio, luego se naturaliza, como todo en la escuela, pero dejaron de ser recreos, los chicos no corren, estaban todos tranquilos y era como el chupete electrónico nuevo, donde los chicos jugaban y encontraban un sistema, era la nueva utilización. En media, se reproduce el cuestionario, cuestionario guía en la computadora. Esto, me parece que es reproducir un modelo. Por eso, es la utilización, no es per se, no es que la computadora te lleve a eso, si no cómo utilizo la computadora institucionalmente. (PBAH2DCG1)

La netbook para ordenar la clase, para premiar. Y en el nivel medio un uso pobre de la herramienta, como lo nombraría Dussel (2012). Por otra parte, no sabemos cuánto en la percepción del docente respecto de los cambios en las rutinas de los alumnos sea un efecto de la novedad del implemento, como sucedería con cualquier objeto novedoso en diferentes contextos (infantiles, adolescentes y adultos), pero es interesante rastrear este tipo de postulados que aparecen entre los docentes y que de una u otra forma configuran las prácticas de enseñanza cuando se ven interpeladas por las tecnologías.

Otro de los docentes caracteriza la política Conectar Igualdad como una palanca para el desarrollo, aunque se pregunta si es suficiente

Me parece que la población a la que está dirigida necesita otro tipo de herramientas, de competencia más intelectual, de otro tipo, pero por algo hay que empezar. Bajan las máquinas, bienvenidas sean. (...) Lo que tienen de bueno esto es que este plan tuvo el antecedente con Negroponte, que planteó la notebook por chico y el plan en Uruguay y a mí me tocó ir a Montevideo en su momento y charlar con la gente de Montevideo. Ellos decían que lo interesante era que una vez que empiecen a dar netbooks a los alumnos, los alumnos se reproducen, entonces a los que vienen tenés que seguir dándoles, no es que le das a los adultos, a este grupo y listo. Los chicos del 4º del año que vienen van a tener computadoras, los que van a ingresar a 1º año no sé si va a haber presupuesto, pero se lo van a tener que dar. (PBAH4DCH1)

Para el profesor, la palanca para el desarrollo se vincula a una distribución real del capital cultural, operación que no desata por si sola la distribución de las netbook, y por otra parte se pregunta por la

continuidad de la distribución. Podríamos encontrar en el conjunto de los argumentos vertidos una preocupación por las formas nuevas formas que asumen las desigualdades cuando el acceso está, por lo menos desde las intencionalidades de las políticas, garantizado.

Capacitación

Las capacitaciones previas a la llegada de las netbook en el ISFD tal como las describe el equipo directivo fueron motivadas por la preocupación de los docentes a propósito de la llegada del PCI al ISFD. Esta preocupación generó una capacitación con una asistencia masiva que sin embargo se realizó con unas pocas computadoras que pudieron conseguir en el instituto.

Hicimos una clase antes de que llegaran las netbooks, como pudimos, con dos o tres que había y con el facilitador hicimos una clase, fue masiva la asistencia. Estaban todos preocupadísimos... (PBAHDT)

Durante la primera clase la capacitación se centró en hacer un recorrido básico por el software que estaba cargado en la computadora, algunos contenidos pedagógicos, y los recursos disponibles. Para la segunda sesión se detuvieron programa por programa para analizar el funcionamiento y posteriormente hubo un espacio, que según el capacitador tomó la mayor parte del tiempo de la sesión. Así lo relata una de las entrevistadas

- *En la primera, les enseñó lo básico básico y les mostró los programas que había en la maquinita, qué traía el programa Conectar, qué había de Educ.ar... Y después en la segunda ya les enseñó programa por programa cómo se desenvolvía y cómo lo podían trabajar. Y ahí ya empezaron los profes a hacerle preguntas. Este famoso Programa Maestro dio mucho trabajo también, que al final no lo usaron, pero dio mucho trabajo. Ahí los profes le empezaron a preguntar cómo podían hacer para trabajar tal cosa y si querían trabajar la otra, y si querían incorporar cosas de afuera a la máquina. [El facilitador] fue ayudando uno por uno para que pudieran entender qué cosas armar y cómo, y así fue la otra clase también, a partir de las necesidades de los profes. (PBAHDT)*

Es relevante de qué forma ante la inminencia del programa aparece la necesidad de capacitación, con una asistencia masiva que se concentra en el componente más instrumental del programa pero sin embargo el más cotidiano. La ansiedad que produce no conocer el contenido ni el funcionamiento específico de la computadora del programa generó en el caso de este instituto una capacitación por iniciativa propia de la institución que tuvo gran acogida entre los docentes y que además de dar las generalidades correspondientes a los aspectos técnicos del software de la máquina brindó una suerte de asesoría personalizada por parte de uno de los referentes de la institución. Como se analizará en el apartado 2.1. esto surge en un contexto en el que si bien los referentes TIC no tienen horas asignadas exclusivamente para esta función, en el caso de este facilitador reúne un conjunto de sus horas institucionales para cumplir funciones de apoyo al PCI.

En este sentido la capacitación organizada por el ISFD parece ir en línea de su tradición innovadora, obviando las dificultades de infraestructura adecuada e incorporando los recursos disponibles tanto en términos de personal como de equipos.

Es importante aclarar que si bien el equipo directivo habla de una alta concurrencia a estas jornadas de capacitación realizadas en el instituto, a la hora de preguntar a los docentes encuestados por la realización de capacitación con la llegada del programa solo 7 respondieron afirmativamente. Es decir que la carrera de Historia no parece haber respondido a la convocatoria con la fuerza de otras.

Finalmente, también fue referida por el equipo docente una jornada de capacitación brindada por un agente externo a la institución:

Un seminario de Geogebra y de toda la parte de análisis matemático que la dio M. que fue un compañero nuestro que ahora no está más. Los preparamos a los chicos de 3° y 4° para que pudieran salir a los cursos de la secundaria ya fortalecidos, con los programas aprendidos, eso sí se hizo, como seminario. Dimos dos seminarios, en matemática. Esto fue previo y después cuando llegaron las netbooks también. Vino un día desesperado el jefe de área: "tienen que ir a enseñar y no conocen cómo trabajar la máquina". Llamamos a M. y lo logramos hacer. (PBAHDT)

En las dos situaciones de capacitación institucional descritas las estrategias son diferentes: una general, aplicable a todo el equipo, con un inicio de lo que podría denominarse una atención a la demanda. La otra, atendiendo a una demanda específica, que se satisface desde una expertise particular, ligada a la enseñanza, a lo pedagógico, de la mano de un profesor y para un programa de matemática con contenido educativo. Esta parece ser una línea de trabajo fuerte en la institución, la atención a la demanda como modo de acercamiento al uso del recurso TIC. Al respecto más adelante se profundiza sobre el modo en el que ven el problema otros actores institucionales, como el referente TIC y la coordinadora CAIE.

Del mismo modo, al preguntar a los docentes encuestados a propósito de su capacitación previa al programa en el uso pedagógico de las TIC aparece un sentido claro sobre la preocupación por la llegada del programa. De los 16 docentes encuestados, tan solo 4 declaran haber tenido una capacitación previa. En este sentido, el PCI fue para muchos docentes la razón para realizar capacitación a propósito del uso de las TIC en entornos pedagógicos.

En este sentido no es posible afirmar que no existiera ningún uso de las TIC en estos profesores de la carrera de Historia, pero este nivel de capacitación permite pensar que dicho uso se hacía de manera menos formalizada. Quedaba entonces sujeto a la voluntad del docente y la mayor o menor idoneidad que tuviera en el campo.

Planteado esto, quedan abiertas desde el punto de vista del diseño institucional las modalidades para resolver la atención de los problemas particulares que plantean distintas áreas de enseñanza y cómo alcanzar al conjunto con ciertas herramientas básicas. Desde la postura de algunos de los

actores entrevistados, la capacitación por fuera de la institución también es una opción, en el marco de la especialización ofrecida desde el INFD. (PBAH2DCG1)

Evaluación de contenidos de las netbooks

A propósito de los contenidos incluidos en las computadoras del programa el equipo directivo manifestó haber conocido aquellos paquetes directamente relacionados con su nivel, en un caso primaria y en el otro inicial. No obstante, como se ha anunciado un poco más arriba, a nivel institucional apareció una reflexión interesante a propósito del Programa Maestro.

P24PBAED1(Refiriendo al programa maestro) En mi caso, como psicopedagoga, a mí me interesaría mucho, porque uno puede ver el proceso de producción, por dónde andan los saberes y cómo está produciendo, pero como realmente esto no es el objetivo, sino el control, francamente no nos interesa.

PBAED2Yo ese punto lo pongo en duda. Yo no sé si es solamente el control, esto yo tendría que analizar, investigarlo un poquito más...

E: ¿Ustedes lo vieron funcionando?

PBAED2: Yo no lo vi funcionando. Lo que pasa es que como eso es de jardín y hay cuestiones simultáneas y yo soy de primaria, hay una clase más homogénea, desde esa estructura capaz que algunas cosas... no sé si pasa todo por el control, pero no lo vi en funcionamiento

Aparece nuevamente, esta vez en otros actores el tema del control como uno de los temas sensibles de la puesta en marcha. En este caso el equipo directivo se manifiesta como poco interesado en el control que permitiera ejercer el programa maestro y por el contrario hacen énfasis en la posibilidad de hacer un seguimiento del proceso del estudiante. Evidentemente se opone a la anterior reflexión de una docente que encuentra en la imposibilidad de control (no hace referencia al programa maestro sino a las netbook en general) un obstáculo sensible en el desarrollo de las actividades pedagógicas en el contexto de aula.

Dificultades de implementación

Tal como lo muestra la tabla, hay un consenso en términos de las dificultades que se presentan en el instituto para la utilización de las netbook. Aunque en diversos sitios de este apartado apareció el control como un tema sensible tanto en docentes como en directivos (desde perspectivas diferentes) para el conjunto de docentes encuestados la dispersión de los estudiantes en clase no aparece como un obstáculo sensible en la implementación del programa, tan solo 2 docentes lo mencionan. Por el contrario, 10 docentes (63%) encuentran en la baja capacitación de los docentes el principal obstáculo de la implementación del programa. Es interesante esta percepción comparando los datos de los docentes que contaban con capacitación previa, sensiblemente bajo y de aquellos que tomaron o están tomando una capacitación con la llegada del programa (por debajo del 50%). La capacitación, aparece como un tema señalado por muchos de los actores docentes de la carrera.

Problemas para el uso de las netbook en	Frecuencia
---	------------

el instituto	
Resistencia/Poca motivación de docentes	8
Pocos docentes capacitados para incorporar el uso de las netbooks en la enseñanza de su materia	10
Desconocimiento de los materiales digitales que integran las netbooks	9
Falta de acceso a los materiales que proveen estrategias para el trabajo con modelo 1 a 1	7
Falta de adecuación de espacios y tiempos de trabajo institucional	7
Necesidad de revisar las planificaciones y/o los contenidos curriculares para la inclusión de TIC	9
Dispersión de los estudiantes en clase	2

Tabla 3: Dificultades para el uso de las netbook en el instituto según docentes encuestados

En frecuencia le siguen con 9 docentes (56%) el desconocimiento de los materiales y aunque con un número algo menor, 7 docentes marcan la falta de acceso a estrategias de trabajo 1 a 1. Ambos ítems podrían asociarse a las expectativas respecto de la capacitación, y leerse como una demanda hacia la misma, por lo cual puede realizarse la lectura de que el peso otorgado a la capacitación y lo que ella puede ofrecer es importante para este grupo. Es preciso considerar que la mayor parte de los docentes que respondieron a la encuesta no participaron en la capacitación mencionada por los otros actores y el equipo directivo en la que según se explicitó uno de los temas centrales fue reconocer las herramientas disponibles en la computadora. Cabe sin embargo la pregunta sobre una cierta noción de la netbook como una caja de herramientas difícilmente abarcable y que en ese sentido harían falta muchas horas de capacitación para efectivamente poder tener un conocimiento de los materiales disponibles.

Un grupo de 7 docentes pondera la necesidad de revisión de las planificaciones para adaptarlas a la inclusión de las TIC. La necesidad de revisar las planificaciones implica una mirada hacia lo particular de las asignaturas, y también un movimiento hacia una reflexión institucional del problema. Si esto se piensa en relación lo que planteaba uno de los docentes (PBAH2DCG) sobre la alteración en las formas de conocer, el cambio en la planificación implicaría a los docentes no solo repensar los tiempos y secuencias de clase sino también repensar las formas de enseñar a la luz de nuevas formas de aprender. En consecuencia se trata de una pregunta densa que puede ser recogida desde iniciativas institucionales, tal cual lo expresara el equipo directivo y el facilitador TIC en el sentido del acompañamiento a los profesores.

Otro obstáculo que consideran importante los docentes es la poca motivación. 8 docentes (50%) lo manifestaron. De igual forma el equipo directivo encuentra en esta resistencia un factor importante.

E: De los que recibieron netbooks, que porcentaje dirían que los incorporan a su práctica
PBAEDT2: Un 80.

E: Y el que no lo usa, ¿por qué no lo haría?

PBAEDT1: Porque es gente que hace mucho tiempo que está trabajando y es todo un aprendizaje y le lleva tiempo, y le cuesta... Son personas que ya están a punto de jubilarse, que hace mucho tiempo que están en el aula, que es todo un esfuerzo aprender a usarlas.

PBAEDT2: A mí me parece que el profe puede avanzar más dependiendo ya del contacto personal que hubiese tenido con la computadora antes de la llegada de las netbooks. Si hay una persona que en su vida personal... no usa celular, por ejemplo, hay gente que no usa celulares, increíble, pero hay gente que no usa celular, porque es complicado, porque está en contra de la tecnología, porque no le interesa, por lo que fuera. (PBAHDT)

En este sentido el equipo directivo además incluye como factor de dichas resistencias la historia previa con las TIC. Como se verá más adelante en la segunda parte de este informe, la historia que cada docente tiene con las TIC es influye en el uso pedagógico que hacen y, en efecto, aparece un uso más moderado de las TIC en relación con el entretenimiento personal.

Finalmente con una frecuencia que no alcanza el 50% aparecen dos obstáculos más, asociados con la de acceso a los materiales que orientan sobre la utilización del modelo 1 a 1 y a las dificultades espacio temporales propias de la lógica institucional. Como decíamos en el primer caso se trata de un aspecto a solucionar con capacitación, nuevamente mientras que el segundo alude más a aspectos propios de la gramática de la enseñanza, que nuevamente, interpelan decisiones institucionales.

Por su parte, el equipo directivo reconoce en la no asignación de cargos con horas específicas para los referentes TIC una de las dificultades logísticas más importantes en la implementación del programa

- *Hay cuestiones que ajustar respecto de personas físicas responsables de algunos roles que no están cubiertos. Por ejemplo, esto del referente técnico que son acá dos preceptores, es un nombre porque el preceptor, con la cantidad que somos, de ninguna manera puede dejar un día de su tarea para hacer de referente, como decimos nosotros. (...) No existe el cargo, es formal, virtual, cuando fueron las primeras reuniones nos dijeron que alguien de la institución que tuviera permanencia en la institución tenía que ir a las reuniones para saber cómo eran las tareas de vinculación. (...) Elegimos preceptores, gente que estuviera un turno completo, que nos parecía que... aparte por el perfil que tenían, porque tenían que tener un perfil que tuviera que ver con lo tecnológico, pero más allá de esto...*
- *Por supuesto que sí, ellos... M. desbloquea, R. sabe desbloquear, V. sabe, ayudan, pero no hay una persona.(...)Viene el señor del correo y no sabemos dónde está la máquina, y el señor del*

correo dice: "yo no puedo perder tiempo en eso", y él no entiende que no hay alguien que las tiene, las clasifica, le pone el número, no tenemos eso...(PBAHDT)

Finalmente, el equipo directivo señala algunos problemas que son efecto del diseño general del programa y la forma como se traduce dicha política en las netbook. En tanto que el principal objetivo del programa son los alumnos de nivel medio, la mayoría de recursos y programas están diseñados para ese nivel. Cuando se trata de incorporar el programa con esas herramientas a nivel superior aparecen algunos inconvenientes

- *(Se refiere al Programa Maestro que no viene instalado en las NTB que recibe el ISFD) No sabemos por qué no vino instalado, y la sugerencia fue no cambiarlo porque después es incompatible con el del alumno. Hace poquito estuvimos hablando mucho con la coordinadora de la carrera. Por ejemplo, los chicos nuestros que van a trabajar en residencia, ya en 4º año, tendrían que tener el (programa) del maestro, y sacar el del alumno, y los del 3º no, dejar el de alumno, porque acá son alumnos. Porque, en realidad, el programa maestro tiene como objetivo el control y el seguimiento de la producción del otro. Nosotros como somos todos adultos y estamos ubicados y posicionados en otro lugar realmente no necesitamos esto, que cumpla esta función, pero los practicantes sí. Entonces cambiarles a los de 4º y a los 3º que son residentes y ponerle el maestro a ellos. (PBAHDT)*

Detrás de este problema de tipo técnico y de aparente simple resolución, se revela un inconveniente de diseño del programa, dado que el estudiante del instituto es visualizado por el PCI como estudiante y no como docente. La institución problematiza esto y prevé una vía de resolución con al desempeño futuro como docentes. Subsiste sin embargo en la argumentación la idea del control y el seguimiento como lógica presente en el Programa Maestro.

Cambios necesarios en las condiciones institucionales para un mejor uso de las TIC

Al preguntar a los docentes a propósito de las condiciones institucionales que deberían ser adaptadas o mejoradas para la implementación del programa aparecen tres grandes grupos. En primer lugar las condiciones técnicas de infraestructura. En este sentido la conectividad, la adecuación del piso tecnológico, la generalización del 1:1 en la práctica que no ha sido posible hasta ahora y la incorporación de mayores recursos como proyectores a la institución.

Un segundo grupo tiene que ver con la capacitación. En este sentido es común la demanda por horas institucionales para la capacitación y la no virtualización de este proceso. Como se vio en el punto anterior, el desconocimiento de los materiales y las funcionalidades de las netbook es considerado por los docentes como un obstáculo. En ese sentido plantean la capacitación como el mejor camino para resolverlos.

Un tercer grupo de modificaciones tiene que ver con cuestiones más vinculadas con los aspectos pedagógicos de la formación docente, y en este sentido trascienden la coyuntura del PCI. Por el contrario, la mirada puesta sobre la implementación del programa actualiza problema didácticos de la formación, que no parecen ajenos al proyecto institucional.

El equipo directivo ha participado en la investigación realizando observaciones de los practicantes de la carrera de Historia en escuelas secundarias. Muchas de las reflexiones que realizan en torno al uso de las TIC surgen de dichas observaciones.

En este sentido el equipo directivo señala lo siguiente

- *A nosotras nos parece que falta en principio, por lo que estuvimos viendo estos días en las aulas con las máquinas[en las escuelas observadas], un trabajo que tuviese que ver con la intervención docente y la utilización de la TIC pero para que haya producción dentro del aula, no simplemente utilizarla como un apoyo didáctico.*
- *O en el caso de lo que observé, prácticamente el soporte reemplazando lo que el docente debería hacer como intervención. (...)Porque también sucede esto: "vean el video, hagan tal cosa", ¿qué pasa con las intervenciones?, falta todavía esta vuelta de rosca donde esta herramienta que es muy valiosa, hay que ver como se mediatiza la intervención del docente. (PBAHDT)*

Como se ve, los dichos problematizan la intervención docente, que obviamente puede ser leída más allá de la coyuntura del 1 a 1, y que como se analizó, forma parte de una tradición institucional que puso las prácticas de enseñanza en el centro de sus preocupaciones como instituto formador. La subutilización de los recursos que brinda el programa al incluirlos en las secuencias como meros instrumentos o reemplazantes del docente terminan, según el equipo directivo, por reducir su potencialidad.

De la misma manera que uno piensa: un niño de escasos recursos podría desarrollar las mismas habilidades cognitivas que un niño que tiene un estímulo y un ambiente alfabetizador, porque la net está ofertando esto, pero ¿cuándo va a pasar esto?, cuando el adulto o el docente que está frente a la cátedra pueda dar cuenta de esta oferta que hace este objeto. Porque si la desconoce o no la administra, entonces, sinceramente, va a ser una máquina de escribir. (PBAHDT)

Ante este panorama el equipo directivo plantea en la entrevista dos estrategias a futuro, por una parte la construcción de un plan institucional junto con los jefes de área. En esta construcción queda claro que la mirada sobre el problema del uso de las TIC las trasciende, dado que se coloca en el lugar de una reflexión pedagógica sobre los modos de enseñanza.

- *Hay una reunión, los jefes de área tienen reunión el martes que viene, así de rápido, porque nosotros estuvimos viendo, lo que vimos en Historia es algo general, no es algo de Historia, uno lo vio en esta área pero es obvio que está sucediendo en todas. El martes reunión urgente con jefes de áreas porque hay cosas que tal vez no se van a solucionar ahora, pero sí para pensar un plan institucional. Eso estuvimos viendo hoy con los jefes, armar para el año que viene un plan institucional. Yo lo que vi en la clase reemplazó el texto y lo impreso por una maquinita pero nada más, no hubo otro alcance, y me parece tan pobre...*
- *Esto como que excedería la net, sino es repensar en la trasposición didáctica, utilizando este nuevo instrumento, pero para que potencie lo que se venía haciendo. (PBAHDT)*

El objetivo apuntaría a optimizar la herramienta vinculándola en un proceso reflexivo que incorpore más que una perspectiva instrumental a propósito de los procesos de aprendizaje en la línea de que la netbook como potencial ambiente alfabetizador e igualador se actualizaría desde una propuesta

pedagógica, dado que su sola presencia dudosamente produzca transformaciones en el sistema (Gándara (2011), Buckingham (2008) entre otros)

La segunda estrategia tiene que ver con un proceso de capacitación interna en estos aspectos

Otra cosa: nosotros tenemos pendiente, porque no hemos podido profundizar más por el trabajo que hay aquí, una capacitación interna que tenga que ver con las estrategias de enseñanza. Estas estrategias de enseñanza, ¿qué habilidades cognitivas obstaculiza o optimizan? Las net ofrecen una posibilidad y un aporte mayor, entonces la idea es ver... esto lo venimos haciendo pero como podemos, hay que sistematizarlo más, la idea es ver qué oferta el uso de la tecnología al hecho de poder mejorar las estrategias de aprendizaje que el otro pone en juego y las habilidades cognitivas que le permite desplegar.

La idea es “pongámonos en situación de que la máquina provoque la necesidad de desplegar otras habilidades cognitivas del nivel superior, por ejemplo, de una lógica formal, y no hacer el trabajo por el otro. Un ejemplo tonto, la ortografía y la redacción: vos ponés el corrector y la máquina te corrige, por ejemplo, pero vos tenés que saber gramática para darte cuenta en qué momento te está corrigiendo correctamente o no, cuál es la palabra que iría escrita o no, saber todas reglas ortográficas o familias de palabras, o lo que fuere. Es un ejemplo tonto, pero así como este ejemplo tan simple hay otros que tienen que ver con otra calidad y que tiene que ver con otros desarrollos cognitivos que son muy importantes y que nosotros tendríamos que ver, sobre todo para igualdad de oportunidades... (PBAHDT)

Esta idea aparece también en uno de los profesores entrevistados:

En este caso en particular, para que te funcione bien algo tan potente y tan importante, es como... es como el momento donde pasaban de la pizarra a escribir en un papel en el cuaderno, o del plumín a la birome, es otra manera, seguro que es mucho mejor, pero la idea es trabajar sobre este nuevo registro. La escuela institución debería reflexionar sobre cómo, qué hacer, cómo trabajar, cómo capacitar a los docentes. La capacitación para mí es fundamental. Me parece que es, primero, capacitación, que los recursos estén, y después, que los chicos tengan computadoras que funcionan porque hay un nivel de bloqueo muy grande.(PBAH2DG1)

Nuevamente la capacitación aparece como una forma de resolver las inquietudes que genera el programa, y esto resulta consonante con las expectativas que parecen tener los docentes cuando valoran iniciativas, como la revisión de los programas que pueden llevarse adelante desde una clave institucional, en la que como postula el equipo directivo se potencie el rol de los coordinadores de área. En este sentido, se verá más adelante que esta perspectiva coincide con las apreciaciones del Facilitador TIC entrevistado, que propone su rol en una intersección entre los profesores y sus coordinadores de área.

Las preguntas que los directivos y el docente se formulan traen la discusión sobre las TIC a un modo de trabajo institucional, que se pregunta por cómo articular esta novedad sin desconocer las tradiciones de la institución, también singadas por la innovación. En este sentido Rueda Ortiz propone que la inclusión de las tecnologías en la formación de los docentes “requiere de su comprensión en el contexto de las culturas académicas de las universidades y normales, de investigación que sustente su integración en las prácticas educativas, y de experiencias de creación

con tales tecnologías” en las que la “vivencia productiva crítica y reflexiva de una cultura académica sea la que potencie o limita la comprensión de las TIC en el quehacer docente” más allá de los discursos novedosos que circulan sobre las tecnologías (Rueda Ortiz , 2008. Extraído del fichaje realizado para el equipo de investigación INFD por Silvina Cimolai.)

I.3.3. Usos de las netbooks en el ISFD

Modalidad de uso

Las modalidades de usos de las netbook han sido relevadas en los tres docentes observados y un grupo de alumnos seleccionados de cada una de las clases observadas. En el caso de los docentes estos han sido seleccionados por realizar prácticas con TIC que fueron relevadas por el equipo directivo o el coordinador de la carrera de historia. De modo que los docentes y estudiantes cuyos usos se informan, forman parte del universo que ha sido observado en el marco de prácticas específicas. Fueron relevados por medio de una encuesta autoadministrada en el marco de entrevistas realizadas grupalmente en el caso de los estudiantes e individualmente en el caso de los docentes.

Frecuencia	Todos los días		Varias veces por semana		Aprox. Una vez por semana	
	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.
Buscar y seleccionar información	5	1	8	2		
Desarrollar textos y documentos	1	1	10		2	2
Crear presentaciones			2	1	5	1
Desarrollar recursos multimediales (sacar fotos, editar imágenes o videos)	1		2	1		1
Trabajar en colaboración con compañeros (a través aulas virt., usando recursos <i>online</i> , correo electrónico, foros, etc).	4		4	1	1	
Interactuar con los docentes por medio de correo electrónico, foros, aulas virtuales, etc. <u>con fines pedagógicos</u>	1	1	3	2	3	
Ver correcciones del docente sobre producciones o tareas realizadas en clase			3		3	

Producir colaborativamente documentos			1		1
Acceder al blog, wiki, página web o Facebook de las materias	5		5	1	1
Acceder al blog, wiki, página web o Facebook institucional del ISFD	4		3	1	3
Acceder a actividades online como objetos de aprendizaje o webquest			7	1	2
Utilizar software y contenidos educativos de las netbooks			8	2	1

Tabla 4: Frecuencia de uso de las netbook según actividad y actor

Uno de los objetivos de esta investigación es presentar de qué manera se están incorporando las netbook en las prácticas cotidianas de los actores en su entorno educativo. En este sentido en lo que sigue se da cuenta de la información obtenida al respecto, para cada actor y se avanzará luego en algunas comparaciones entre sus usos.

En cuanto al grupo de estudiantes que contestó la encuesta está conformado, como se dijo, por estudiantes de las clases que fueron observadas. Los estudiantes por su parte tienen en general un uso más intenso de las netbook que otros actores. Dentro de las actividades que más estudiantes realizan con mayor intensidad están la búsqueda de información, la producción de textos y documentos y el acceso a página web, facebook, blog, etc de las clases. Estas tres actividades revelan ya un primer panorama de uso interesante. En primer lugar sumando la frecuencia de las dos intensidades más altas (todos los días y varias veces por semana) 13 estudiantes (81.25%) dedica buena parte de su tiempo en la búsqueda de información. Aparece entonces la computadora como herramienta central para el acceso a la información. En este sentido, es interesante pensar que a pesar de las dificultades relatadas en cuanto a la conectividad en el entorno de institucional hay un uso extendido que se relaciona fundamentalmente con internet. Este dato lleva a pensar que ante las dificultades de conexión uno de los espacios que adquiere protagonismo es el hogar (como se verá , el 75 % de los alumnos encuestados dispone de conectividad en el hogar) o en su defecto espacios como los cibercafés. También es preciso recordar que los actores refieren problemas de conexión en el instituto especialmente cuando se conectan las clases simultáneamente. La imagen relatada por los directivos y otros actores institucionales de alumnos trabajando en los pasillos, o fuera de los horarios de funcionamiento masivo de los cursos, hablaría también de la posibilidad de encontrar conectividad en franjas horarias diversas.

La segunda actividad con mayor intensidad y frecuencia es el desarrollo de textos y documentos. 11 estudiantes (69%) realizan esta actividad con alta intensidad en su vida cotidiana. Se trata en este caso

de un uso instrumental extendido (en menor medida que la búsqueda de información) pero que es fundamental para el día a día de la actividad en un nivel de formación superior. En este sentido es importante señalar que esta actividad tiene una intensidad menor que la búsqueda de información.

La tercera actividad en frecuencia e intensidad es el acceso a la página web, facebook, blog, etc. de las materias. Esta actividad completa un panorama muy interesante ya que 10 estudiantes (63%) realizan esta actividad todos los días o varias veces por semana. Se completa, analizando estas tres actividades un panorama en el que la netbook se articula a tres procesos fundamentales de la cotidianidad de la actividad académica y sin duda del oficio docente, el acceso a la información, la redacción y construcción de textos y la comunicación con foco en los asuntos de la clase. Sin embargo en este último punto, dado que de los tres docentes entrevistados, ninguno tiene un blog o facebook de su clase, a menos que los alumnos estuvieran haciendo una referencia a otros docentes, cabe la pregunta acerca de si han respondido genéricamente el tema del facebook, por fuera de la actividad académica.

Con menor frecuencia e intensidad aparecen tanto la utilización de software educativo como el trabajo colaborativo con compañeros. El trabajo colaborativo tiene una mayor intensidad ya que del total de estudiantes 4 (25%) lo hacen todos los días mientras que 4 (25%) más lo hacen varias veces por semana. Por su parte los materiales educativos el 50% de los estudiantes encuestado lo realiza varias veces por semana. Es interesante analizar que en este caso el uso de materiales educativos desarrollados para el entorno 1 a 1 y la incorporación de las TIC en los entornos de aprendizaje tiene un uso de menor intensidad que otras actividades más tradicionales y menos “innovadoras” como la escritura de textos. De igual manera, si bien tiene una frecuencia importante pareciera que el trabajo colaborativo no es la norma entre los estudiantes y se podría inferir que no serían las actividades que más parecen proponer los docentes.

Por otra parte, también aparece con una intensidad significativamente baja el desarrollo de recursos multimediales. Quizás esta actividad demuestra más claramente la brecha entre los usos para actividades tradicionales y para actividades innovadoras. Tan solo 3 estudiantes manifiestan (19%) hacerlo todos los días o varias veces por semana. Ahora bien, en este caso es posible tener en cuenta varias cosas al respecto. En primer lugar las prácticas de evaluación de la mayoría de la estructura académica, y sobre todo en el campo de las ciencias sociales, privilegia sistemáticamente la construcción de textos. En segundo lugar, el desarrollo de recursos multimediales, en parte por su poca cotidianidad en estos campos, es una actividad que demanda invertir en ella una cantidad de tiempo considerable, y esto quizás explica también que se la encuentre menos. De esta forma, 5 estudiantes (31%) plantean que la realizan 2 o 3 veces por mes. Esto también habla de la poca incorporación de este tipo de presentaciones a las prácticas que los estudiantes realizan, teniendo en cuenta que una parte de los estudiantes que responden la entrevista son de 4to año.

Finalmente, hay también una baja a media intensidad en la utilización de las netbook para comunicarse con los docentes con fines pedagógicos. Tan solo 7 estudiantes (44%) la sitúa en las tres intensidades más altas. En parte, podríamos explicar este modo de uso con que igualmente son 6 estudiantes (37%) los que manifiestan usar la netbook para ver correcciones de los docentes. Lejos de querer juzgar las prácticas es interesante que una parte de la vida cotidiana de estos espacios de enseñanza no

transcurren en entornos mediados por herramientas como las redes sociales o las aulas virtuales (mucho más afines con las nuevas tecnologías), sobre todo en lo que hace a las prácticas de evaluación y de enseñanza, que pueden ser considerados núcleos duros que no parecen atravesados por las tecnologías aún. Por otra parte es preciso aclarar que en la muestra participan alumnos de 4to año, que recibieron la netbook y estudiantes de 2do año que no la habían recibido al momento de la investigación. Estos últimos relatan en la entrevista que se les realiza posteriormente a la clase, que si bien saben que existen aulas virtuales en el instituto, no las utilizan.

Por su parte los *docentes*, presentan otras regularidades de uso de la netbook. Para este apartado se retomarán los datos de los docentes caso que son presentados en la tabla que inicia este apartado y de los “otros docentes”, presentados en la tabla de la sección 1.3.1 de este informe.

Al igual que sucede con los estudiantes, en los docentes encuestados la actividad más frecuente es la búsqueda de información, 11 docentes (69%) manifiesta realizarla con frecuencia. También en los docentes aparece la búsqueda de información como una de las actividades más frecuentes entre su repertorio: 1 de los docentes lo hace todos los días y los dos restantes lo hacen varias veces por semana. En este sentido se refuerza la búsqueda de información como una de las actividades importantes en la cotidianidad de los actores educativos.

La segunda actividad en frecuencia entre los docentes encuestados es el desarrollo de textos y documentos, al igual que la anterior, 11 docentes manifiestan hacerlo frecuentemente. En el caso de los docentes entrevistados hay una menor intensidad con respecto a esta actividad. Sin embargo a diferencia de otras actividades los tres aparecen en las frecuencias más altas. Así, estudiantes y docentes comparten en sus prácticas cotidianas las mismas actividades. Relacionadas, como se había propuesto, con dos de las actividades más tradicionales del ámbito educativo en las ciencias sociales.

Sin embargo, para el grupo de los otros docentes, la tercera actividad en frecuencia es la creación de presentaciones (9 docentes: 56%). De los docentes entrevistados 2 plantean hacerlo varias veces por semana. Sin embargo, se trata de una actividad frecuente pero no tan intensa en los estudiantes. Al respecto se puede pensar que se trata de una actividad muy común entre los docentes, que hecho tiene una continuidad con el pizarrón, la atención al frente y la necesidad de los docentes de presentar los contenidos. En este sentido se mantienen como actividades frecuentes aquellas que más se relacionan con los lugares clásicos de la educación.

Por otra parte, de las actividades menos frecuentes entre los docentes encuestados se pueden mencionar 4 actividades “Trabajar en colaboración a través de aulas virtuales, utilizando recursos *online*”, “Acceder al blog, wiki, página web o Facebook institucional del ISFD”, “Proponer actividades online como objetos de enseñanza o *webquest*” y “Utilizar softwares y contenidos educativos”. Este dato es constante en los docentes entrevistados para el trabajo colaborativo con los compañeros. En este sentido aparece una netbook que no funciona tanto como herramienta de comunicación entre docentes y en menor medida entre docentes y estudiantes.

Aparece entonces como relevante que las actividades más intensas son compartidas por docentes y estudiantes. En este sentido parece tener más fuerza como argumento explicativo de los usos la

naturaleza de la actividad a la que están convocados, procesos de enseñanza aprendizaje, y las actividades que se asocian con estas actividades que, otro tipo de argumentos que se enfocan en las diferencias generacionales asignando usos expertos a los estudiantes y poco expertos a los docentes de mayor edad. Sin embargo como se verá en cuanto a la historia que cada uno de los actores tiene con las TIC, el uso de las netbook y de la informática en general como forma de entretenimiento si muestra diferencias considerables entre estudiantes y docentes.

También vale la pena resaltar la coincidencia en la baja frecuencia e intensidad del uso del software educativo y la aplicación de herramientas pertenecientes a la esfera de la web 2.0. Se trata de una modalidad de uso no está en la misma línea de las prácticas cotidianas. En este sentido habría que profundizar más en una reflexión a propósito de la búsqueda de información, una actividad al parecer esencial y compartida.

Por su parte, los usos de sus computadoras personales o netbook que los profesores entrevistados refieren están vinculados las tareas que desarrollan en su trabajo de preparación de las clases, tanto en lo referido a la planificación, como a la preparación de materiales y del soporte bibliográfico que utilizan: presentaciones con distintos fines, selección y en algunos casos confección de mapas para temas específicos, armado mapas conceptuales, selección de lecturas.

En algunos casos explicitan el por qué del uso de estas herramientas en sus clases. Es interesante observar, en primer lugar, que se trata de recursos que renuevan modos de trabajar en la clase que están presentes previamente al uso de estas tecnologías.

En el caso del docente de Historia del Siglo XX, el recurso de la presentación de diapositivas es valorado porque permite “sintetizar y dinamizar” las clases, ya que “(...) esta es una materia muy larga, con mucha información, Siglo XX, entonces PowerPoint me permite el trabajo de síntesis”(PBAH4DCH1). El uso de recursos para resolver el dictado de la asignatura es previo a la llegada de las netbook “(...) Yo antes ya usaba mucho lo que es audio, algunas grabaciones, algunos discursos, algunas entrevistas o películas.” Aclara que los sigue usando porque “(...) no soy de abandonar, hay que usar la mejor tecnología que te pueda servir”. (PBAH4DCH1)

La argumentación hace referencia a sus preocupaciones como profesor de una asignatura troncal. Los enunciados de “sintetizar y dinamizar”, como necesidades de la materia que se facilitan con el uso de las presentaciones se enuncian juntas: el uso de la herramienta colabora para dar cuenta de un programa extenso, y hacerlo de modo ilustrativo y que interese. Como se verá en las expresiones de los otros profesores, en la carrera de Historia el audio de discursos o acontecimientos de diverso tipo, las entrevistas, los documentales, y las películas entran en las clases desde la doble función de constituir fuentes directas que tienen valor como tales, y al mismo tiempo establecer un lazo subjetivo con los estudiantes, suscitar interés.

Desde la especificidad de su rol en la carrera, también la profesora de Prácticas de Enseñanza, se refiere a las presentaciones: “Trabajo mucho con PowerPoint, donde en el mismo PowerPoint sumo

mapas, mapas conceptuales, redes (...) Dediqué una clase completa a explicar cómo se hace un mapa conceptual en Word o en Excel, que son programas básicos (PBAHDIP1)

La profesora explica también que enseña en el primer tramo de su asignatura programas que, a su modo de ver, sus alumnos van a necesitar para trabajar, como el Cmap, para realizar mapas conceptuales, o el software Cronos para realizar líneas de tiempo. Al mismo tiempo refiere a que enseñó programas básicos, como el procesador de texto, ya que como también lo consignan los otros profesores entrevistados, los alumnos tienen conocimientos dispares sobre este tipo de herramientas básicas.

Además de las imágenes, grabaciones, películas, redes conceptuales que seleccionan y/o confeccionan, los profesores seleccionan bibliografía y mapas. Sobre esto último algunos de ellos realizan especificaciones que pueden resultar de interés.

Respecto a la bibliografía, uno de los profesores refiere a que selecciona conferencias que busca en internet dentro del bagaje bibliográfico que ofrece a los alumnos. En el transcurso de la entrevista previa a la observación ha manifestado que les insiste a sus alumnos que se compren algunos libros, y tropieza con dificultades de orden económico y de lo que denomina hábitos de consumo cultural.

El profesor argumenta sobre el uso que realiza de la netbook para seleccionar conferencias para los alumnos de la asignatura. Es posible referenciar en su argumentación cuestiones que están vinculadas a su relación con los libros en el marco de su oficio de historiador, “soy de libros y compro libros”, (PBAH4DCH1) y cuestiones relativas a su oficio de profesor, al incluir en la bibliografía conferencias: “por el nivel de los chicos he visto que quizás la conferencia ayuda más que el texto y el contenido básico es el mismo” (PBAH4DCH1) .

[Uso la NTB] para todo. Buscar tanto material bibliográfico no, porque tengo.... soy de libros todavía, entonces tengo libros en casa y soy de libros, y compro libros. A veces sí, si es un artículo.... ahora entrás y ves artículos de los autores que ves quizás más accesibles; lo que estoy viendo ahora son conferencias. Las conferencias tienen otra escritura que es distinta de la del libro, entonces quizás el autor en la conferencia...es mucho más llevadera la lectura que cuando vos lees el libro, y por el nivel de los chicos he visto que quizás la conferencia ayuda más que el texto y el contenido básico es el mismo. Ahí sí recurro, para artículos, pero recurro a la búsqueda de ese artículo habiendo conocido o leído el libro del autor. No es que busco por internet para ver qué encuentro, si no en función de lo que tengo, veo cómo puedo ampliar o mejorar estas cuestiones. (PBAH4DCH1)

El profesor, además de su tarea en el Instituto se desempeña en distintos ámbitos de asesoramiento, de investigación y de enseñanza universitaria. Su perfil de expertise disciplinaria es valorado tanto por la coordinación del área y como por sus estudiantes, que lo expresan así en la entrevista posterior a la clase observada. Como profesor, pone en valor un tipo particular de texto académico, la conferencia, que le parece más ajustado a sus alumnos. Su escritura es distinta a la del libro, más “llevadera” y eso colabora con las urgencias del oficio del profesor. El profesor ha

hecho una lectura de los modos en los que parecen discurrir los encuentros entre sus alumnos y los textos académicos. La conferencia, género que habla a audiencias más diversas que los públicos especializados, es recortada por el profesor como un recurso valioso, facilitado por la accesibilidad al mundo virtual. No se encuentran en los argumentos, indicios de cómo estas modalidades expertas de seleccionar conferencias para facilitar el acceso a los alumnos de información, podrían formar parte del bagaje que la asignatura trasmite a los estudiantes.

Por su parte, otro de los profesores entrevistados describe el trabajo que realiza con mapas, imágenes e información de distinto tipo, en una asignatura a la que le otorga importancia a lo visual

Mi materia tiene una parte que tiene que ver con lo visual, por lo tanto, al disponer siempre de televisiones...a mí la netbook me sirve como una gran pantalla para poder mostrar y escenificar determinadas cuestiones. Y también me sirve para poder trabajar sobre datos, para bajar archivos y bajárselos a los chicos, sobre todo... Lo último que estuve trabajando el año pasado con los chicos que tuvieron una clase con la computadora no referida a mapas ni a imágenes, tiene que ver con gráficos, que era informes de la Cepal, y que me servían para poder establecer un ranking de IDH [Indicadores de Desarrollo Humano] de cuáles eran los criterios, debatíamos sobre eso. Teniendo todos los alumnos ese material, era fantástico. (PBAH2DCG1)

Además, el profesor refiere que realiza en las clases comparaciones de mapas históricos usando su notebook, con la intención de evidenciar que se trata de construcciones y “no de instrumentos asépticos”. La notebook le permite trabajar sobre acercamientos a los mapas y analizar detalles. También realiza un análisis de casos de catástrofes ambientales para poner en juego la Teoría Social del Riesgo como modo de análisis de las problemáticas ambientales. En la construcción de dichos casos utiliza una variedad de materiales visuales seleccionados por el mismo y por sus alumnos (entrevistas, noticieros, documentales, fotografías). Se volverá sobre estos usos en el capítulo dos, en el apartado sobre Valoraciones TIC, y en el Apartado III sobre Análisis de las prácticas.

Respecto al equipo directivo, se destacan algunas experiencias que el equipo directivo mencionó en las que de una u otra forma se advierten usos pedagógicos de las TIC, que no refieren puntualmente al profesorado de historia, pero que de una u otra forma atienden a los usos que se pudieron relevar con los diferentes instrumentos de esta investigación.

El equipo directivo señala dos experiencias, una relacionada con la edición de una revista digital y otra con la construcción de una biblioteca digital

- *Lengua, quizás en la biblioteca, todo lo que es Aguapey, conexión con Biblioteca del Maestro que es permanente, y que por supuesto está fomentado desde las profesoras de Lengua.*
- *P: ¿Qué hacen los cursos de Lengua?*
- *En principio, orientar bastante respecto de la búsqueda en catálogos en distintas bibliotecas*
- *El año pasado hicieron una jornada, la de Lengua llamó tanto la atención de cómo ellos pudieron editar videos, algunos documentales, otros no, de producciones que ellos mismos hicieron, los de 4° y los 3°. Hicieron una biblioteca digital y una revista digital.*

(...) Editaron videos con distintas temáticas, que tienen que ver con las cátedras de Semiótica, pero ese día presentaron también su revista digital. (...) hizo realmente un shock en el público en general, la revista digital. Estamos tratando de digitalizar una biblioteca, ... esta es una idea, todavía está en proceso y estamos pensándola, pero, de hecho, Lengua ya lo viene haciendo y el facilitador TIC nos ayuda mucho porque sube toda la bibliografía a las aulas virtuales. (PBAHDT)

Sin duda el trabajo en bibliotecas digitales que implica una construcción de índices, criterios de construcción y organización de material está mucho más acorde con las prácticas identificadas tanto en docentes como estudiantes. Sin embargo podría mencionarse que en la experiencia que se narra, está todavía centrado en los docentes del área de lengua lo relacionado con la construcción de una biblioteca digital.

Experiencias de uso mencionadas por otros actores.

Preguntando a los otros actores se lograron relevar algunas experiencias que a amplían el panorama de los usos de la netbook que se llevan a cabo en el ISFD. Un primer dato interesante al respecto es que la mayoría de dichas experiencias se realizan en profesorados diferentes al de Historia y son llevadas a cabo en parte por docentes de nivel inicial y por las docentes del Profesorado de Lengua como apareciera también en las narraciones del equipo directivo.

Una experiencia relatada fue la construcción de un libro digital que organizara experiencias que en principio podrían ser de diversas cátedras, pero luego se circunscribieron a las salidas educativas, que forman parte del Proyecto de Mejora Institucional vinculado con la Alfabetización Académica y también de la Línea Nacional sobre Narrativas Pedagógicas de los CAIE. Así lo relata la coordinadora del CAIE.

[Refiere a un proyecto llevado adelante desde el CAIE que en su planificación aparece como libro digital] La idea era generar un recurso así, multimedia, que sirviera como un insumo al interior de las cátedras. ¿Por qué? Porque nosotros lo que notamos es que hemos procesado muchos materiales, pero siempre empezás de cero, o muchas cátedras empiezan de cero. En algunas cátedras lo notamos; yo noto en la intervención global... porque, de alguna manera, yo tengo una mirada global, inherente al cargo, transversal, si se quiere, y en algunas cátedras es como empezar de nuevo. Con los alumnos es como empezar de cero, como si nadie nunca hubiera cursado esa materia antes. (...) Entonces el facilitador TIC me decía: "lo que podemos hacer es primero juntar esas experiencias, y después armar un libro digital" Y en el interior de cátedra, incluso, que es muy económico que reproduzcan, porque, en definitiva, es el proceso de otros alumnos que transitaron aulas y que resolvieron algunas cosas. Eso costó bastante instalarlo...

En realidad, lo que hicimos, charlándolo con la regente, fue circunscribir, porque, a veces, el profesor se siente invadido si yo le pido el trabajo del proceso del año, ese es todo un tema. Entonces tomamos las salidas educativas. Está más liberado de la cátedra, es transversal, y no deja de ser experiencia práctica. Y eso sí es innovador, porque prácticamente en ningún instituto se hace salida educativa en formación docente inicial. La narrativa docente, en general, siempre es narrativa de docente formado, y esto está en proceso. El año pasado hicimos una narrativa sobre un viaje que se hizo a Rosario, yo les di talleres de narrativa a las chicas, la forma de escritura, la forma de procesar las fotografías que ellas tomaran, la experiencia, y demás. De eso se hizo todo un relevamiento, lo llevamos a la radio lo mostramos acá en un TAIN [reunión de trabajo institucional] hicimos un power, y mandamos una muestra al INFD. El INFD estuvo muy interesado en eso, no era el libro digital, no logramos el producto del libro digital, pero mandamos un pdf bastante completo, hicimos una muestra, mandamos la muestra, y parece que lo iban a publicar, no sé en qué quedó eso, tendría que

averiguarlo.(PBAHOAC)⁵

Hay acá un predominio de argumentos pedagógicos para la experiencia, por encima del imperativo tecnológico. El objetivo central de la actividad era reunir en un material que diera cuenta de una experiencia, teniendo como objetivo y motor una mirada transversal de los procesos de los alumnos. La argumentación de la coordinadora permite pensar que en esta experiencia se articulan contenido y forma, si colocáramos en esta última parte de la ecuación el registro de la experiencia, a través de las fotografías. Enseñar a procesar las fotos en el marco de un registro narrativo. En este caso, el contenido es el sentido de compartir transversalmente, de exponer vicisitudes del camino de la formación, la forma es el documento que se genera, una narrativa y la forma es también el libro digital al que no se llega. ¿Por qué no se culmina el libro digital? ¿No hay herramientas o conocimiento suficiente en el ISFD para realizarlo? La realización de un material de este tipo requiere un tiempo extra, y quizás cierta especialización; quehaceres que no forman parte de la rutina y que las condiciones de ejercicio del puesto de trabajo no favorecen, en un contexto en el que el Instituto los facilitadores TIC no cuentan con horas rentadas. Se realizan en general mediante el trabajo voluntario de quienes están implicados en ellas.

En su práctica como docente, la coordinadora también hace referencia a la utilización de las netbook en los Talleres de Redacción, en las que las netbook son el soporte sobre el cual se realizan los procesos de escritura y reescritura, y también a su propia clase, y al uso de programas específicos:

Vos entrás a mi aula, siempre va a ver netbooks abiertas, trabajan todo el tiempo [...]Nosotros usamos mucho edición de fotografía. Por ejemplo, yo uso el Irfan View, que me resulta muy cómodo para editar imagen. Después, usamos power y word, esos son los altamente usados Y después se usa movie.[se refiere a el programa de edición de videos MovieMaker] obviamente. (PBAHOAC)⁶

En el marco de este uso cotidiano al que refiere la coordinadora aparece también la utilización que ella misma hace, como profesora de Lengua en el instituto. Se refiere al uso de la netbook como cámara de filmación para registrar clases y luego recuperarlas con los estudiantes con un claro sentido de articular una reflexión pedagógica sobre una clase.

Me parece que [la netbook] lleva un registro que en la mirada de lo que yo quiero recuperar como docente, no trabaja sobre el objeto sino sobre el proceso. (...) Con un 1° de Lengua, queríamos recuperar algunos datos. Suponte: la profesora había dicho: "busquen en los poemas cuál se parece a una canción de cuna", una cosa así era la consigna, en el medio del taller, que duraba como dos horas y pico, que lo tengo filmado. Entonces, yo les decía: " vamos a recuperar a ver qué canciones

⁵ Pueden consultarse al respecto de las experiencia los archivos Infdf 2012/Otros actores/ Fundamentación talleres de Redacción. En él se presentan relatos del viaje a Rosario elaborados por las alumnas y Infdf 2012/Otros actores/Jornada de Intercambio Proyectos de Mejora Institucional

⁶ Puede consultarse una de las producciones de los alumnos referidas en el, Archivo: Indf 2012/ISDF merlo/ Otros actores/trabajo alumnos literatura.

ella sostiene que son las más significativas". Entonces, yo decía: "a mí me parece que lo que dijo es esto...", y la alumna me dijo algo que no hubiera funcionado de otro modo: "no, pero ve cuando ella dice esto, nadie reconoce que es la de tal autor". Y es cierto. Mirando en el registro, yo andaba con la netbook, iba pasando por los grupos, (...) ... esa era mi lectura, pero no era lo que había salido del taller, tenía razón la alumna. Ella vio proceso y eso es lo que me parece interesante (...).

E: Vos señalaste que te interesa filmar porque te permite registrar un proceso. Te pregunto: a esa cuestión de registrar un proceso, ¿por qué vos le das relevancia? ¿Cómo la vinculás con lo que querés hacer con tus alumnas como futuras profesoras?

- *Sí, porque, en realidad, si nosotros vamos a trabajar todo lo que significa la formación docente, en realidad, vos no trabajás exclusivamente con el resultado final, sino que en toda la secuencia didáctica... y todas las reflexiones en torno a todas las decisiones que el docente toma. Por eso era interesante también hacer el registro de la narrativa pedagógica. Si nosotros hiciéramos la narrativa pedagógica de ese taller, cómo impactó a los alumnos y demás, es muy probable que coincida esto de la imagen con el registro que ellas hacen, y eso sea una reflexión. Más allá que diga: "esta es la canción de cuna", que, en definitiva, no era lo importante porque puede ser esa cosa u otra. Lo importante era que la alumna no reconocía lo que el profesor le estaba diciendo, y a partir de esto, tendríamos que pensar por qué sí o no... (PBAHOAC)*

La filmación y la posterior utilización de las grabaciones se articulan al propósito de pensar en términos de procesuales las clases. La documentación de la clase es el medio para volver sobre ella. En este sentido nuevamente aparece el objetivo pedagógico sobre el imperativo tecnológico. En este caso también es interesante anotar que las TIC podrían constituir un medio de enlazar el trabajo entre diferentes cohortes, vinculando y reutilizando los registros de procesos de aprendizaje. Este uso de la filmación en el marco de la materia se inscribe en una intencionalidad de formar sobre el oficio docente (Coria 2012)

En la misma línea, el facilitador TIC, relata algunas experiencias que se sitúan en el profesorado de primaria y en el cual también la netbook se usa como filmadora, en este caso por docentes del área de psicología en el estudio del desarrollo de los niños.

Hay experiencias de docentes de primaria, por ejemplo, la profesora de Psicología del Desarrollo, de inicial; ella les hace filmar; filman a un bebé o a un niño en una determinada época, entonces después ellas trabajan sobre las filmaciones tomando como referencia sus marcos teóricos. A mí me parece maravilloso. Y cuando me enteré de esto, porque estaba en una mesa de examen: "cuando tenga dificultades con respecto a las pibas y a la edición, te irán a ver" Bueno, ahora vienen siempre a principio de año para que yo las asesore para la filmación y para la edición. (PBAHOAF)

En este caso aparece la netbook como facilitadora de experiencias tradicionales del campo de la psicología. La grabación de videos para el estudio del desarrollo y las múltiples instancias de observación de sujetos en diferentes espacios son comunes en el área. Sin embargo, las dificultades técnicas en los procesos de formación hacen difícil el desarrollo de dichas actividades. Grabaciones limitadas, grupos de estudiantes muy grandes etc. Ahora bien, tal como lo relata el facilitador, las

netbook parecen articularse a estos objetivos resolviendo algunos inconvenientes prácticos.

Sin embargo y para seguir con la predominancia del argumento pedagógico el facilitador hace hincapié en la importancia de contrastar las teorías con las prácticas, y destaca el modo en que lo realiza la docente en el caso mencionado, y el tipo de intervención que tiene colaborando técnicamente con la profesora.

Algunas profesoras, que no está mal, no es una cuestión de crítica, pero a veces se quedan en la vieja exposición de teorías y sin contrarrestar con la práctica. (...) Entonces, lo que tiene de bueno esta profesora es que da determinados conceptos de lo que significa el desarrollo de los niños y hace a las chicas filmarlo, no sé qué tiempo les hace filmar, y después los exámenes son a partir de la filmación donde las chicas tienen que contrarrestar lo que estuvieron viendo y se da en la filmación.(...) Y ella lo hacía con elementos mínimos, porque en realidad me decía: " tengo problemas porque yo traigo mi netbook (hace dos años), y las chicas me traen los cds, gastan plata y yo no puedo verlos en la netbook". El formato no coincidía, había algunos formatos que no leía, entonces ahí estuvimos acompañando, cuando aparece la inquietud. (PBAHOAF)

En las experiencias que narran la coordinadora del CAIE y el Facilitador están muy presentes el sentido pedagógico del uso de la netbook, en este caso de la filmadora y de las operaciones de edición, lo cual se liga a las preocupaciones presentes en la institución respecto del atravesamiento de lo pedagógico en la formación.

Sin embargo, ambos refieren a que este tipo de mirada sobre las TIC no es generalizable. Es interesante dar cuenta del modo en el que describen otros usos frecuentes en los docentes. Particularmente respecto del uso del cañón, que tienen una alta demanda en la institución, surge la pregunta por los propósitos desde los cuales se recurre a ellos y desde que criterios pedagógicos.

E: En relación con el tema de las prácticas y la enseñanza estás recortando una posible ayuda de las netbooks en relación a dar cuenta de procesos pedagógicos, ¿vos tenés la impresión de que esta cuestión está generalizada, la pensás vos así, la piensan otros docentes?

O: Yo creo que muchos de los docentes lo pensamos, no sé si está generalizado, y tampoco sé si está resuelto. Es decir, muchas veces los docentes dicen: "yo voy a trabajar con esto...". El cañón está todo el tiempo circulando, el power... pero, en realidad, a veces no nos detenemos en el proceso, y a mí me parece que eso es interesante. (PBAHOAC)

Acá tenemos dos cañones y no dan a basto los cañones del pedido para los profesores para incorporar de alguna manera... no la usarán como uno preferiría porque pasar una película dos horas no tiene sentido, pero hay una inquietud de empezar a incorporarlas, y empezar a editarlas. Eso sí me llamó la atención, el tema de la edición, que este año se dio más fuerte, tengo el recurso, ¿cómo hago para que ese recurso ya esté pensado para mi planificación(PBAHOAC)

No obstante, el facilitador TIC parece un poco más esperanzado de la incorporación de las TIC. . En sus espacios como docente encuentra que a medida que otros docentes se van sumando; cuando

recibe estudiantes de años superiores las experiencias previas suman y terminan por facilitar los procesos.

Los que están trabajando conmigo son los de inicial y primaria, y es inevitable, las chicas de inicial y primaria en 2º el primer día yo les pido el correo electrónico. A la semana estamos trabajando la plataforma del INFD, a mitad de año ya saben trabajar... si algunas, ellas solas, ya tienen cuatro o cinco aulas porque son cuatro o cinco profesores que venimos trabajando habitualmente con la plataforma. En 3º año ya no tienen problema, yo en 3º año, el último ejercicio es un trabajo de fotografía a partir de lo público y lo privado, tomando esta explosión de las redes y cómo uno expone su vida, pero ya saben manejar edición, en su gran mayoría, tampoco se puede generalizar, a partir de un ejercicio que yo les exijo. El primer ejercicio que hay que trabajar en 2º las chicas de inicial y primaria, aparte de empezar la plataforma, presentarse, subir imágenes, hacer un mapa conceptual. (PBAHOAF)

Es importante diferenciar aquí entre el uso de las aulas virtuales como indicador del trabajo con TIC de aquellos otros relatos que ofrecen una textura más específica que lo relaciona con aspectos cualitativos de la enseñanza. En este sentido usos como el referido a la aplicación de conceptos a casos relevados por medio de filmaciones, o la discusión respecto a una clase, sobre la base de un registro, o la realización de un trabajo de fotografía que recoja los conceptos de lo público y lo privado, parecerían hablar de lo que Jung (2005) nombra como uso de las TIC como parte de los medios de enseñanza. El solo uso del aula virtual, no estaría garantizando por si misma un uso de este tipo, sería necesario contar con información sobre el modo en el que los profesores la utilizan, aspecto que no ha sido relevado en profundidad en el instituto de Merlo, salvo en un caso que se analizará en el apartado de los relatos de experiencias con TIC.

Por último, el facilitador TIC también relata un uso de las netbook ligado a mejorar la experiencia del uso del edificio en el que funciona el instituto. La tradición que suele ser habitual en los profesorado de la producción de carteles y afiches como forma de exponer contenidos trabajados en los espacios curriculares, tiene un peso considerable que suele percibirse en las paredes de las aulas y los pasillos de los institutos. El uso de los recursos digitales fue una sugerencia para transformar esta práctica clásica de la formación.

Algunos profesores todavía estaban en la mecánica de hacer carteles, les exigían a las chicas que con determinadas temáticas hicieran cartelones, como afiches, hubo un momento que ya las paredes no daban más, entonces hubo un comunicado de la vicedirectora, muy amable, "¿por qué no aprovechan que tenemos proyectores, cañones, que tenemos netbooks que prestamos en la biblioteca, para que las chicas en vez de hacer cartelones hagan producciones, presentaciones gráficas para que proyecten en el cañón?".(PBAHOAF)

Obstáculos y facilitadores del uso

Además de los inconvenientes técnicos y físicos ya expuestos en la información institucional, el análisis de los obstáculos para la incorporación de las netbook mediante usos pedagógico revela tres grandes grupos de obstáculos. El primero se relaciona con el grado de manejo que tienen o no los actores involucrados. El segundo refiere a rasgos del funcionamiento institucional, y el tercero con la especificidad de la tarea del ISFD, es decir formar a docentes.

Los facilitadores, sin embargo son menos explicitados por los actores, o están entramados en su argumentaciones como posibles acciones superadoras. Este apartado presenta los tres grupos de obstáculos y las referencias que hacen a ellos los docentes entrevistados y los facilitadores.

Las dificultades que tienen los docentes con las tecnologías es un tema al que se han dedicado varias páginas. Buena parte de la comunidad del campo educación desde hace unos años mira con sospecha a los docentes y su relación con las tecnologías. Desde el "Yo con la computadora no tengo nada que ver" que recopilara Cabello (2006), hasta las ya tradicionales categorías de nativos y migrantes que coinciden en ver al docente como resistente y poco dúctil al cambio. Algo de esa argumentación se puede leer pero con otro sentido en las argumentaciones que ofrece el facilitador TIC, a propósito de una docente bastante distante de las tecnologías.

(...) me acuerdo estaba capacitando a una profesora de secundaria, un grupo de secundaria (...)y me contó que llegó a Marzo de sus vacaciones, muy contenta, ella tenía una relación bastante conflictiva con la tecnología, así lo presentaba, como una relación conflictiva... aparte es común que digan los docentes que tienen una relación conflictiva con la tecnología, como si fuera una persona. Entonces, llegó al aula, y cuando abrió la puerta, vio a treinta pibitos con la máquina encendida mirándolos "¿qué vamos a hacer con las máquinas?", y la directora diciéndole: "mirá que hay que usarla". Yo digo: no es tan necesariamente tan violento. Había leído, acompañando esto, que a esta violencia de cambio se le opone inversamente una resistencia. A veces el docente no es que se resiste o es que se resiste y no se da cuenta... pero digamos que la incorporación paulatina se está dando (...). (PBAHOAF)

Aparece acá una nueva faceta del docente resistente más relacionada con la misma naturaleza que se la ha puesto al cambio. Ante un discurso que sostiene la inevitabilidad del cambio tecnológico en el aula, las bondades de su implementación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tener una relación no tan fluida con las tecnologías genera una suerte de choque entre el docente y las demandas de la institución o entre el docente y las tecnologías en el aula. Frente a eso, una incorporación progresiva parece ser la clave desde la que lee el problema el facilitador.

Por otra parte se señala la legitimidad del desconcierto de los docentes frente a la falta de formación en el uso de las tecnologías.

El docente que no ha pasado por la experiencia de la capacitación y que en su formación nunca la ha tenido, no quiere verse expuesto ante un alumno que te maneja la tecnología, que te maneja.... Me parece que la resistencia viene por ese lado y me parece que es legítimo. (PBAHOAC)

E: ¿Qué te parece que facilitaría las prácticas con TICS acá, en este instituto?

-Yo diría ponerse seriamente a pensar en cursos de perfeccionamiento para todos, para cada uno de los profesorados, y trabajar en eso, trabajar con las computadoras. [...]Me parece que el docente, en cierta manera, tiene la responsabilidad o cierta responsabilidad de eso. Como el docente no sabe qué hacer bien con la computadora, prefiere tenerla en la mochila del alumno y no arriba del banco. (PBAH2DCG)

La capacitación aparece en estos actores como un modo de sortear obstáculos en la implementación. Un docente que no sabe qué hacer con las computadoras, encontrará en la capacitación una forma de orientar su práctica.

Otro obstáculo que se menciona es la disparidad de los usos y conocimientos que aparecen en los estudiantes. Si bien la literatura antes mencionada coincide en afirmar que los más jóvenes tienden a tener usos más expertos de las tecnologías, la cotidianidad del ISFD los contradice. Tal como se verá en el apartado 2.1, los estudiantes tienen habilidades muy dispares entre sí. Hay estudiantes con usos realmente avanzados, pero conviven con estudiantes que por diferentes razones carecen de información y destrezas básicas en la manipulación de las netbook y sus herramientas asociadas. Sin duda, uno de los principales objetivos del PCI es la eliminación de esas brechas entre estudiantes. Complementariamente otros actores reportan que a medida que avanzan en la carrera, se ven avances en su manejo de las TIC, como consecuencia de la demanda de los profesores y el espacio de ayuda que ofrece el facilitador TIC desde el laboratorio de informática.

El segundo grupo de obstáculos tiene que ver con el señalamiento realizado por el facilitador TIC en el que plantea que la estructura organizativa de los ISFD hace que no siempre haya buena circulación de información sobre lo que los docentes hacen en las aulas con las TIC. Las dificultades parecen puestas en las múltiples acciones organizativas y administrativas que cargan la agenda de los equipos de dirección. En este sentido se propone una función más intensa del rol que los coordinadores de las carreras podrían cumplir:

[Hace falta]Una coordinación más fuerte de un rol pedagógico del coordinador hacia el interior de los profesores que tiene, primero para hacer un relevamiento de qué están haciendo o qué no están haciendo con respecto al uso de las tecnologías, y después empezar a incorporar de a poquito. (...) Falta eso, falta una coordinación pedagógica, muy fuerte, de que nos encontramos los diez docentes que tengo a cargo de Historia, tomo Historia porque estabas planteando en Historia, "miren que los pibes tienen máquinas y los pibes van a ir ahora a hacer sus prácticas". (PBAHOAf)

Parecería estar proponiéndose un funcionamiento que permita identificar qué hacen y qué necesitan los docentes a propósito de la incorporación de las TIC. Como ha explicitado también el equipo directivo, la capacitación inicial poco a poco genera demandas de los docentes, se dirigen al facilitador con dificultades y consultas puntuales de implementación.

El tercer grupo de obstáculos radica en las tareas que debe resolver el ISFD en cuanto a la preparación de los estudiantes como futuros docentes. Se señala que precisamente hay dificultades

que no han sido completamente detectadas en cuanto a elementos tan cotidianos en la tarea docente como la planificación

Ese es el tema, van a hacer sus prácticas a secundario, donde los pibes tienen máquinas también, ¿cómo empezamos a planificar?. Lo que veo es el título "falta capacitación", pero en qué? No veo cuál es la necesidad, seguramente habrá necesidad, lo que no hay es un reconocimiento de cuál es el obstáculo, porque no está pensado, no está construido a partir de la planificación misma. Primero, porque no saben planificar en tecnología, eso sí quizás no saben...

E: ¿Qué sería saber planificar en tecnología?

O: Cómo incorporo ese recurso a una planificación. (PBAHOAF)

Como también lo han expresado el equipo directivos, las necesidades de capacitación que son reiteradamente mencionadas como las acciones que podrían facilitar los usos de las netbook, se piensan articuladas a las necesidades de planificación, tanto de los docentes del instituto, como en cascada hacia las planificaciones de los futuros docentes.

Van a ser profesores(...)ese es el nudo, la problemática. Si estos profesores no trabajan con ellos cómo van a planificar incorporando [TIC], ahí sí, ahí aparece la falencia, pero tiene que estar construido el obstáculo a partir del trabajo cotidiano. Yo no creo que yo como especialista en tecnología le voy a decir: "estos son los recursos que tenés, mirá que te pueden servir", no sé, capaz que le enseño a usar el Cmap espectacularmente y él no le interesa hacer mapas conceptuales, va a tener un recurso más que no va a ser para nada. Ahora si me dice que en realidad hace mapas conceptuales y yo le digo: "mirá que bueno, mirá que tengo recurso tecnológico que puede reemplazar esto que me planteaste de hacer vos". Si yo no sé cómo hacen las planificaciones no puedo plantearles alternativas. A veces ahí fallamos, en proponer un abanico de capacitaciones y capaz que el profesor para el aula no los necesita. (...) Yo puedo hablar Escuela de Frankfurt, pero a mí no me interesa que las chicas sepan de memoria determinados autores, a mí me interesa que de última que si tenemos que charlar sobre medios, hagan medios, y después se darán cuenta solas o en conjunto con otros del poder que tiene esto, como puede manipular, cómo seleccionamos lo que vamos a decir, qué imágenes tomamos, me parece más rico eso. (PBAHOAF)

En la argumentación del modo de lograr articular la capacitación a las demandas, vuelve a leerse la necesidad de realizar una lectura adecuada de la incorporación las TIC en la práctica, que pasaría por articular de modo pertinente contenido y forma. No todo contenido ni todo proceso educativo es susceptible de ser enseñado utilizando TICs, por el contrario, en la línea de lo que plantea el facilitador TIC pueden entorpecer el proceso de enseñanza.

En cuanto a los elementos facilitadores del uso, es necesario recordar que el equipo directivo había descrito una actitud positiva generalizada de parte de los docentes al haberse dedicado con entusiasmo a meterse de lleno y experimentar con el uso de las netbook.

Quizás un ejemplo del modo en el que esto sucede, es la respuesta a esta pregunta de la coordinadora del CAIE, quizás más desde su rol como de profesora. Esta menciona como factor facilitador la tendencia a la autonomía que promueven las netbook. Autonomía deseable a su modo de ver, que promueve en su propia práctica. Podría abrirse la pregunta acerca de qué modo puede estar presente en otros docentes de la institución.

E ¿Qué condiciones crees que tienen esas materias o esos docentes que facilitan el uso de las netbooks?

- Primero, una visión de actualización y una visión de la autonomía del otro, porque esto es autonomía, es corporativo pero es autónomo, absolutamente autónomo.

E: ¿Qué quiere decir que es corporativo pero autónomo?

-Yo no sé si fue antes el huevo o la gallina. Esto de los proyectos autónomos yo lo tengo instalado hace años. La tecnología a mí me ayudó, lo potenció. Lo potenció a tal punto que interactúa en el proceso, esa intervención que yo te digo no hubiera sido posible; porque el alumno, por ahí, no podía reponer o no se le hubiera ocurrido, o se le hubiera ocurrido otra cosa o a mí.... A mí la netbook me vino a solucionar un problema, ratifica la autonomía. Me vino a solucionar un problema en el sentido de que les resulta a ellos mucho más sencillo generar procesos autónomos, porque ellos son los que van haciendo conexiones. (PBAHOAC)

Nuevamente aparece aquí la idea de las netbook articulándose como facilitadores de procesos que le anteceden, más que como generadoras de procesos totalmente novedosos para los docentes. Se podría plantear quizás, que según los diferentes actores entrevistados, hay en el instituto un perfil de docentes al que las tecnologías llegan acoplándose sobre prácticas que anteriormente ya utilizaban las TIC y ahora se hace más sencillo el proceso, o que no usaban las TIC pero ven ahora en ellas una posibilidad de mejorar un tipo de práctica que les interesa sostener, y por otra parte docentes a los que el imperativo tecnológico los obliga, más o menos violentamente, a pensar en formas de incorporación. Este nuevo imperativo comienza a construir procesos de demanda de capacitación que se resuelve de diversas formas. Una parte se canaliza en los dispositivos de capacitación que provienen de la institución o de los entes que promueven la política, pero otra, quizás con mayor saldo positivo para la institución, se orienta a generar y atender la demanda de los docentes y que en el caso particular de este instituto se resuelve por medio del referente TIC que disponibilidad horaria dedicada a ello. Cabe aclarar que los relatos no refieren a simplemente a atender una demanda, sino a generar institucionalmente condiciones para que esta demanda aparezca, forme parte de una política de la institución interesada en ofrecer a los futuros docentes repertorios de usos de las tecnologías consistentes con el modelo pedagógico que la institución sostiene. Una pregunta a formular refiere a las condiciones de cargos y o de responsabilidades de coordinación que puedan sostener este flujo de trabajo.

Acuerdos, pautas de uso

En lo que refiere a las normas y pautas de uso de las Netbook y, más en general, de las TIC, se puede decir que en el instituto no se han establecido normas al respecto. Tanto directores como estudiantes coinciden en esto. De los 16 estudiantes entrevistados, 6 dicen que no hay normas al respecto, 4 dicen no saber si existen o no y 6 opinan que hay normas, sin embargo de esos 6, 5 dicen que la norma es usar libremente la computadora.

Es interesante que la no existencia de normas no significa el caos absoluto, al contrario, como lo relata el equipo directivo parece haber acuerdos implícitos entre los diferentes actores

P: ¿Para otras tecnologías, por ejemplo celulares, las cámaras de fotos, establecieron pautas?

No acuerdan los profesores, y yo tampoco, el uso del celular... pero es una cuestión de respeto y no lo pautamos, ya cuando sonó dos veces la piba lo apaga.

P: ¿Los docentes establecen esos acuerdos?

Sí, pero a veces hasta te diría que son tácitos, ya la segunda vez ... (PBAHDT)

Esta regulación autónoma habla de una relación menos caótica de lo que muchos autores plantean entre las TIC y la cotidianidad de las instituciones educativas.

Apoyo al docente y otros actores institucionales

El apoyo al desarrollo de las actividades TIC parece estar fuertemente ligado a la ayuda voluntaria de quienes poseen algunos conocimientos y los ponen a disposición solucionando cuestiones técnicas de usos de los equipos, desde docentes hasta preceptores. El equipo directivo informa que se les solicita a los preceptores la condición de tener una titulación vinculada a la tecnología o informática, lo cual redundaría en una importante ayuda para los profesores.

Se ha relevado solamente un rol que posee horas institucionales específicas para realizar tareas de apoyo para el conjunto de la institución, docente al que se ha entrevistado en su carácter de facilitador, cargo que se ha conformado en acuerdo con la dirección del Instituto, centralizando horas institucionales de Taller Inegrador (TAIN) que el profesor tiene dentro de su cargo como profesor de asignaturas vinculadas con TIC en el Profesorado de Enseñanza Inicial y Primaria (Cultura, comunicación y educación y Medios audiovisuales, Tics y Educación). Reporta contar con 15 horas semanales para centralizar actividades vinculadas con TIC. Las actividades se desarrollan en el ámbito del laboratorio de informática, y también en espacios institucionales, como las reuniones de institucionales mensuales.

En el informe institucional se consignan las tareas que desarrolla desde el rol, que como se observa contemplan algunas específicas de capacitación hacia los docentes y los estudiantes; alfabetización digital, ofimática, usos pedagógicos de las TIC y usos de herramientas para el área específica de enseñanza. También cubre la capacitación y el apoyo en el uso de aulas virtuales.

Jornadas de capacitación básica en el uso de las Net a docentes de los profesorados de Secundaria. Capacitación en el uso de recursos básicos (procesador de texto, planilla de cálculo, presentaciones gráfica y edición de video y mapas conceptuales -Cmap-,) a estudiantes de los diferentes profesorados.

Asesoramiento y capacitación en el uso de aulas virtuales (presencial y virtual) a docentes del Instituto

Capacitación y asesoramiento para la participación de estudiantes y profesores en el programa de radio que posee el Instituto "Otras Miradas" que conduce la profesora Aust.

Capacitación y asesoramiento al profesorado de Letras en la elaboración de la revista electrónica "Letras malditas"

Capacitación y asesoramiento a estudiantes y profesores en el mantenimiento y actualización de las Net del Plan "Conectar Igualdad".

Capacitación y asesoramiento a estudiantes en la utilización de recurso audiovisuales en la planificación de sus clases. (Informe Institucional. Fragmento)

Como puede observarse la capacitación constituye una de las tareas más intensas del rol. Además de haber llevado adelante la capacitación institucional realizada con motivo de la distribución de las netbook en 2011, trabaja en el desarrollo de temas puntuales que conciernen a las necesidades de formación de los estudiantes. Estas capacitaciones se desarrollan en el ámbito del laboratorio de computación.

Normalmente el primer semestre, lo que yo hago es tres o cuatro cursitos que tienen que ver con el uso para prepararlos para el trabajo de informes; a las chicas de 1º y 2º año, de todas las carreras, les explico cómo hacer un informe a partir de un procesador de texto porque algunas no saben usar procesador de texto en 1º y 2º año. Se da, por ejemplo, en 1º año, que no tienen netbook, tienen que pagar para hacer los informes, los profesores exigimos informes y pagan para tipear. [...] Entonces, en uno de los cursos lo que hago es trabajar el procesador de texto, el paquete de procesador de texto, planilla de cálculo y presentaciones gráficas, asociados al informe que supuestamente deberían entregar.

(...) El segundo curso que doy a principio de año también es el uso del mapa conceptual, el Cmap, porque las profesoras piden mapas conceptuales. El mapa conceptual tradicional es con papelitos, a algunas profesoras les dije: "aprovechemos las dos puntas del mapa conceptual, explicás vos todo el concepto teórico y yo les explico el uso del programa". (PBAHOAF)

Es interesante señalar en estas interacciones entre docentes y facilitador la intención de articular una explicación técnica del uso de un programa con su sentido conceptual. La demanda de los docentes de que sus alumnos conozcan el manejo de un programa, en este caso el Cmap, se articula en un diálogo en el cual se le da peso al sentido conceptual que tiene el manejo del programa.

Además de la asistencia técnica en el uso de los programas, parte de la tarea del facilitador es acompañar a los estudiantes que tienen netbook a solucionar problemas técnicos, ocuparse del

desbloqueo y seguimiento de máquinas que se rompen. Esta tarea la realizan también otros actores, como algunos preceptores, en espacios que encuentran dentro de sus tareas habituales.

Finalmente el manejo de la plataforma para el desarrollo de las aulas virtuales, ocupa otra parte de las tareas de acompañamiento a los profesores, que el facilitador hace en conjunto con otros miembros de la institución. En este acompañamiento el facilitador destaca el trabajo de articulación que existe con los profesores que utilizan aulas virtuales. Dicha colaboración ha sido registrada en algunas de las respuestas de los docentes encuestados de la carrera, cuando dan cuenta de las experiencias que realizan con las TIC.(PBAHOD)

Respecto a los docentes entrevistados, cuando se les pregunta sobre el apoyo pedagógico que reciben en la institución para el uso de las tecnologías, tan solo uno de los docentes observados responde afirmativamente, y lo vincula a la capacitación inicial a la que se ha hecho mención. Otro de los docentes especifica que si bien no ha buscado apoyo pedagógico para la realización de las actividades con TIC, no se ha encontrado con obstáculos para realizarlas. Dos de los docentes manifiestan haber recibido apoyo técnico y también sus alumnos para solucionar problemas de bloqueo de las máquinas. Las tareas de apoyo desarrolladas institucionalmente no parece tocar significativamente a los docentes cuyas clases fueron observadas. En ese sentido, surgen dos posibles correlaciones: el tipo de inserción institucional, que es baja en dos de ellos -dictado de una asignatura de frecuencia semanal- y el hecho de que ninguno de los tres docentes observados utiliza aulas virtuales, lo cual podría haber implicado una articulación con el referente TIC.

Incorporación de las netbook/tic en el Proyecto Educativo Institucional

La incorporación de las Netbook y en general de las TIC al Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) parece tener dos aristas. En primer lugar forma parte de los programas de Profesorados del Nivel Inicial y Primario. En este sentido, de acuerdo con la necesidad que se establece en cada una de los profesorados aparecen usos más y menos intensivos y formalizados. De esta forma carreras como Biología, Matemática y los Profesorados de Nivel Inicial y Primaria se caracterizan como carreras tradicionalmente vinculadas con la utilización de las TIC y con materias específicas que tratan el tema. Una segunda vía tiene que ver con una incorporación transversal, si se quiere, por medio de proyectos institucionales que han ido confluyendo. Cuando se le pregunta al equipo directivo a propósito de dichas lógicas de incorporación al proyecto institucional mencionan el ejemplo de las horas de Trabajo Institucional (TAIN) y el uso que se ha hecho de ellos para articular cuestiones tecnológicas.

Los TAIN tenían que ser interdisciplinarios y no lo eran, entonces se nos ocurrió que una forma de que lo fuera era por ejemplo que atravesara el proyecto de radio y que se incorporara el J. (el facilitador TIC). En realidad, yo dije: la radio por un lado y el facilitador con la informática y la

coordinadora de CAIE, se unieron los tres, pero si bien fue algo de ellos, fue intencional, no fue casual. La verdad que dio mucho resultado, están muy contentos también.(PBAHDT)

Las experiencias de la radio y el CAIE que se retomarán en los siguientes apartados, fueron destacados tanto por los responsables entrevistados, como por las directivas y algunos de los docentes. Es interesante encontrar que si bien dichos proyectos correspondían a profesorado específicos, su apertura generó un impacto más amplio en el ISFD, pero también la articulación del referente TIC que aporta sus conocimientos en tecnologías. Las directoras no mencionan otro tipo de incorporación específica al PEI.

Uso de la sala de informática, servidor y aulas virtuales

En general en el ISFD el uso de la sala de informática es irregular por la dificultad de mantenerlo abierto a cargo de alguna figura que se haga cargo específicamente de ello. En su descripción del funcionamiento del espacio, el equipo directivo plantea que a pesar de la larga lista de facilitadores TIC con que cuenta la institución, es imposible que alguno se haga cargo de la sala de informática dada su condición de docentes o preceptores y la no asignación de cargo ni horas específicas para dicha tarea. Los horarios en el que el laboratorio está abierto, son los que cumple el facilitador TIC entrevistado, uno de los actores que cumple importantes funciones en la administración de las TIC, cubiertas por un conjunto de horas institucionales derivadas de su cargo docente.

P: ¿El laboratorio está abierto...?

- Este es un problema, porque no tenemos una persona, no tengo encargado de medios y no tenemos a alguien que atienda las máquinas. El Facilitador TIC es el que nos ayuda muchísimo, los preceptores también, y está abierto como podemos.

P: Pero ustedes tienen un listado de otros facilitadores.

- Sí, pero son profesores, es imposible (...) El facilitador hizo el curso, pero eso no se refleja en una función... (PBAHDT)

En ese sentido, argumentan que parte del uso de la sala depende de la iniciativa y necesidad de cada uno de los profesores.

Los profesores lo usan cuando lo necesitan. Algunos hacen los trabajos acá, después lo imprimen, para entregar acá. En general, se está pidiendo a los alumnos que traten de presentar los trabajos a máquina. Y cualquier profesor que quiera hacer una actividad en la sala, pide la llave y va. En general, se arreglan solos.(PBAHDT)

La no existencia de responsables en horarios amplios genera obstáculos que parecen ser sorteados en algunos casos por la iniciativa de los propios docentes.

Cuando se le preguntó a los docentes encuestados si usaban la sala de informática antes de la llegada del programa, de los 13 casos válidos para esta pregunta (dado que tres docentes ingresaron al ISFD con el PCI), 6 docentes (46%) afirmaron hacerlo. Los 7 casos restantes argumentan en varias direcciones. En primer lugar aluden a condiciones materiales y de infraestructura, de esta forma, plantean que en la sede en que dictaban clase no había sala de

informática, que el tamaño de los cursos no se corresponde con el tamaño del laboratorio de informática. Esto coincide con lo que expresa una de las docentes entrevistadas:

En el Instituto... la sala de informática actual no dispone tampoco de demasiadas computadoras (...) en el primer piso hay algunas computadoras que están en biblioteca, son cuatro computadoras actualmente.

E: ¿Y en el laboratorio? Porque hay un laboratorio...

Hay un laboratorio... Lo que pasa que, bueno... Si bien la predisposición de los directivos es excelente, es muy difícil, porque es un instituto muy grande. Por ejemplo, para la utilización del cañón vos tenés que pedir con una semana de antelación, si no... Hay dos cañones en todo el instituto, si hay algún profesor que ya lo tenga pedido, vos no lo podés utilizar (PBAH4DCP2)

Más allá de que el argumento de la sala de informática se termina indiferenciado con el de la poca disposición de cañones, cuando justamente son usos que pueden darse en forma independiente, parece pesar en los argumentos la cantidad de alumnos, la cantidad de profesores, la idea de que los lugares están muy demandados. Llama la atención la diferencia de percepción de la profesora “no dispone de muchas computadoras” cuando el informe institucional da cuenta de 35 máquinas, que al momento de la investigación y según la información del facilitador entrevistado estaban activas, lo cual lo convierte en un laboratorio con buena capacidad.

Un segundo grupo de argumentos de los profesores encuestados, tiene que ver con la escasa pertinencia de los recursos informáticos para el trabajo de los temas que son propios de la materia dictada, aunque no especifican en qué sentido. Un tercer grupo de argumentos también pone su atención en la falta de recursos pedagógicos apropiados para usar los recursos informáticos en su materia específica, algunos lo plantean genéricamente y otros reconocen también su falta de conocimiento al respecto. Por ejemplo en uno de los docentes se enlazan argumentos vinculados con la alta matrícula, su falta de conocimiento en el uso de la tecnología y las prioridades que visualiza para la formación de sus alumnos, como la alfabetización académica, que al momento no resuelve mediante el uso de la sala informática :

Suelo tener cursos con mucha matrícula y se complica el uso de la sala de informática. Además muchos de mis cursos son de primer año del profesorado y me dedico a trabajar sobre todo con la alfabetización académica (aunque no descarto trabajar esto utilizando las Tics). Por otra parte influye la falta de conocimientos específicos de mi parte respecto al uso de la tecnología.(PBAHOD)

Finalmente y solo expuesto por un docente, un argumento que pone como impedimento que la disparidad de conocimientos sobre informática de los estudiantes imposibilitaba un trabajo común en una clase. En la misma línea uno de los docentes entrevistados plantea al diferenciar los estudiantes que llegaban al instituto hace unos años de los actuales, un déficit en el manejo de las computadoras que dificultaba el uso de la sala de informática.

O: ¿Sabés lo que sucede? [...] Las primeras promociones el corte de edad era alto, no eran chicos. Yo podía suponer que los chicos de 4º podían tener veintidós años, pero no, veintidós, veintitrés años eran pocos, la mayoría tenían más de veinticinco. Era complicado. Me acuerdo que había pedido un trabajo, y era escrito a mano, todavía ahora.

E: Vos estabas en el otro edificio, y ahí les pedías... ¿no tenías un laboratorio?

O: No, no había, después creo que enfrente hicieron un laboratorio, pero había que ir a enfrente, era complicado. Estaba la biblioteca, y no había internet. Por el nivel que tenían los chicos de uso, era como que yo tenía que dar un curso de informática.(PBAH4DCH1)

Más allá de lo eventual de la cohorte a la que hace referencia el docente, es un argumento interesante ya que en el mismo movimiento el docente se ubica en las diferencias generacionales como argumento para explicar el menor uso de herramientas tecnológicas, pero además ese uso diferenciado sirve para enunciar una dificultad en el aula misma que termina por inhibir la utilización de un espacio como el aula de informática.

Uno de los espacios sensibles a la llegada del PCI es justamente la sala de informática. Con el advenimiento de las políticas 1:1, podría esperarse que pierdan protagonismo o por lo menos que se reconfigure su lugar en la escuela. En este sentido el equipo directivo es categórico respecto a las diferencias de uso post PCI

Se usa menos.(...) Antes era una pelea por el horario, tuvimos que poner horarios, y se peleaban, porque "a nosotros nos tocaba, y ahora nos toca y tenemos que hacer esto". Y ahora no, porque cada uno tienen la suya y ya está.

El profesor trabaja en el aula o los chicos trabajan donde quieren, no necesariamente tienen que estar buscando la llave de la sala de informática.(PBAHDT)

En la misma línea, cuando se le preguntó a los docentes encuestados, 12 afirman que desde la llegada de las netbook no usan la sala de informática. No obstante, es importante recordar que antes de la llegada del PCI, tan solo 6 de 12 docentes manifestaban usar la sala de informática. Así, el uso de la sala de informática, poco frecuente antes del programa en la carrera, se reduce aún más con la dotación de equipos a los alumnos.

En este sentido aparece una cierta apertura de los espacios posibles para usar las netbook que pueden o no estar dentro del aula, o dentro del instituto, y estas están condicionadas por las disponibilidades edilicias, que parecen requerir el uso de espacios alternativos.

E: *Y ahora que llegaron las netbooks, ¿usás otras computadoras disponibles en la institución? Por ejemplo, vos mencionaste las de biblioteca...*

No, no desde que tenemos las netbook.(...). Nosotros en la primer parte del año tenemos lo que se denomina un "espacio taller", en donde los alumnos... yo les hago cuatro trabajos prácticos, que tienen que ver con instrumentos que les van a servir después para planificar su residencia; o sea, elementos de la planificación que después les van a servir para su residencia, por ejemplo, cómo evaluar, cosas muy concretas. Los alumnos, una vez dados esos trabajos, empiezan a observar,

eligen colegio, y ya en el colegio les pido que pregunten si los alumnos disponen de las computadoras. Igualmente a todos yo les hago hacer una planificación con las computadoras, tienen que saber hacerlo, no se sabe el día de mañana en qué colegios van a trabajar, si van a tener o no. La primera parte del taller nosotros la hicimos en SUTECBA en Merlo, porque no teníamos lugar en el instituto.

No deja de ser interesante pensar que el PCI incrementó la permeabilidad de los muros del aula, de la sala de informática y que esto convive con la necesidad de la búsqueda de espacios alternativos producto de la alta demanda de espacios en el instituto que no tienen las mismas condiciones tecnológicas que ofrece el edificio central del Instituto.

Respecto del servidor, fue reportado en el apartado de equipamiento que su funcionamiento muestra no poder abastecer el uso masivo y simultáneo. Sin embargo habilitó la posibilidad que los estudiantes hagan uso del mismo en los pasillos o patios, fuera del ámbito de las clases.

En relación con el uso de las aulas virtuales, de los docentes de la carrera de Historia que respondieron a la encuesta tan solo 3 de 16 (19%) manifiestan utilizar el sistema de aulas virtuales como herramienta en sus clases. De la misma forma, en el informe institucional se señala que a nivel institucional, son más las aulas virtuales que están disponibles que las que efectivamente se utilizan.

Articulación de las demandas en el instituto alrededor del uso de las TIC.

Cuando se les pregunta a la coordinadora del CAIE y al facilitador TIC si han percibido cambios en las demandas de su rol a partir del uso de las TIC, las demandas aparecen ligadas al uso de herramientas vinculadas con las actividades de enseñanza que los docentes realizan habitualmente. Estas demandas se articulan en los espacios de trabajo institucional compartido, o en los espacios de trabajo que el facilitador TIC ofrece en el ámbito del laboratorio de computación.

E. ¿Y a partir de las netbooks, cambió en algo la demanda hacia vos de los profesores que tienen las netbooks?

-No lo definiría en términos de demanda, sino que... Muchas veces, incluso en el TAIN, que es taller que tenemos integrador, me preguntan: "¿esto vos lo hiciste así, cómo lo hiciste?", en ese sentido; pero no que me demanden... "¿esto se puede hacer?, qué bueno que hiciste esto", pero no sé si es una demanda. Me parece que se percibe, no me parece que pase desapercibido, no sé otros actores institucionales qué te pueden decir, pero me parece que no pasa desapercibido. Pero no sé si es una exigencia, demanda como exigencia.(PBAHOAC)

Hay una preocupación por parte de los docentes, que después se traslada a los futuros docentes, de alguna manera de empezar a incluir a la tecnología, los recursos, más que recursos tecnológicos, esta nueva forma de ver lo audiovisual(...) Mientras que antes una clase era tiza y pizarrón, ahora les exigen a sus alumnos que empiecen a incluir fotografías, análisis crítico de imágenes, acompañar sus clases con pequeños disparadores de una película para no pasar la película dos horas, si no una pequeña escena que sirva como disparador para una discusión. Entonces si un alumno tiene una duda con respecto la cómo incorpora a sus planificaciones, me pregunta...

(..) una profesora les pide: "miren que tenemos que hacer un diseño, tenemos que recortar una película para que sirva para hacer una planificación, las chicas vienen y me preguntan, los chicos vienen y me preguntan y les enseño cómo editar un video.(PBAHOAF)

La necesidad sentida por los docentes de introducir en la formación de los alumnos los recursos TIC, abre demandas y consultas sobre el uso de software. Y estas necesidades van en cascada con la percepción de que los futuros docentes deben tener una instrumentación para trabajar con herramientas TIC en las escuelas medias. Progresivamente deberán incorporarlas a sus planificaciones. Y también reformulando modos de trabajo de los propios docentes en sus clases. Estas nuevas necesidades parecen configurar una agenda de trabajo para los actores que en la institución tienen tareas fuertemente vinculadas con las tecnologías.

Por su parte la coordinadora del CAIE describe la definición de sus tareas como una suerte de negociación entre delicada articulación diversos actores: los que tienen que ver con la línea nacional de la cual dependen los CAIE, las línea provincial que establece prioridades y proyectos específicos desde las cuales se desarrollan las líneas provinciales y las propias autoridades de la institución. Pero todas estas decisiones están fuertemente contextualizadas por la asignación de las partidas presupuestarias para realizarlas.

¿Qué pasa? Es que las acciones se diseñan en la posibilidad de lo que es el instituto con el equipo directivo, y los jefes de departamento van negociando esas acciones. Muchas de esas acciones se han tenido que transformar porque los fondos llegaban mucho tiempo después; con lo cual hubo siempre algún tipo, en la práctica cotidiana, de desfasaje. ¿Sí? Entonces, mis acciones han sido, muchas veces, de la contingencia siempre tratando de trabajar en la línea, pero de la contingencia.(PBAHOAC)

En síntesis, las acciones de apoyo que se desarrollan en el Instituto parecen estar atravesadas por la necesidad de incorporar las TIC a la vida pedagógica institucional, en un entretejido en el que se articulan las políticas nacionales y provinciales, las iniciativas del equipo directivo y las coordinaciones y las demandas de los profesores, en un marco en el que las condiciones del presupuesto y la forma en el que este se concreta dan forma a distintas líneas de trabajo.

I.3.4. Uso de las Netbook en el aula

Incorporación de las Netbook en el aula

En lo que corresponde al uso de las netbook dentro de las clases, se le preguntó a los docentes encuestados si solicitaban a sus estudiantes que llevaran la computadora al aula. A propósito es interesante que del total de 16 docentes tan solo 1 reportó que nunca solicitaba a sus estudiantes llevar la netbook al aula. Al indagar por sus argumentos el docente plantea que por el contenido de su materia, teórica y concentrada en libros clásicos, no considera "tan útil" la herramienta. Para esta pregunta 3 docentes no indicaron una respuesta, que son los que informan que ninguno de sus

grupos tenía las netbook. Los 12 docentes restantes se reparten entre las diferentes frecuencias como lo muestra la tabla.

¿Pide a sus estudiantes que lleven la netbook al aula?	Frecuencia
Sí, en ocasiones puntuales	5 (38% ⁷)
Sí, la mayoría de las veces	4 (31%)
Sí, siempre	3 (23%)

Tabla 5: Docentes que piden a sus estudiantes que lleven la netbook

Cuantitativamente, se puede encontrar una tendencia que apunta a la netbook como un objeto ocasional del aula, que se solicita con fines puntuales, esto es para actividades planeadas que tienen la computadora como herramienta. Al consultar las razones aparecen algunas diferencias. Aquellos docentes que manifiestan usarlas siempre aluden a razones más generales, “optimiza la circulación de la información. Favorece el aprendizaje ubicuo, estimula la capacitación en TIC, se empoderan habilidades para didactizar”(PBAHOD). Por su parte las argumentaciones para las dos frecuencias restantes aluden a objetivos más específicos y relacionados con actividades más puntuales: “los alumnos toman nota de clase”, “Este año las incluí por el proyecto de articulación [...]El uso de las net permitió que hayamos podido implementar el proyecto”. PBAHOD Finalmente en alguna argumentación aparece lo siguiente

Por el momento he experimentado en pocas clases o trabajos la utilización de las TIC, dado que si bien he realizado cursos en el programa de Conectar Igualdad para docentes, la incorporación de la clase virtual la realizaré de a poco, dado el tiempo que insume y mis ocupaciones. (PBAHOD)

De esta forma, se encuentra en la planificación de nuevas formas de clase un obstáculo que riñe con los tiempos de los docentes. En este sentido, resulta más sencillo incorporarlas en las estructuras preexistentes más asociadas con un recurso puntual que con una forma de concebir la clase. Así lo plantea otro docente “Porque utilizo distintos elementos mediados por el uso de las computadoras”. (PBAHOD)

Cambios en el trabajo docente o en el aprendizaje de los alumnos a partir de la incorporación de las netbooks en el aula

En los tres casos de docentes analizados no se narra un cambio rotundo en los conocimientos sobre tecnología antes y después de la llegada de las netbook. Como se verá en el segundo apartado de este informe, la historia con las TIC de estos tres docentes es más importante en su relación con las TIC que los procesos de capacitación iniciados tanto a nivel del ISFD como a nivel nacional. Dos de los docentes hablan de un cambio en los conocimientos que se sostienen en una formación personal, ya que ambos ante la llegada de las netbook iniciaron una exploración autónoma de los recursos de la computadora.

⁷ Calculado sobre 13 docentes que tienen grupos con netbook.

Era muy difícil, en la mayoría de los colegios donde trabajaba no tenían sala de computación o no estaba disponible, así que era muy difícil trabajar desde ahí; con lo cual, cuando recibí la computadora, lo primero que tuve que hacer es hacer lo mismo que les pido a mis alumnos: investigar los programas, qué hay dentro del escritorio del alumno, empezar a ver qué links se pueden utilizar, hacer PowerPoint, empecé a implementar el PowerPoint incluso para mis mismas materias. (PBAH4DCP 1)

Esto [refiere a su uso con las netbook] vendría a ser como propio, autodidacta, porque, en realidad, no tuve ningún curso de capacitación. El curso de capacitación, el postítulo, cuando me inscribí, se cerró, así que me dijeron: "no, se cerró ayer", "bueno", "hay que esperar hasta febrero". Se nota que hay una gran demanda, hay una necesidad muy grande de ver qué podemos hacer con las computadoras, y creo que es una asignatura pendiente; pero eso no me inmoviliza a poder seguir trabajando. Me parece que me fui aggiornando como pude, si no los tengo como un florero y esperamos... (PBAH2DCG1)

En estas dos intervenciones aparece claramente la idea de que los cambios en los conocimientos provienen de un diálogo con sus conocimientos previos y la exploración. Este diálogo aparece vinculado con los usos frecuentes que hacen estos docentes de la computadora. A este respecto hay una fuerte impronta de la netbook como facilitadora de un recurso u otro. En este sentido uno de los docentes manifiesta que en lo esencial las netbook no han cambiado los objetivos de sus materias.

E: No te cambia los objetivos de la materia el hecho de que lo estés planteando con las netbooks, o con internet.

-No, yo trato de que las netbooks para ellos se constituya en un texto, que es todo un tema también, la relación que tienen ellos con el texto escrito. Ellos siguen Historia, la Historia es una disciplina que se tiene que leer mucho, es inevitable, como Filosofía, tienen que leer mucho. Acá hay todo un trabajo difícil para que los chicos entiendan eso. (PBAH4DCH1)

De otro lado, los docentes refieren que uno de los cambios de los estudiantes a partir de la llegada de las netbook está relacionado con prácticas cotidianas como la lectura, la escritura, la "toma de apuntes" cada vez más digitalizada. Sin embargo, hay otro espectro de cambios que tienen que ver con aspectos más profundos como el acceso a mayor cantidad de información

Específicamente en este momento donde ellos empiezan a planificar su residencia, estas computadoras les permiten acceder a información que tiene que ver con el área específica, a partir de lo que está cargado en el escritorio del alumno. Muchos alumnos no tienen dinero como para estar imprimiendo, o incluso estar escaneando manuales... De hecho, presentar las planificaciones... tengo un alumno que me la presentó y me dijo: "profesora, estoy esperando cobrar para poder imprimirlo". (PBAH4DCP1)

Otros posibles usos de las netbook en el aula

Los docentes plantean que les interesaría poder utilizar con mayor facilidad las netbook para la implementación de recursos en las clases, que a su vez facilitaría, por ejemplo en el caso de las

materias de prácticas, la utilización posterior de los estudiantes en sus experiencias en escuelas secundarias. Para ello es necesario lograr unas condiciones adecuadas de conectividad en el aula

E: *¿Cuál sería la manera en que te gustaría que se usen, y qué condiciones...?*

-Yo creo que si las condiciones están, si las condiciones son óptimas, en el sentido de que vos prendés la computadora y automáticamente te podés conectar con todos los alumnos y utilizar los programas que están muy, muy bien pensados, es una excelente herramienta para trabajar en el aula. (PBAH4DCP1)

Este caso resulta interesante porque plantea al mismo tiempo la necesidad de implementar las condiciones de conectividad adecuadas en el ISFD, pero también la misma docente encuentra esa dificultad también en el entorno de la secundaria dado que en este nivel la correcta implementación demanda condiciones que no ha podido observar en la mayoría de las escuelas en las cuales supervisa las prácticas de sus alumnos. Por otra parte, los ejemplos del uso de las netbook que propone son la visualización de películas, videos cortos, y el trabajo con imágenes, en los cuales la netbook funciona como soporte de material didáctico audiovisual.

Pero adicionalmente otro docente plantea otras formas posibles de utilización menos instrumentalizadas y más relacionadas con procesos de pensamiento complejo que pudieran permitir las netbook y que aparecen en el horizonte de los docentes.

E: *El uso de la netbook es como una nueva vuelta...*

Es otra vuelta que, por ahí, el libro no le puede dar porque la forma que tiene el libro tiene otro tipo de reflexión. Vuelvo a repetir: yo trabajo mucho sobre imágenes, tablas, gráficos y cuadros, hay veintiocho millones de opciones que yo no las estoy manejando por mi deformación profesional y por otras cosas, pero me doy cuenta que hay muchas otras cosas que se pueden hacer. Yo hago estas que son las que puedo hacer.

E: *Menciona una que se podría hacer.*

Por ejemplo, construir mapas temáticos. Hay programas con mapas temáticos, y construir mapas temáticos incluye un nivel de reflexión muy grande sobre determinadas cuestiones. Yo todavía no encontré el sitio donde poder armarlo, tengo que manejarlo muy bien para dárselos. Sé que hay mapas temáticos, sé que se pueden construir, sé que no son del todo fáciles. Toda la tecnología digital ha avanzado muchísimo. La construcción del mapa temático puede servir a los profesores de Historia muchísimo. (PBAH2DCG1)

En este caso las posibilidades de utilización escapan de la netbook como artefacto de reproducción de videos (presentaciones, cortos, textos) y aparece una nueva posibilidad de construcción conjunta de conocimiento en otras lógicas. En esta línea, con un horizonte que piensa otro tipo de prácticas, el centro de la dificultad no radica en las condiciones externas al aula como la conectividad, la implementación del programa o la calidad de la institución particular, sino que se concentra en un “no saber cómo” que el docente se atribuye.

E: *Ahí tenemos una cuestión, que es la construcción de mapas temáticos, ¿alguna otra que se te ocurra que quisieras en algún momento hacer?*

-Sí, construcción de gráficos en relación a problemáticas, representación. Sí, hacemos los gráficos de barra y torta que usamos todos, pero me parece que hay como un nivel de complejidad.... Hay una profundización que podríamos trabajar sobre la reflexión del video... Todavía no he podido, en el powerpoint, colocar un video, que me pasa que me cuesta bastante, porque hay determinados soportes que no me permiten, no me deja ingresar, y demás. Yo me siento limitado hasta determinadas situaciones, entonces hasta que no las pueda dominar, ni lo presento, sé que existe, que la frontera es infinita, sé que me siento limitado, voy a correr mi límite, a medida que voy dominando ese límite, voy explicándoles a los chicos. (PBAH2DCG1)

En esta línea argumentativa, la implementación de nuevas actividades en el aula parece ser una cuestión de tiempo que poco a poco se irá dando con el paso del tiempo que, de una u otra forma significaría un mayor dominio de los docentes.

Por último en términos de los posibles usos se da cuenta de uno vinculado con la posibilidad de interacción entre institutos, mediante aulas virtuales compartidas que permitirían compartir el estado del arte respecto de la formación de docentes en Historia en otras latitudes.

-Me parece que con internet poder trabajar sobre aulas, el uso de aulas virtuales. Por ejemplo, trabajar en dos institutos al mismo tiempo sobre mismas problemáticas, hacer teleconferencias...me encantaría.

E: *¿Tienen valor pedagógico para vos? ¿Por qué?*

-Me parece que con internet me encantaría poder trabajar sobre aulas, el uso de aulas virtuales. Intercambios, situaciones, intercambio de lo que le está pasando a un grupo con otro. Me da la situación de que siempre los estudiantes tienden a pensar que les pasa solamente a ellos, y no es un problema generalizado en otros institutos. Compartir desde las desesperanzas hasta los contenidos, me parece re contra importante.

E: *En conectar y compartir para vos habría...*

- Absolutamente. Creo que la idea de trabajar sobre otro lugar, en otra situación, otras miradas, pensar en otros países, hablar de la situación de la geografía en otro lugar, cuáles son las problemáticas en relación a los profesorados de Historia, que está incluido o no está incluida dentro de la currícula, me parece que es recontra fundamental. ¿Tiene un nivel de igualdad, o se la considera una ciencia auxiliar, aún en otros países? Hay como muchas miradas que se pueden trabajar, a medida que vos vas pensando, decís: "se puede hacer esto, se puede, se puede..." El tema es que uno no se lo imagina, tiene muy lejos el horizonte de poder acceder a este tipo de cosas. (PBAH2DCG1)

Cuando imaginan usos deseables, algunos docentes enfatizan las limitaciones vinculadas con la infraestructura, mientras que otros ponen los límites también en sus posibilidades de sostener experiencias que les demandan desafíos desde el punto de vista de su propia formación, pero que se imaginan posibles de ser superados el tiempo.

I.3.5. Relato de experiencias con TIC

En distintas instancias del proceso de investigación se ha solicitado a los integrantes del instituto que dieran cuenta de experiencias TIC que consideraran relevantes o significativas. Estas han sido

relevadas a partir diversos instrumentos: la encuestas realizadas a los docentes de la carrera de Historia, las entrevistas a actores TIC significativos - en el caso del ISFD N° 29, a la coordinadora del CAIE y al facilitador TIC- al equipo directivo, y a los docentes cuyas clases fueron observadas. Se realizó también un primer relevamiento de lo que la institución consideraba experiencias significativas con TIC, algunas de las cuales fueron referenciadas luego por otros actores a medida que se desarrollaban las entrevistas, y por tanto han sido presentadas someramente en apartados anteriores de este informe.

En primer lugar se dará cuenta de los relatos obtenidos en las encuestas. Cuando se les pide a los 16 docentes de la carrera de Historia que relaten una experiencia con TIC, propia o ajena que sea pedagógicamente significativa, el primer dato interesante que aparece al respecto es que tan solo uno de los docentes encuestados manifiesta no haber realizado ninguna experiencia con TIC. En este sentido, se puede inferir que la práctica con TIC en el contexto de la carrera de Historia no es desconocido o ajeno. Ahora bien, al analizar los casos deteniéndose en el tipo de recursos utilizados en el contexto de aula aparecen algunas texturas diferentes.

Las respuestas pueden organizarse en tres grandes funciones de las TIC en el proceso de enseñanza que promueven los docentes encuestados. El primero y más frecuente tiene que ver con **la ilustración de contenidos**. A este objetivo se asocian en general dos recursos; por una parte las presentaciones de diapositivas que son utilizadas por 8 (50%) de los 16 docentes que se analizan en este apartado. Las presentaciones se utilizan para sintetizar contenidos que se quieren presentar a los estudiantes o como herramienta para dinamizar exposiciones que los mismos estudiantes realizan ante sus compañeros. Uno de los encuestados expresa que utiliza las presentaciones “para cerrar salidas educativas, dar cuenta de las vivencias producto de la observación de obras de arte; para la construcción de mapas conceptuales” (PBAHOD)

El segundo recurso asociado con la ilustración de contenidos son las imágenes. En este rubro los docentes mencionaron la utilización de videos de diversa índole, videos musicales, películas, mapas. Tanto las presentaciones como los mapas suelen articularse en las secuencias didácticas dentro del aula.

Trabajamos observado imágenes diversas sobre arte antiguo y clásico. Teníamos un eje de trabajo y pudimos ir acompañándolo con imágenes que permitía ilustrar el marco teórico trabajado para la temática abordada (las diversas transformaciones políticas y sus representaciones artísticas en el mundo Antiguo y Clásico). (PBAHOD)

Un segundo objetivo para el cual les resultan útiles las tecnologías a los docentes son los procesos de **comunicación**; 4 docentes (25%) lo refieren en sus experiencias. En este aspecto las herramientas más utilizadas son los correos electrónicos y también, en dos de los casos, las plataformas de aulas virtuales que proveen a los docentes los ISFD. Por esta vía se realiza el envío de trabajos finales y se comparten recursos propios de las clases.

Una de las docentes que hace uso del aula virtual valora positivamente la posibilidad de complementar el dictado de las clases con videos seleccionados: “Los estudiantes podían comprender procesos históricos con mucha más facilidad que leyéndolos”, y valora a su vez que el aula virtual favorece la comunicación con los estudiantes, y agrega que pese al manejo limitado que tiene del recurso “prefiero tener esta herramienta de comunicación a no tenerla” (PBAHOD).

Es interesante que 2 docentes manifiestan que decidieron con la llegada del PCI virtualizar la entrega de trabajos finales. En este objetivo de comunicación la utilización de las TIC no se encuentra circunscripta al aula, por el contrario se piensa como una extensión de la clase fuera del espacio físico.

En particular puede señalarse la experiencia referida por uno de los docentes en la elaboración de un plan de clases que luego los alumnos llevarán adelante en el marco de sus prácticas: “es un proceso que consiste en el seguimiento de realización de un documento al que se observa, se corrige, se recomienda, se le agregan imágenes, esquemas, bibliografía, textos, actividades. (...) En la construcción del borrador se va estimulando, sosteniendo y aconsejando al practicante para que encare su primera clase” (PBAHOD) En este sentido el intercambio mediante el correo electrónico resulta central en el seguimiento de los alumnos.

El tercer objetivo es la **búsqueda de información**, esta práctica es realizada por 5 docentes de la muestra tomada para este apartado. Esta actividad de búsqueda de información tampoco se encuentra limitada por el espacio de aula, al contrario se podría inferir que es una práctica que se delega a otros espacios. Es interesante señalar en uno de los casos que el docente explicita el criterio que ponen en juego para evaluar la búsqueda de información.

“en americana de siglo XX, los alumnos deben realizar un trabajo anual de investigación sobre una problemática a elección de la historia de Iberoamérica de los últimos 10 años. El insumo central para la elección del problema a desarrollar es la bibliografía y la investigación del tema a través de la web. Se evalúa la capacidad para buscar, desechar y elegir información. Una vez al mes se pone en consideración los avances obtenidos hasta fin de año que se solicita el trabajo final por escrito” (PBAHOD)

Finalmente y con muy poca frecuencia 1 docente manifiesta la incorporación de las tecnologías en el proceso de **evaluación** de una de sus clases. Se diferencia este uso del envío de los trabajos por internet atendiendo a que el docente manifiesta haber cambiado el trabajo final escrito por una presentación de Power Point sobre la cual, a lo largo de cerca de tres clases, el docente hace sugerencias de contenido y forma y luego reutiliza en versiones posteriores del curso como ayuda didáctica, lo cual implica un trabajo intensivo de intercambio con los alumnos.

También resulta importante resaltar que 1 docente mencionó la realización de un blog como parte de la clase. Dicho blog funciona como un repositorio del material de la clase, y es el docente quien

parece administrarlo. El blog ha permitido también implementar consultas y entrega virtual de los trabajos.

En general los usos están relacionados con un acompañamiento de las actividades clásicas de trabajo en el área, enriquecidas por la dinámica que adquiere la búsqueda de información, los procesos de comunicación entre profesores y alumnos, y la posibilidad de ampliar y enriquecer por parte de los docentes las actividades vinculadas al uso de las imágenes en la enseñanza de contenidos sociales. En este sentido, cabría dar lugar a uno de los relatos en los que se utilizó una netbook conectada a un cañón. Este relato permite ir un poco más allá en el análisis de los posibles efectos del uso de las TIC, en la hipótesis de que en el caso relatado la propuesta viabilizada mediante las TIC produjo cambios cualitativos en la transmisión del contenido. Se trata de una clase de primer año, en el que la netbook que se utiliza es seguramente del profesor, ya que los alumnos son de primer año y no la recibieron. El profesor describe al netbook como un mero soporte que le permite organizar una secuencia, en la que se presentan videos con el sentido de ampliar y contrastar conceptos desarrollados en la clase respecto a un autor. Estos videos resultan cercanos a los gustos y consumos de los estudiantes. Se percibe también en la escritura del profesor una experiencia generacional que parecería hacer lazo con los alumnos.

Mi utilización de la Net en el aula es limitada, debido a que en primer año los educandos no cuentan con el insumo. De todas maneras relataré muy brevemente lo poco realizado hasta el momento. En el marco de la unidad 1 de la materia Perspectiva Sociopolítica de la Educación, para el primer año de la carrera de Profesorado de Historia, gracias a la Net he podido organizar una breve secuencia didáctica donde articulamos un video <http://www.youtube.com/watch?v=6B4rm6z3anw> (Pink Floyd, Another brick in the Wall subtítulo en español) donde se puede ver con claridad, y así lo han hecho los estudiantes, la posición de Althusser respecto de la escuela como reproductora de la relación de opresión capitalista a través de la imposición de la ideología dominante. El debate surgido aquí fue muy rico, y el descubrir que no se trata de un teórico encerrado en su despacho sino que una de las bandas de rock más grandes de la historia comparte con aquel dicho posicionamiento, generó quiebres sumamente interesantes. A este video le siguió, tras el debate, otro donde se resume el texto de Althusser, y concluimos con Violencia Rivas, personaje de Peter Capusoto donde desde el humor sostiene una posición similar a la mencionada. Si bien aquí la net aparece como mero soporte, cabe destacar que todos los videos fueron descargados de internet y es en la net donde pudieron organizarse e intercalarse, posibilitando las pausas, las correcciones de imágenes y de audio pertinentes que sin ella hubieran sido sumamente difíciles de realizar. (claro que se requirió de la ayuda de un Cañón y unos parlantes -no imprescindibles, pero The Wall no se puede escuchar si no es a todo volumen ¿no?) Podría decirse que aquí la compu aparece como una herramienta facilitadora y dinamizadora de la experiencia áulica. (PBAHOD)

En la experiencia relatada la posibilidad de contar con la netbook parece ser más que un mero soporte. Contar con la posibilidad de poner en relación los conceptos teóricos de la clase con fragmentos del mundo cultural de los jóvenes seguramente produce un cambio cualitativo en la comprensión. Lo que se quiere “quebrar” como expresa el profesor, entra por otros sentidos, y seguramente produce otro tipo de experiencia que la que se liga a la lectura y discusión de un texto. Interesa señalar que la intención de provocar la comprensión mediante contrastes, ejemplos no

convencionales, y al mismo tiempo cercanos a los destinatarios, como idea y concepción pedagógica precede a la incorporación de la netbook, que en este caso es una herramienta que suma desde sus propias posibilidades técnicas a un modo de procurar la comprensión de los jóvenes que forma parte del encuadre pedagógico del profesor.

Cuando los actores institucionales vinculados con las TIC son invitados a contar propuestas, destacan su participación en algunos proyectos institucionales. La coordinadora del CAIE narra por ejemplo su experiencia participando en uno de los Seminarios organizados por la carrera de Historia, en el encuentro destinado al tema Imperialismo y Literatura. Dado que es investigadora en la Universidad de Buenos Aires, en el área de Literatura, plantea su interés en llevar a los alumnos de historia los avances de su investigación. Contando con los recursos tecnológicos que posee en el instituto, realiza una presentación en el que trabaja dos modelos para que los estudiantes contrasten perspectivas desde la literatura (...) .”

Hice todo el diseño... yo trabajé un texto que es la reelaboración del comic y el modelo heroico del siglo XX y cómo eso está atravesado por ideología imperialista. Entonces, trabajé, a partir de Raymond Williams, hegemonía y contra hegemonía. Planteé dos modelos para que los alumnos pudieran trabajar. Como se hizo en la 3, no tuve piso tecnológico; pero, yo allá llevé, por ejemplo, el power para proyectar(...) Como a mí me interesaba trabajar en forma contrastiva un texto norteamericano y un texto boliviano del 2008, hegemonía - contra hegemonía, yo trabajé todos estos power. Esto lo armé acá, o sea, lo armé en el instituto.(PBAHOAC)

El facilitador TIC destaca también algunas experiencias que se ya se han mencionado en el informe, como las filmaciones que una profesora de Psicología Evolutiva les pide a sus alumnas para poner en juego conceptos trabajados en la materia, que el facilitador valora especialmente porque en sus palabras. Menciona también una experiencia que realiza una profesora de Semiología, de la carrera de Lengua, que les propone a sus alumnas trabajar con fotografías ampliadas a distintos tamaños para realizar a partir de esa edición un análisis de la imagen. Para el facilitador, este tipo de trabajos constituyen efectos positivos de la implementación del PCI, aunque los profesores que las llevan a cabo no siempre están en el grupo de los que han recibido las netbook en el instituto. En relación con su propia experiencia como profesor describe una experiencia, se entiende que hipotética, en la que puede rastrearse el sentido que le otorga al trabajo que sus propias alumnas pueden realizar con las TIC.

Me pasa a mí con las materias, yo puedo hablar de la Escuela de Frankfurt, (...) pero a mí no me interesa que las chicas sepan de memoria determinados autores, a mí me interesa que de última que si tenemos que charlar sobre medios, hagan medios, después se darán cuenta solas o en conjunto con otros, "ver el poder que tiene esto, como puede manipular, cómo seleccionamos lo que vamos a decir, qué imágenes tomamos" (PBAHOAF)

En la reflexión sobre los medios, la posibilidad de producir suma cualitativamente a las posibilidades de comprender conceptos teóricos. Se trata de experiencias que parecen marcar cierta continuidad con la referida por el profesor de historia. El uso del medio hace un aporte particular a la

situación de enseñanza, un aporte cualitativo diferenciado, o por lo menos así está enunciado desde los propósitos del profesor. El registro de esta intencionalidad no es menor, ya que supone en quien lo enuncia intervenciones específicas para que estas relaciones se concreten.

Por su parte los directivos, como ya se ha señalado, destacan como experiencias interesantes en el uso de las tecnologías las que desarrollaron los equipos de matemática en el curso de ingreso, filmando sus clases y subiéndolas a la página, como estrategia para atender a la masividad de la demanda de ingresantes. También destacan, sobre el mismo equipo de matemática, la realización de una investigación sobre operaciones matemáticas en relación con software, que fuera financiada por el INFD, previa a la llegada de las netbook, que se desarrolló en los laboratorios de informática, “con tres chicos por computadora, y tuvo muy buen resultado” (PBADT) y expresan expectativas de volver a realizarla contando con las netbook. Asimismo se destacan las experiencias del Profesorado de Biología y el de Lengua.

Otra de las experiencias destacadas por el equipo directivo es el programa de Radio, “Otras Voces”, en la que participan en articulación con la Coordinación Institucionales de Políticas Estudiantiles, (CIPEs). La experiencia de la radio es un proyecto de los CIPEs al cual participan profesoras y alumnos del instituto, la coordinadora del CAIE y el facilitador TIC. Se trata de una experiencia que la directora caracteriza como atravesada por la lengua y la oralidad, que concierne a “cualquier tipo de objeto de conocimiento, y propicia trabajo interdisciplinario” (PBADT).

El programa de radio se emite semanalmente y están a cargo de la conducción dos profesoras del plantel del Instituto, una de la carrera de Lengua y otra de la carrera de Historia. La programación se construye sobre la base de diversos temas y en la producción de los programas intervienen los alumnos, algunos, como los del Profesorado de Enseñanza Primaria, como parte de sus prácticas.⁸

El programa tiene una agenda como pre armada que siempre se va ajustando pero lo que ha sucedido últimamente es que una semana antes: "bueno, ¿cuál es el tema de la semana que viene? La semana que viene trabajamos educación temprana porque vamos a invitar a la profesora de educación temprana a que vaya a hablar; que no va a hablar las dos horas, pero el programa va a girar sobre ella". A partir de ahí se generan una cantidad de noticias, que son dos secciones que están fijas que hacen las alumnas de primaria de 3° año. Eligen noticias sobre educación y después las tienen que decir al aire. Alumnos de Historia tienen una sección que es cine, cine y educación. Y las profesoras de Letras, que tienen alumnos en el profesorado de Letras o en el profesorado de primaria, las invitan a trabajar sobre un género en específico. (...)si la profesora va a trabajar educación temprana, que un grupo de chicas trabaje literatura infantil. Las chicas comentan determinado autor y acompañan con relatos, con cuentos.

(...) logramos que un directivo de una de las escuelas más importantes de Merlo, que en esa semana cumplía los cincuenta años, por ejemplo, y que estaba a full, fuera una hora hablar a la radio

⁸ Ver CD adjunto con grabación del programa o grabaciones de programas en la página web del instituto http://isfd29.bue.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=44

a hablar de lo que ellos esperan del alumno en formación. Eso al interior de una cátedra es un insumo para no perderlo (PBAHOAF)

De la programación puede inferirse que responde a una lectura de los temas que interesan a la formación docente y en particular en relación con esa comunidad. Se cuenta también sobre la participación de los alumnos de historia, que a propósito de las efemérides produjeron un relato novelado, una dramatización: “Pibes grandotes, todos melenudos haciendo de indígenas, era fantástico, y todos con su netbook porque los relatos los tenían ahí o porque habían trabajado sobre esa construcción o venían con hojas impresas que habían hecho en la netbook” (PBAHOAF).

El programa se llevaba adelante previamente a la llegada de las netbook. ¿Qué cambió a partir del PCI? El facilitador señala algunos aspectos, fundamentalmente del proceso de producción del programa: los alumnos graban y editan en sus netbook las entrevistas, las fuentes grabadas, los discursos políticos, el audio de eventos históricos. Antes de ello utilizaban la sala de informática. El facilitador enseña a realizar estas tareas técnicas, les indica que programas deben bajar a sus netbook para desarrollarlas. También buscan noticias en internet, y las editan en formato radial, como parte de su trabajo en Lengua, cuyo seguimiento hace la profesora. El facilitador subraya que en el proceso de edición se articulan conocimientos técnicos sobre programas de software junto con criterios de contenido. “Yo les marco algunas cuestiones que tienen que ver con la puestea al aire: “ podés cortar así, pero mirá que no podemos pasar más de treinta segundos de entrevista, así que elegí lo más importante para decir”. (PBAHOAF)

El programa se escucha en el instituto, y dado que muchos alumnos están haciendo las prácticas en ese horario se recuperan y registran los audios. Es interesante señalar el sentido que tiene la recuperación de los registros en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La coordinadora del CAIE enfatiza que es importante, luego del programa “trabajar sobre lo que se habló, lo que se construyó, qué cosas quedaron afuera” en relación con el guión original. Parecería hacer un parangón entre la situación de la radio, y otras prácticas como la docencia, en la cual se van tomando decisiones, que dejan de lado “cosas que al principio fueron importantes”. Grabar el programa de radio es importante porque permite reconstruir hacia atrás. La misma profesora pondera el valor de las filmaciones para reconstruir procesos de las clases. “me parece que hay que ir instalando estos recursos” (PBAOAC).

Experiencias con TIC identificadas por la institución.

Cuando en el inicio de la investigación se solicita que se identifiquen experiencias institucionales con TIC, el ISFD propone tres tipos de experiencias: la tarea realizada por el CAIE, una experiencia institucional de trabajo entre dos cátedras, y el dictado de dos seminarios que la carrera de Historia ofrece a los alumnos del instituto.

En relación con la tarea desempeñada por el CAIE se han recuperado en este informe aquellas vinculadas con las Narrativas Pedagógicas y los Talleres de reflexión para la realización de salidas culturales, como ejemplos de iniciativas en las que la inclusión de nuevas tecnologías parece estar

ayudando a profundizar sobre los procesos de reflexión de los estudiantes en torno a sus futuras prácticas. (ver apartado 1.3.3, Usos de las netbook en el ISFD), como así también la experiencia del programa de radio “Otras voces”. Se incluyen en el Anexo la fundamentación y las líneas de trabajo presentadas por la coordinación.

Otra de las líneas presentadas por la institución refiere a un proyecto de trabajo entre dos cátedras de 3er año de la Carrera de Historia: Política Institucional y Perspectiva Filosófico Pedagógico Didáctica. Dicho proyecto es llevado adelante en el segundo cuatrimestre desde 2012 por primera vez. Ambas asignaturas son anuales, y el segundo cuatrimestre propone la realización de proyectos de campo, un proyecto de investigación en el caso de Política Institucional y un proyecto de aula en el caso de Perspectiva Pedagógico Didáctica. Del diálogo entre las profesoras a cargo, surge la idea de confluir en un único proyecto de investigación integrando conceptos organizadores de ambas asignaturas.

Los propósitos del proyecto que se enuncian en la planificación se vinculan con “la formación de equipos de trabajo interdisciplinario que puedan detectar problemáticas educativas, realizar diseños de investigación y proponer proyectos superadores respecto de las realidades analizadas”.

Para lograr este objetivo, las cátedras se proponen “Integrar los fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, éticos, psicológicos y pedagógico-didácticos en el análisis del sistema educativo, de instituciones escolares y de propuestas áulicas y en la implementación de proyectos innovadores” (PBAHPf).

A partir del mes de junio los alumnos comienzan el desarrollo de un proyecto de investigación en el cual las cátedras funcionan en forma articulada. Las netbook actúan como soporte en este proceso. Las profesoras crean un aula virtual que actúa como repositorio de información y como espacio de seguimiento de la formulación y el desarrollo de los proyectos de investigación. La experiencia cierra con un ateneo en el cual los grupos presentan sus proyectos de investigación utilizando software de presentación de diapositivas.

El proyecto había sido ideado inicialmente por fuera de la posibilidad de utilizar las netbook. Según narra una de las profesoras involucrada en la experiencia, el interés radica en poner a jugar en forma articulada contenidos que ambas profesoras evalúan que posibilitan una mirada compleja sobre el campo de lo escolar. El recorte de la investigación que hacen los alumnos es libre, lo delimitan a partir de su propia experiencia de entrada en las escuelas, en las cuales están realizando en 3er año sus prácticas, y para fundamentarlo articulan los contenidos de ambas asignaturas. En la experiencia, las netbook son valoradas desde dos aspectos: en primer lugar permiten que las profesoras realicen un seguimiento del trabajo de los alumnos. Esto se resuelve creando dos aulas virtuales, a las que tienen acceso ambas profesoras. De esta manera comparten un espacio que de otra manera no podría haberse concretado, ya que las asignaturas que se dictan en días separados.

Un aspecto valorado por la profesora entrevistada es la articulación entre los espacios presenciales y la virtualidad, ya que “se llegaba a clase con intercambios hechos y resueltos; incluso podíamos

aconsejarles sitios, páginas, utilizábamos varios recursos” (PBAHDC). Por otra parte el aula virtual permitió sortear una serie de obstáculos que limitaron la cantidad de clases presenciales, y las investigaciones pudieron seguir un ritmo contando con la virtualidad que logró que se finalizaran en los tiempos convenidos. En este sentido parece haberse concretado la idea de que el aula virtual permite establecer una continuidad, reconfigurando el tiempo y el espacio de la clase que no queda circunscripta al aula y al horario de dictado de las clases (Coria 2012)

Sin embargo, la información relevada sobre la experiencia no permite precisar si se producen cambios en el sentido de la ruptura del aula clásica, ordenada por una comunicación ida y vuelta. (Dussel, 2009). De hecho la profesora reporta que no utilizó las netbook en la clase para otro tipo de actividades. Sin embargo una de sus reflexiones permite inferir la valoración de cierta circulación horizontal en la construcción del conocimiento. Señala que le hubiera gustado que el aula hubiera permitido que los alumnos pudieran seguirse en sus avances. Sería deseable que esta necesidad visualizada en una primera experiencia permitiera tensionar las posibilidades técnicas de las aulas en esa dirección, o encontrar, como suele hacerse, caminos alternativos para que esta circulación entre pares se haga efectiva. En este sentido interesa rescatar la tensión entre lo que la técnica permite, los intercambios que tiende a formalizar, y las necesidades que tiene quien coordina una experiencia pedagógica, habida cuenta de la fuerza que suelen tener las formas prescriptas por las lógicas técnicas. Como afirma Coll (2009) las aplicaciones del software informático y telemático, entre ellas las que permiten la comunicación y la elaboración conjunta varían en las posibilidades y límites que ofrecen, y esto se traduce en posibilidades y límites para los profesores de organizar “el diseño pedagógico de las experiencias” (Coll, 2009; 119) .

La participación de los estudiantes en los foros, es otro elemento que la cátedra se propone estimular en una segunda experiencia. Los alumnos no han participado, a pesar de la insistencia de las profesoras en la invitación. Sin duda la participación por escrito en un debate ofrece un mayor nivel de exposición que la participación oral en una clase. Esto sumado a la dificultad de la escritura, y la ajenidad que los estudiantes pueden encontrar en contextos en los que se requiere cierta formalidad, que produce un corte con el tipo de escritura que circula en las redes sociales. En este sentido, la participación en un foro configura una experiencia interesante en términos de la formación.

Otro aspecto que se valora de la experiencia es el de la búsqueda de información. Junto con la constatación de que los estudiantes en un tercer año muestran avances importantes en el tipo de búsquedas que realizan y en su comprensión, la profesora entrevistada expresa que el problema de la confiabilidad de las fuentes y la formación de los estudiantes en criterios para construirla, es una tarea que requiere una alta dedicación.

“Uno no puede ponerse en juez, esto está bien, esto está mal, si no darles herramientas a ellos para que se puedan posicionar en forma autónoma ante el texto, y ver si es una fuente confiable, una fuente... Yo los remitía mucho a páginas oficiales, o a programas con respecto al trabajo, qué hay en el programa de ABC, todos los programas que están en marcha, yo los remitía... porque es mi

materia, Política institucional, a ese tipo de fuentes, y si no de personas reconocidas, María Antonia Gallart, que ha investigado mucho, como referente. Yo soy bastante desconfiada también respecto a las fuentes, entonces teníamos esos recaudos, y conversábamos sobre eso”(PBAHDC)

Como señala entre otros Cassany (2011) el incremento exponencial de interlocutores y documentos, la ausencia de filtros y controles de calidad, la diversidad cultural de los documentos presentes en la red y la necesidad de reconstruir vínculos entre textos y fragmentos de textos, entre otras operaciones ha transformado radicalmente las formas de leer y escribir. La producción de una investigación sostenida en una parte en las búsquedas en Internet, requiere acompañamiento y entrenamiento en criterios. La disponibilidad de la herramienta digital en el proceso de la investigación suma nuevos desafíos. Esta es una preocupación presente también en otros profesores, expresada en algunos de los docentes encuestados que también refirieron experiencias de aula que implicaban las búsquedas de información en la web.

En otra dirección, la experiencia de los alumnos en el armado de sus presentaciones es positivamente valorada: “se manejan muy bien, les agregan música cuando corresponde, hacen a edición de la información. Yo no vi falencias...creo que también influye en que son alumnos de tercer año”. La idea de que los alumnos han recorrido un camino de aprendizaje en términos del uso de TIC está presente también en otros profesores (Ver Apartado 1.3.3)

En este y otros comentarios referidos a las producciones de los alumnos con las tecnologías, la enunciación sobre la habilidad y los aprendizajes está puesta en la habilidad para manejar los programas necesarios para ilustrar las presentaciones, editarlas, darles movimiento, incluir videos en ellas. Son pocas las referencias a otro aspecto de dichas presentaciones, en tanto implican procedimientos de síntesis, jerarquizaciones, establecimiento de relaciones entre otras.

Un último grupo de experiencias con TIC referenciadas por el Instituto, se refiere a dos Seminarios propuestos desde la Carrera de Historia, abierto a los estudiantes de otras carreras.

Se trata de los seminarios “El Estado, perspectivas y abordajes teóricos” dictado por los docentes que dictan la materia Perspectiva Sociopolítica de todos los profesorado y “Pensar el imperialismo en el Siglo XXI en Argentina y el Cono Sur”. La presentación institucional aclara que si bien no apuntan al uso de las TIC se considera que hacen uso de ellas como “un recurso importante en la transmisión del conocimiento y en la posibilidad que brinda a las cátedras de analizar crítica y reflexivamente la información que brindan”. La Coordinadora del CAIE, menciona en la entrevista haber desarrollado una presentación de diapositivas con para uno de los seminarios. Si bien no se obtuvo material específico respecto a los seminarios, se entiende entonces que el uso de las TIC estuvo orientado a la exposición de información mediante distinto tipo de presentaciones.

En síntesis, las experiencias realizadas con TIC son extendidas entre los docentes de la carrera de Historia, dado que la gran mayoría ha realizado algún tipo de experiencia. La mayor parte de ellas puede englobarse en lo que podríamos nombrar como distintos modos de presentación de contenidos, realizados por los docentes o por los alumnos, en los que la imagen tiene importancia,

tanto se trate de fotografías, mapas, videos de distinto tipo en tanto ilustran o profundizan el tratamiento de los contenidos y habilitan una mejor comprensión. También son frecuentes las experiencias vinculadas con la comunicación a través del correo electrónico, y menos frecuente, el uso de aulas virtuales, solo en dos de los 16 docentes encuestados. La búsqueda de información resulta también el común denominador de varias de las experiencias de uso de las tecnologías que los docentes narran. En algunos de los relatos de las experiencias se evidencia con mayor nitidez el modo en el que los propósitos pedagógicos de los profesores se potencian mediante el uso de un recurso multimedial, tanto en el campo de la filosofía y la política, como en el campo de las narrativas pedagógicas, llevadas adelante desde el CAIE.

El uso de las cámaras de filmación se pone en relación con la necesidad de registrar clases sobre las cuales se volverá a trabajar, en términos de una reflexión didáctica y también como forma de “aplicar” contenidos teóricos. Otras experiencias, como la de la producción del programa de radio se agilizan y profesionalizan cuando los estudiantes aprenden a grabar, a editar imágenes y contenidos para trasponerlos a un contexto radial.

Finalmente la posibilidad de trabajar con un aula virtual en un 4to año en el cual los alumnos disponen de sus netbook conforma un piso de trabajo que permite articular el proyecto de investigación de dos cátedras.

II.- LOS ACTORES

II.1 Características generales de quienes participaron en el estudio

Los datos que se presentan a continuación corresponden a los grupos que participaron en el estudio. En el caso de Merlo, los tres docentes cuyas clases fueron observadas, los docentes que respondieron en forma virtual a la encuesta propuesta (16 docentes), los dos miembros del equipo directivo, la coordinadora CAIE y el Facilitador TIC, ambos entrevistados y el grupo de estudiantes que fueron entrevistados a posteriori de las clases observadas.(16 estudiantes)

	Equipo directivo (2 casos)	Docentes (3 casos)	Estudiantes (16 casos)	Otros actores institucionales (2 casos)	Otros docentes (16 casos)
Sexo	2 femenino	1 femenino 2 masculino	9 femenino 7 masculino	1 Femenino 1 Masculino	9 femenino 7 masculino
Edad	No hay datos	PBADIH: 53 años PBADIG: 42 años PBADIP: 34 años	- de 20=1 20-29= 9 30-40= 5 + de 40= 1	Facilitador 49 Coord CAIE 46	20 a 30 =1 30 a 40 = 4 40 a 50 = 9 + de 50 = 2
Título de grado, de acuerdo a la institución en que se formó	PBADIH Maestra normal nacional, profesora en jardín de infantes, profesora en Cs. de la educación, psicopedagoga. PBADT2 Maestra normal nacional y Lic en Ciencias de la Educación	PBADIH Prof. de Historia. UBA.1990 PBADIG Lic. En Turismo. Univ. Morón. 1994 Prof. en Geografía UBA.2000 PBADIP Prof. de Historia. Univ. Morón.		PBAOAC Prof. Lengua y Literatura, Universitaria. PBAOAF Lic. en comunicación	Prof en IES=5 Prof en Universidad=10 Prof.Universidad Tec =1
Título de posgrado	PBADIH Especialista en didáctica, con maestría en curso. PBADT2 Especialización en Gestión Educativa	PBADIH:Dir. Estratégica en RRHH. Maestría. UBA.2001 PBADIG: Lic. en Geografía,cursando PBADIP: Maestría en Historia (último año)		PBAOAC Maestría por la U. Nac. de Rosario, Beca INF/D/PROFOR PBAOAF Doctorando en Comunicación	7
Antigüedad Docente (años)	No hay datos	PBADIH: 26 años PBADIG: 21 años PBADIP: 8 años		No hay datos	<10:5 10 a 20: 5 >20: 6
Antigüedad en la institución	PBADIH 24 años PBADT2 23 años	PBADIH: 8 años PBADIG: 2 años PBADIP: 4 años		PBAOAC 10 años PBAOAF 4 años	3 de 0 años, 4 de hasta 4 años, 3 hasta 7 años, 5 hasta 10 años y 1 de más de 10 años
Situación de Revista		PBADIH: Titular PBADIG: Interino		PBAOAF: Interino	2 titulares/ 14 Provisional-

		PBADIP:Prov.			provisorio-interino
Materias a cargo		PBADIH Historia Mundial del Siglo XX 4ºaño PBADIG Geografía I 2ºaño PBADIP Practicas Docentes III 3ºaño; Prácticas Docentes IV, 4ºaño; Integración Areal 2ºaño		PBAOAC Taller de lect, escr. y oralidad, Hist. social y cultural de la lit. I y IV, y Leng. y Lit. y su enseñanza I (en inicial, primaria y en el prof. de Leng. y Lit.) PBAOAF Cultura, Com. y Educación y TIC, Educación y Medios de com. en los Prof. de Ens. Inicial y Primaria.	Una materia: 8 Dos materias: 2 Tres materias: 3 Cinco materias: 1 Seis materias: 2
Trabaja en otro ISFD o en otra carrera	No hay datos	PBADIH: No PBADIG: Si PBADIP: Si		PBAOAC: Sin info PBAOAF: Sí	8
Trabaja en escuelas secundarias	No hay datos	PBADIH: No PBADIG: Sí PBADIP: Sí		PBAOAC: Sin info PBAOAF: No	9
Carrera cursada			Historia: 16		
Turno			Noche: 6 Vespertino: 10		
Año de estudio			2do: 4 3ro: 3 4to: 9		
Trabaja en el ámbito educativo			No: 9 Sí: 5 NS/Nr: 2		
Máximo nivel educativo de los padres			Prim comp: 5 Prim incomp: 3 Sec comp: 2 Sec incomp: 5 Uni comp: 1		

A continuación se presentan sintéticamente los cuatro grupos de actores que formaron parte de esta investigación. Por razones expositivas y en lo que refiere a las variables sociodemográficas se incluyen en el mismo apartado a los 3 docentes de las clases registradas y aquellos docentes a los que se les realizó la encuesta virtualmente y que en la tabla aparecen bajo el rubro “otros docentes”.

II.1.1. Docentes

Un primer dato tiene que ver con el género, del total de docentes el 56% eran mujeres, dato que se repite entre los estudiantes y que permitiría hablar de una constancia en cuanto a las preferencias de la carrera docente. La edad, tradicionalmente relacionada con el uso de las tecnologías revela un grupo de docentes que en su mayoría se ubica entre los 40 y 50 años (56%), tan solo dos docentes son mayores de 50 años y los restantes 5 están por debajo de los 40. El equipo directivo se ubica generacionalmente en la misma franja que los docentes. Estos datos permiten apreciar que todos ellos crecieron en un mundo que contaba con una alta penetración de la televisión y su formación profesional se dio en momentos en que las computadoras si bien no eran un bien generalizado, en los entornos universitarios y de formación profesional comenzaban a verse con frecuencia.

La formación profesional muestra a un 63% de los docentes con estudios profesionales realizados en una universidad mientras que el 31% son profesores de IES (Instituto de Educación Superior). Tan solo uno de los docentes encuestados informa haber estudiado en un instituto técnico.

En cuanto a los tres docentes que conformaron la muestra de clases observadas, dos son Profesores de Historia y uno de ellos cuenta con una licenciatura en Turismo y luego un profesorado en Geografía. Con respecto a la formación de posgrados, 43% cuenta con un título de posgrado, de ellos tan solo un docente se encuentra por debajo de los 40 años, y del total de docentes con posgrado una tiene un doctorado. De los “docentes casos” 2 terminaron una maestría, mientras que 1 está cursando una nueva licenciatura. Esta información concuerda con los datos generales del universo que aluden un 37% de docentes con formación de posgrado.

Del mismo modo que el promedio de edad es relativamente alto, el promedio de antigüedad docente es alto; solo 5 docentes (31%) de la encuesta y uno de los casos observados están por debajo de los 10 años de antigüedad; 5 (31%) docentes se ubican entre los 10 y 20 años y 6 (37%) superan los 20 años de docencia; igualmente, los dos casos restantes tienen 21 y 26 años de antigüedad. En este sentido la media de antigüedad docente (16 años) es ligeramente más baja que la del universo relevado en la investigación (17 años).

Otra variable a analizar es la antigüedad en la institución. 5 docentes (31%) de los encuestados tienen entre 7 y 10 años de antigüedad, tan solo 1 tiene más de 10 años mientras que 3 son nuevos y 4 (25%) están entre los 4 y los 7 años de antigüedad. Al comparar este dato de antigüedad con la situación de revista, el 88% (14 docentes), no son titulares. En este sentido una buena parte de los docentes que tiene por encima de 4 años en la institución son suplentes o interinos, lo cual habla de las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente.

Este dato puede articularse con el hecho de que de los 16 docentes encuestados el 50% de los docentes declara tener a cargo materias en otros ISFD. En consecuencia, en la Provincia de Buenos

Aires se invierte la proporcionalidad respecto del universo de docentes de la investigación ya que tan solo el 18% dice tener materias a cargo en los otros ISFD. Este panorama permite inferir un alto número de docentes que deben repartir sus tiempos en diferentes trabajos por encima de las medias de los docentes de los ISFD pertenecientes a las otras jurisdicciones relevadas en la investigación.

En relación a la remuneración por el cargo desempeñado, la coordinadora del CAIE y el coordinador TIC manifiestan dos situaciones que pueden ser señaladas. En el primer caso, la entrevistada manifiesta que en el último año de trabajo los pagos por esta tarea son irregulares, y que no está segura de la continuidad del cargo. En el caso de Facilitador TIC explicita que su función no aparece como cargo específico sino que por el contrario, en acuerdo con la Dirección del Instituto concentra horas institucionales para realizar las labores como facilitador. No obstante dichas condiciones, de los entrevistas se desprende que ambos desarrollan tareas específicas y de relevancia con respecto a las TIC tal como ha sido consignado en la primera parte de este informe de investigación.

En cuanto a las materias a cargo de los docentes, de los 16 docentes encuestados 8 docentes (50%) tienen una sola materia a cargo mientras que tan solo 2 tienen 6 materias. Dado que las encuestas no representan la totalidad de los docentes que trabajan en la carrera, (no era obligatorio responder a la misma) de esta baja inserción laboral de un grupo importante de los docentes encuestados no pueden derivarse relaciones respecto a las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan las prácticas con TIC.

También puede señalarse que del total de docentes encuestados en Merlo, 9 (56%) en total declaran tener a su cargo clases en escuelas secundarias; este dato concuerda con las media de los docentes de todo el estudio. Se señala este dato no solo por el hecho de la complejidad que supone el ejercicio de cargos en instituciones diversas, sino porque se trata de un alto grado de docentes del estudio que cotidianamente están en contacto con el PCI no solo en su rol de formador de docentes sino también con estudiantes de secundaria, los principales destinatarios de la política. Es decir que participan de esta política tanto desde su rol de formadores, como desde su rol de profesores de media. Esta condición que también cumplen dos de los profesores observados en el trabajo de campo ha sido fuente de referencias a en cuanto a las valoraciones que expresan en relación con el PCI.

Los directivos ven a los docentes como un grupo dinámico y motivado. Descriptivamente lo caracterizan como un grupo diverso en cuanto a sus procedencias disciplinares. Finalmente, mencionan un proceso de recambio devenido no solamente por el envejecimiento de la planta docentes sino que también tuvo que ver con el crecimiento del instituto. En este sentido encuentran un diálogo fluido entre docentes antiguos y nuevos, sobre todo porque los primeros conocen la institución y su historia y socializan a los nuevos en dicho entramado.

II.1.2. Estudiantes

Los 16 estudiantes que formaron parte de esta encuesta están cursando actualmente el profesorado en historia. 56% de los estudiantes son de sexo femenino, dato un poco menor que el arrojado por los resultados generales de los estudiantes del conjunto de los institutos de las distintas provincias que forman parte de este estudio (68%).

Los rangos de edad evidencian que la mayoría (56%) se encuentra entre los 20 y los 30 años seguido por el rango de 30 a 40 años que cuenta con 5 estudiantes (31%). Del total, 10 se encuentran en el turno vespertino mientras que 6 cursan en el turno noche. La mayoría (9 estudiantes) declara que la mayoría de las materias que cursan corresponde al 4to. Año. Los restantes 7 se reparten entre 2do y 3er años.

Un dato interesante es la vinculación laboral con el entorno educativo, el 56% declara no estar actualmente vinculado mientras que tan solo 5 (31%) refieren trabajar en el sector educativo. Esto arroja para los estudiantes de Merlo una proporción un tanto menor que la que se informa para el total de los estudiantes que participan de la investigación.

Podría pensarse que una mayor vinculación al sector educativo permitiría un diálogo entre las prácticas cotidianas y la formación que se desarrolla en el ISFD, siempre y cuando esta particularidad pudiera ser incorporada de algún modo como objeto de trabajo de la formación. En el caso particular del objeto de esta investigación, estar vinculado al sector educativo podría significar también un contacto mayor con la experiencia del PCI en las escuelas secundarias. Como se verá más adelante estas referencias aparecen solamente en los pocos casos en los que los estudiantes que realizaron sus prácticas con TIC en espacio de las Prácticas de 4º año, que fue objeto de la investigación en el Instituto.

En lo que hace al clima educativo del hogar de los estudiantes, los valores señalan que hay poca cantidad de padres con nivel secundarios completo (2 padres) y universitario (1 padre). La mayoría se ubica entre primaria incompleta y secundaria incompleta (10 padres). Estos datos coinciden con los descriptos a nivel de la muestra total de estudiantes relevada por la investigación.

Los directivos aportan datos sobre la población que permiten confirmar las características de la población, que es en su mayoría de Merlo, con algunos pocos casos de chicos y chicas de Ituzaingó y Moreno. Los describen como chicos de clase media y media baja, alrededor de 40% y 60% respectivamente. El ISFD por ser la única oferta de nivel terciario en la zona (una zona caracterizada por tener una alta proporción de su población en condiciones económicas desfavorables), se ha destacado por la superpoblación de matrícula. Relatan también que parte de su matrícula proviene de experiencias fallidas en los CBC, y que muchos alumnos encontraron en la carrera docente una alternativa a la frustración del trayecto universitario. Para los directivos, buena parte de los

estudiantes que asisten al ISFD son la primera generación de sus familias en llegar al nivel terciario, dicha apreciación concuerda con los datos relevados.

La matrícula también se organiza de acuerdo con las condiciones de los estudiantes. Según el equipo directivo buena parte de los estudiantes que se orientan a nivel secundario trabajan actualmente y por eso la mayoría de la matrícula se concentra en el turno noche. En la muestra tomada, este dato no concuerda, pero podría pensarse que se trata de una muestra pequeña respecto del número total de alumnos de la carrera.

Agregan que el Profesorado de Nivel Inicial concentra en general jóvenes recién egresadas de la media, quizás con más facilidades económicas. Para el caso de primaria manifiestan que los estudiantes que acuden “en general, son personas que han postergado la posibilidad de seguir un nivel secundario, y lo hacen cuando sus chicos ya van a la escuela y ellas pueden, en algún momento, venir.” (PBAED)

También aluden en su descripción a un conjunto de estudiantes con poco capital cultural que difícilmente ha pasado los límites del distrito, situación que a lo largo de la gestión ha generado líneas de trabajo institucional, como la organización de salidas culturales.

Equipo directivo

En el panorama de los actores, las dos personas entrevistadas del equipo directivo, directora y vicedirectora, se destacan por tener una larga trayectoria en la institución. Cada una lleva más de 20 años trabajando en el ISFD, ambas con una carrera que transitó diversos cargos y que culminan con la conformación del equipo directivo actual. La directora asumió su cargo hace 10 años. Esta antigüedad implica además de la evidente experiencia en la gestión, un conocimiento de la población docente y estudiantil que se encuentra vinculada a la institución y por tanto una perspectiva sobre la forma en que se han venido desarrollando los procesos vinculados con las TIC. También es de resaltar que la antigüedad del equipo directivo es mayor a la los docentes de la carrera. Cabe señalar también que la experiencia en la gestión tiene un reconocimiento a nivel jurisdiccional, y se inscribe en la historia del Instituto creado como un proyecto piloto de innovación, motivo por el cual el equipo directivo es requerido en espacios de trabajo jurisdiccionales y provinciales.

Un segundo dato relevante para la investigación es que directora y vicedirectora poseen una formación orientada a las ciencias de la educación y con una fuerte carga pedagógica. Ambas iniciaron su formación como maestras normales y prosiguieron con formación universitaria. En el caso de la directora hubo una formación intermedia en jardín de infantes que se continuó en el Profesorado en Ciencias de la Educación, mientras que la vicedirectora una vez obtenido el título de maestra normal nacional continuó su formación como licenciada en Ciencias de la Educación. La inscripción en campo educativo del equipo directivo se confirma con los posgrados realizados, que

apuntan a la didáctica y a la gestión educativa respectivamente. Esta formación contrasta con la formación académica en disciplinas ligadas a la carrera de Historia que tienen tanto la Coordinadora de la carrera como los docentes de los casos analizados. En el transcurso del proceso de investigación, en el cual las integrantes del equipo directivo participaron de las instancias del trabajo de campo en las escuelas medias y la observación de los practicantes, manifestaron haber tenido un acercamiento mayor que el habitual a la carrera de Historia, lo cual podría confirmar una distribución de tareas al interior del equipo en la que la formación de base parece haber tenido incidencia.

Capacitación y TIC

La capacitación en TIC es un contexto importante de las prácticas que se desarrollan en el aula, y suele ser mencionada como uno de los factores que podrían incidir en el modo en el que los docentes las incorporan en los escenarios pedagógicos en los que se desenvuelven. Los datos encontrados en el caso de este conjunto de actores permiten inferir que la capacitación en TIC no ha atravesado su experiencia de forma significativa.

De los 16 docentes que fueron encuestados solo 4 (25%) manifestaban haber recibido alguna capacitación en TIC antes de la llegada de las netbook del programa. En los casos de los docentes observados en situación de aula el panorama no cambia. Ninguno de ellos informa haber tenido cursos de capacitación previos a la llegada del programa. Dos de ellos, los varones, refieren sus conocimientos a la autodidaxia y a experiencias ajenas al campo educativo.

[Refiriéndose a sus conocimientos en informática] *No tengo formación de educación o didáctico. A veces me preguntan, sé porque sé, pero no es que tengo una idea muy clara del recurso didáctico, porque no tengo ni el vocabulario (PBADIH).*

La autodidaxia también surge como una respuesta ante la dificultad por acceder a las capacitaciones y de una u otra forma denota el interés de los docentes por vincularse con los cambios que implican las nuevas tecnologías insertas en el contexto del aula, así lo expresa uno de los docentes

Esto vendría a ser como propio, autodidacta, porque, en realidad, no tuve ningún curso de capacitación. El curso de capacitación, el postítulo, cuando me inscribí, se cerró, así que me dijeron: "no, se cerró ayer", "bueno", "hay que esperar hasta febrero". Se nota que hay una gran demanda, hay una necesidad muy grande de ver qué podemos hacer con las computadoras, y creo que es una signatura pendiente; pero eso no me inmoviliza a poder seguir trabajando. Me parece que me fui aggiornando como pude; si no, los tengo [las TIC] como un florero y esperamos... (PBADIG)

Aparece en estas manifestaciones un cierto grado de flexibilidad en el proceso de capacitación que queda sujeto a la voluntad del docente en la búsqueda de recursos y procedimientos para la capacitación. En consecuencia, es difícil establecer identificar qué de esas capacitaciones previas se pone en juego durante las clases impartidas por los dos primeros docentes.

En algunas manifestaciones de los profesores la posible capacitación en el uso de las tecnologías aparece ligada a las necesidades que deriven de las “presiones” de los alumnos en las clases. Trabajar con TIC y aprender y enseñar sobre ellas se valora como una tarea que demanda esfuerzos extra y que amenaza con desorientar los objetivos de las clases. Así lo refiere uno de los docentes al preguntársele por la posibilidad de incorporar actividades diferentes dada la llegada de las netbook:

-Mirá, yo creo que tendría que hacerlas si hay una presión, si hay una demanda, yo creo que voy a trabajar a demanda.

- ¿A demanda institucional?

-Y de los chicos, porque no puedo avanzar más, porque si avanzo más puede que termine naufragando en el intento. Yo más que esto a los chicos no les puedo pedir, si los pibes tenían miedo de usar el powerpoint. [...] Ahora si los chicos vienen y dicen: "en 2º ya trabajamos con intranet, y ya tenemos un aula virtual, y ya tenemos todo con el foro". Bueno, listo, vamos. Y yo también voy a aprender. Yo creo que tengo que trabajar a esa demanda, o tendré que aprender o lo que ya sé, y que no lo estoy dando ahora porque si no veo que lo doy solo yo y mi materia va a terminar siendo una materia de TIC, no de Siglo XX. PBADIH2

A nivel institucional se realizaron encuentros de capacitación desarrolladas por el Facilitador TIC. Dichas encuentros fueron referidos tanto por parte de la docente de práctica como por el equipo directivo, e informados en el informe institucional como capacitaciones básicas en el uso de las Netbook y de las herramientas disponibles en ellas.

A la hora de preguntar qué contenidos y cómo se trasladaron de dicha capacitación a las clases, la docente de Prácticas refiere a la utilización de algunos de los programas aprendidos:

- ¿Participaste de algún curso o alguna capacitación, alguna jornada de tecnología?

- Hice dos cuando nos entregaron las computadoras dentro del mismo instituto.

-¿Lo que aprendiste en el curso lo aplicás en el aula?

-Sí, eso del Cmap, eso forma parte del curso; lo mismo que, por ejemplo, el programa que tiene que ver con hacer videos, o cómo utilizar el PowerPoint... Por ejemplo, acá yo traje un PowerPoint que preparó un alumno de 4º sobre revolución rusa, que es uno de los alumnos que estuvo en el proyecto, como para mostrarte. (PBADIP)

Por su parte, el equipo directivo refiere las consecuencias de la inminente (incluso abrupta) llegada del programa y las urgencias que eso genera tanto en los estudiantes del instituto como en sus docentes. En otra de las carreras que ofrece el instituto en el área de matemática, ante la llegada de las net y la escasa formación de los estudiantes al respecto, la jefa de área dialoga con el equipo directivo preocupada por la poca el poco conocimiento de los estudiantes para manejar las netbook en aula con estudiantes secundarios. Como solución optan por traer un docente universitario

externo, que había trabajado anteriormente en la institución, para que oriente a los estudiantes en el manejo de algunos programas específicos de la computadora.

En una segunda etapa de la capacitación, los directivos explicitan que los encuentros se concentraron en la resolución de casos específicos de los docentes sobre cómo implementar ciertas herramientas en sus clases, tarea desarrollada por el Facilitador TIC entrevistado.

Los dichos de la coordinadora del CAIE y del Facilitador TIC ayudan a agregar cierta textura a las expresiones de los docentes sobre la capacitación.

Cuando se le pregunta a la coordinadora del CAIE sobre obstáculos y facilitadores para el uso de las TIC en la institución, la capacitación tiene un lugar predominante en su argumentación. Frente a docentes que no quieren verse expuestos ante sus alumnos, la capacitación se visualiza como una vía facilitadora. Y en este sentido, propone dar continuidad de manera formal o informal a las capacitaciones que ha desarrollado el facilitador TIC con la llegada de las netbook, referidas con anterioridad por la docente de práctica.

El Facilitador TIC problematiza el tema de la capacitación cuando se pregunta si debería existir un programa de capacitación predeterminado, o ésta debería estructurarse atendiendo a las necesidades de los profesores, que surgirían tanto de la mirada de la coordinación de la carrera como de su propio rol. A su modo de ver, una agenda de la capacitación institucional debería surgir de una lectura de las necesidades que se les presentan a los profesores, o desde propuestas de la coordinación de las carreras para tematizando la inclusión de tic en forma específica.

(...)Una coordinación más fuerte de un rol pedagógico del coordinador hacia el interior de los profesores que tiene, primero para hacer un relevamiento de qué están haciendo o qué no están haciendo con respecto al uso de las tecnologías, y después empezar a incorporar de a poquito(...)

Tiene que estar construido el obstáculo a partir del trabajo cotidiano. Yo no creo que yo como especialista en tecnología le voy a decir: "estos son los recursos que tenés, mirá que te pueden servir", no sé, capaz que le enseñó a usar el cmap espectacularmente y él no le interesa hacer mapas conceptuales, va a tener un recurso más que no va a ser para nada. Ahora si me dice que en realidad hace mapas conceptuales y yo le digo: "mirá que bueno, mirá que tengo recurso tecnológico que puede remplazar esto que me planteaste de hacer vos", si yo no sé cómo hacen las planificaciones no puedo plantearles alternativas. A veces ahí fallamos, en proponer un abanico de capacitaciones(...)

Si el profesor de Filosofía me plantea que quiere ver en lo que está trabajando cómo media la tecnología en la actualidad en la construcción de discurso... que no crea solamente una discursiva crítica sobre lo que sucede sino "¿por qué no trabaja con los muchachos y con las chicas en construir historias colectivas con el twitter? o hagamos un facebook para ver qué sucede con determinadas cosas", y el profesor no se queda en la crítica simplemente a la modernidad, experimenta con esa producción. En Historia, ¿no hacen entrevistas ustedes, no están trabajando historia oral?, ¿por qué no usamos la netbook para hacer entrevistas que pueden grabar sin problemas?".(PBAOAF)

Aplicando al plano de la capacitación de los profesores las ideas de Rueda Ortiz (2008), las expresiones de uno de los actores responsable de las líneas de capacitación podrían leerse desde una intencionalidad de desarrollar líneas ligadas “al quehacer docente, su carácter académico y de artesanía”, atentas a los modelos pedagógicos en los que se inscribe el uso de las tecnologías. De esto hablan la atención a las necesidades que surgirían desde las prácticas, el valor que le otorga el equipo directivo a los espacios de intercambio institucional, por ejemplo en las reuniones mensuales institucionales que se realizan los sábados, en donde en paralelo a la agenda prevista se dan intercambios informales. Sin embargo, como se ha podido ver en las apreciaciones de los profesores de la carrera de historia, la capacitación no constituye al momento una línea de trabajo claramente identificada por ellos.

El facilitador ofrece ejemplos de intervenciones del tipo de las que llamaríamos ligadas al quehacer docente, expresadas en términos de acompañar cuando aparece la inquietud. Interesa registrarlas, aunque la mayoría de ellas no refieren a la carrera de historia, en tanto ofrecen una tendencia del recorrido que podrían tener en la institución la extensión de líneas de capacitación ligadas al quehacer docente.

(...) Hay experiencias de docentes de primaria, por ejemplo, la profesora de Psicología del desarrollo, de inicial, que las chicas... ella les hace filmar, filman a un bebé o a un niño en una determinada época, entonces después ellas trabajan sobre las filmaciones tomando como referencia sus marcos teóricos. A mí me parece maravilloso. Y cuando me enteré de esto, porque estaba en una mesa de examen: "cuando tengas dificultades con respecto a las pibas y a la edición, te irán a ver" Bueno, ahora vienen siempre a principio de año para asesorarla yo para la filmación y para la edición. A mí me pareció maravillosa la propuesta, no la conocía, cuando ese día estaba en la mesa de examen, aparece una chica con cd, con todas las dificultades porque no coincidían los formatos, le digo: "el año que viene las convocamos", de hecho, ahora las chicas vienen siempre (...) ahí estuvimos acompañando, cuando aparece la inquietud. (PBAOAF)

(...)El profesor de Química está trabajando con simuladores, y yo he visto profesoras que bajan material de internet con respecto a videos sobre simulación y me han pedido colaboración, "no se reproduce el video que traje, ¿cómo bajo de YouTube?"; la inquietud básica, a veces, en los docentes es "vi una imagen o vi algo en Encuentro, ¿cómo lo bajo?, si lo bajo, ¿tengo que transformarlo en algo para poder pasarlo?". Acá tenemos dos cañones y no dan a basto los cañones del pedido para los profesores para incorporar de alguna manera... no la usarán como uno preferiría porque pasar una película dos horas no tiene sentido, pero hay una inquietud de empezar a incorporarlas, y empezar a editarlas. Eso sí me llamó la atención, el tema de la edición, que este año se dio más fuerte, tengo el recurso, ¿cómo hago para que ese recurso ya esté pensado a partir de mi planificación? (PBAOAF)

En ambas intervenciones las cuestiones técnicas (filmar, bajar un video, editarlo) se articulan con sentidos pedagógicos: poner en relación la filmación de un bebé con los marcos teóricos de la psicología educativa; editar para que el recurso esté vinculado con la planificación, y discutir los sentidos de “pasar una película de dos horas”. Los cañones circulan (esta es una apreciación

generalizada; en los profesores observados el tema de disponer de uno de los cañones aparece como un posible obstáculo), y junto con esta constatación, aparece la pregunta por el sentido.

Por su parte, la coordinadora del CAIE hace un recorrido por su propia instancia de formación para ese cargo en el que “nos instalaron si o sí el uso de las TIC” (PBAOC) y a la formación recibida en la escuela técnica en la que trabaja y a través de la cual recibió su netbook. De esta formación realizada en 2008, rescata el aprendizaje realizado para utilizar las cámaras que incluía el equipamiento, y de software para editar imágenes (Irfan), para realizar mapas conceptuales (Cmap) y la práctica de armar blogs. Las virtudes que resalta son el hecho de que sean acotados y específicos, “te abren el campo y el día de mañana vos indagas” (PBAOC).

Otra virtud que pondera de los cursos es la presencialidad, haciendo una diferencia con la oferta virtual de Educ.ar “por más que te subas a un foro, son mil dudas; me sirve más” ¿me lo pasás?, ¿me lo copias?, a mi me funciona esto” (PBAOC). Argumenta también que la amplitud de dicha oferta convierten los cursos en “insostenibles” (PBAOC).

Las reflexiones de los profesores traen aspectos recurrentes en la definición de las políticas de capacitación: sus modalidades, presenciales o virtuales, su agenda y el modo en el que sus contenidos atienden a la urgencia sin desatender el mediano plazo, lo cual implica una lectura del quehacer institucional, de los modos en los que los docentes se ubican frente a los problemas que la capacitación pretende atender, y el modo en el que los ubica el Estado, en tanto la capacitación constituye al mismo tiempo un derecho y una obligación.

II.2.-Acceso a las TIC y usos en la vida cotidiana

El acceso en general a dispositivos tecnológicos reveló que el 100% tanto de estudiantes como de profesores posee un celular. Sin duda este acceso es acorde con múltiples mediciones internacionales tanto a nivel mundial como regional. Ahora bien, analizando con algún detalle el dispositivo celular de cada grupo, se encuentra que entre los jóvenes son un poco más frecuentes los celulares que no tienen acceso a internet, mientras que entre los profesores entrevistados es más frecuente el celular con conexión a internet.

Dispositivo	Estudiantes	Docentes
Celular sin conexión a internet	9 (56%)	1

Celular con conexión a internet	7 (44%)	2
MP3, MP4 o MP5	4 (25%)	0
Tablet (IPAD, Motorola XOOM, Samsung Note, etc.)	2 (13%)	0
Cámara de fotos o video digital	12 (75%)	3

Tabla 6. Acceso a dispositivos en estudiantes (Merlo)

Por su parte, dispositivos como el MP3, MP4 o MP5 parecen ser exclusivos de los estudiantes aunque con generalizado, ya que la frecuencia apenas alcanza el 25%. En lo que se refiere a la tenencia de dispositivos como tablets, tecnología de alta gama, de reciente lanzamiento y alto costo, tan solo 2 estudiantes manifiestan poseerla mientras que entre los docentes ninguno la tiene. Finalmente la cámara fotográfica es frecuente tanto entre docentes como estudiantes, cada docente entrevistado tiene una y así como el 75% de los estudiantes.

Este breve panorama permite ver lo comunes que son entre docentes y estudiantes, dispositivos como el celular y la cámara fotográfica. Si bien la cámara ha tenido algún uso en los entornos educativos, el celular, salvo por su funcionalidad como cámara fotográfica, no es muy utilizado en las prácticas de formación. La baja frecuencia de los dispositivos más asociados con el entretenimiento entre los docentes, marca una tendencia que, como veremos adelante, indica usos diferenciados entre los diversos actores.

Otro determinante del acceso a las tecnologías es la computadora. Los instrumentos midieron tanto en docentes como estudiantes diversas variables al respecto. En lo que refiere al acceso a computadoras por parte de los estudiantes, del total de los estudiantes encuestados solo uno manifestó no tener una en su hogar. De igual forma, los tres docentes poseen computadoras. Esta tendencia es interesante y se podría explicar en parte por la tendencia incremental que ha tenido el acceso a computadoras a lo largo de los últimos 10 años en Argentina (asociado a una baja sensible en los costos que permitió su llegada a estratos bajos (Cabello 2008) y en general por la creciente informatización de las tareas de la vida cotidiana, mucho más en trabajos directamente relacionados con el conocimiento como en el caso de los profesores, y esto puede aplicarse este caso tanto a los docentes como a los estudiantes.

Pero pese a la alta penetración de las computadoras entre docentes y estudiantes, al rastrear la cantidad de computadoras que cada uno tiene a disposición aparecen algunas diferencias. 9 estudiantes refirieron tener una sola mientras que 2 dicen tener 2 computadoras y 4 manifiestan tener 3 computadoras. Por su parte, los docentes todos tienen más de una computadora y uno dice

poseer 3. Aparece entonces sin duda aquí una variable relacionada con el poder adquisitivo de los usuarios asociada a la posibilidad de tener más de una máquina.

Tipo de computadora	Estudiantes	Docentes
Computadora de escritorio	14	2
Notebook	5	2
Netbook del programa Conectar Igualdad	6	3
Otra netbooks	0	0

Tabla 7. Posesión de computadora según tipo de dispositivo

Al describir el tipo de computadora hay un alto nivel de computadoras de escritorio; 14 de los estudiantes tienen una y 2 de los docentes. 5 manifiestan tener una netbook y 6 hacen referencia a la netbook del programa Conectar Igualdad. Estos datos son interesantes ya que permiten pensar que la gran mayoría (14) accedía a computadoras antes de la llegada del PCI, o por lo menos tienen acceso a una computadora por fuera del programa.

Internet

El acceso a internet es una determinante de la relación que se mantiene con las tecnologías. A lo largo de toda la década del 2000 diferentes organismos públicos y privados se han dedicado a medir la penetración de internet en las sociedades. Para el instituto analizado en este apartado se diferenciaron dos fenómenos: por una parte el acceso a la conexión en el lugar de residencia y por otra la frecuencia de su utilización. Del total de estudiantes entrevistados el 75% manifestó tener acceso mientras que todos los docentes participantes tienen acceso. En cuanto a la frecuencia del acceso, tanto la mayoría de estudiantes (94%) como la totalidad de docentes dicen conectarse habitualmente. Este dato es interesante porque expresa la tendencia de los estudiantes para conectarse a internet a pesar de no tener acceso desde sus casas. Esto indica que habría un 25% de los estudiantes de este ISFD que acceden a internet en espacios públicos como bibliotecas, el ISFD (situación comentada ampliamente por las directoras, la coordinadora TIC y el Facilitador TIC en la entrevista), un cyber, o recurren a otros que posean conexión domiciliaria.

En cuanto a la frecuencia, la totalidad de los docentes encuestados manifiesta conectarse todos los días mientras que tan solo el 69% de los chicos lo hace. Este dato es interesante porque permite plantear que los docentes de esta muestra se encuentran distanciados de la imagen que podría asociar a los docentes con usuarios poco frecuentes de las tecnologías. En este caso todos los docentes cuentan con más de una computadora, todos tienen un teléfono celular (la mayoría con

acceso a internet) y son usuarios altamente frecuentes de internet, incluso por encima de sus estudiantes.

Pregunta	Estudiantes	Docentes
Conexión a Internet	12 (75%)	3
Se conecta habitualmente	15 (94%)	3
Se conecta todos los días	11 (69%)	3

Tabla 8: Acceso y frecuencia de conexión a Internet

Con respecto a los usos que hacen de internet los estudiantes y los docentes, hay varios datos para destacar. En primer lugar, si nos detenemos en los cuatro primeros índices que indica la tabla, podemos ver que en general los estudiantes tienen un nivel medio de frecuencia de uso en las diferentes actividades que se evaluaron. Sin embargo, el índice de comunicación puntúa considerablemente más alto que los demás. En este sentido podríamos pensar que la mayoría de los estudiantes concentran buena parte de su tiempo en actividades como el correo electrónico y aquellas que implican comunicarse con otras personas. También se puede encontrar una alta frecuencia en el índice web 2.0 que mide actividades como las redes sociales o la participación en blogs (lectura o escritura). Es interesante que ambos índices tienen en sus actividades correspondientes un alto componente social, que según diversas posturas teóricas son el gran objetivo de la actividad del mundo juvenil en la actualidad.

Índice	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Índice de Acceso a información	2	9	4
Índice de Entretenimiento	2	9	4
Índice Comunicación virtual	2	1	12
Índice Web2.0	2	7	7
Índice uso de sistema operativo y	3	13	0

de archivos			
Índice uso periféricos	2	14	0
Índice uso programas/ofimática	7	9	0

Tabla 9: Frecuencia de índices de usos y experticia en informática para estudiantes

No obstante, el entretenimiento y el acceso a la información tienen un lugar importante en el repertorio de actividades de los estudiantes. Si bien no son de tan alta frecuencia como la comunicación, el grueso de los estudiantes se agrupa en el nivel 2 que indica una frecuencia moderada. En concordancia con esto, sucede de las cuatro actividades tan solo el 12.5% (2 estudiantes) se ubica en el nivel 1.

En cuanto al nivel de experticia en conocimiento e implementación de recursos informáticos diferentes a Internet (los 3 últimos índices de la tabla), es muy llamativo que ninguno de los estudiantes se percibe como poseedor de un alto conocimiento en ninguno de los ítems. Al contrario, en todos los casos la mayoría se percibe como con un nivel medio de conocimiento. De igual forma en el único índice que se aprecia una alta concentración en el nivel bajo de conocimiento es en el de uso de programas y ofimática. Este dato, a pesar de que sea una valoración propia del grado de conocimiento, desmiente la idea que asocia a los estudiantes con un uso experto, generalmente asociado o explicado por las diferencias generacionales. Dicha idea tan popular en la sociedad y particularmente en el contexto educativo, por lo menos no es acorde con la percepción que los estudiantes de la muestra tienen de sí mismos con respecto a las tecnologías. Vale la pena preguntarse sobre cuáles son las fuentes de dichos juicios, tanto los que asocian a los jóvenes con el uso experto como los criterios que ellos mismos usan para calificarse.

Especial atención merecen en este panorama el uso de programas de ofimática. Es interesante que en buena parte del currículo escolar secundario en el área de informática concentra sus esfuerzos en el llamado currículo Microsoft, Word, Excel, y las demás herramientas de office suelen hacer parte central del armado de currículo. De la misma manera y como se confirmará, los docentes del ISFD al detectar estos vacíos en el uso cotidiano de las tecnologías en los procesos educativos dedican parte de su tiempo en brindar herramientas a propósito de herramientas del espectro de la ofimática. Así lo expresa un docente en una entrevista

(...) El primer día que tuve las TICS, dije: “vamos a ver qué programas tiene, vamos a ver el word, levanten la mano quién sabe usar el word”. Tres, de veinticinco. Esto me daba la pauta de que, en realidad, usan la computadora para juegos y para otras cosas, o para facebook, pero no específicamente como por ejemplo un procesador de texto que es tan conocido y básico. Trabajamos sobre eso, después usamos el power (PBADIG1)

En cuanto a los docentes, los usos de internet varían en algunas variables con respecto a los estudiantes:

Índice	Nivel 1	Nivel 2	Nivel3
Índice de Acceso a información	0	1	2
Índice de Entretenimiento	1	1	0
Índice Comunicación virtual	0	1	2
Índice Web2.0	1	0	2
Índice uso de sistema operativo y de archivos	0	3	0
Índice uso periféricos	1	2	0
Índice uso programas/ofimática	1	2	0

Tabla 10: Frecuencia de índices de usos y experticia en informática para docentes

De esta forma, mientras los estudiantes reportan un acceso medio a la información por medio de internet, los docentes tienen un acceso considerablemente alto en este índice. De igual forma se puede contrastar el bajo nivel de uso de internet en actividades de entretenimiento revelado por los docentes con el nivel medio de los estudiantes. Aparecen entonces algunas diferencias que de una u otra forma se traducen en el espacio educativo mostrando un docente, que para el caso de este instituto, mantiene un cierto lugar privilegiado con respecto a la información mientras que los estudiantes, presumiblemente más jóvenes, se ubicarían con un saber más avanzado del lado del entretenimiento. Por su parte los índices de comunicación y web 2.0 revelan tendencias similares entre docentes y estudiantes.

En cuanto a la experticia en el campo de la informática, al igual que los estudiantes ninguno de los docentes se anima ubicarse como un experto. De esta forma aparece nuevamente una tendencia

contraria a la descripción de las prácticas y conocimiento en tecnologías de estudiantes y docentes como opuestas. Al contrario, aparecen prácticas y valoraciones muy similares.

Por su parte, los dos directivos entrevistados coinciden que el PCI se inscribe en una serie de cambios que se vienen desarrollando desde hace algunos años y que en particular en el instituto han afectado los procesos de comunicación. En primer lugar, manifiestan que las comunicaciones con los docentes se dan desde hace ya unos 10 años por Internet, puntualmente por vía del correo electrónico. También cuentan que algunos temas se debaten de la misma manera, aparentemente por la vía de la construcción de documentos colaborativos. “Todas las comunicaciones de la institución van por mail, la organización de las jornadas van por mail; se larga una consigna y todos van aportando, aportando, aportando y de ahí se arma” (PBAED)

También cuentan sobre el modo en el que las netbook se incorporan a una tendencia establecida en la comunicación entre los docentes del ISFD. En primer lugar refieren a una experiencia de comunicación institucional a manera de noticiero que resultó funcional durante mucho tiempo por su forma de noticiero. La directora describe de qué manera los docentes que se iban sumando se fueron adaptando al formato de comunicación. Finalmente también hacen una alusión al debate de temas importantes de carácter institucional de manera virtual por medio de la construcción de documentos colectivos.

En este sentido coinciden con los datos relevados en los casos de los 3 docentes analizados que puntúan con una alta frecuencia en la interacción con colegas por medio del correo electrónico y también aunque en menor medida, en la construcción de documentos colaborativos. Se sostiene acá la tesis de Buckingham (2008) que afirma que una de las primeras entradas de las tecnologías en los entornos educativos se da en el área administrativa reduciendo y facilitando la realización de dichas tareas por parte de docentes y directivos.

Por su parte, cuando refieren a la influencia de las prácticas aprendidas con las TIC y la vida cotidiana los tres docentes entrevistados hacen referencia como principal eje articulador de sus prácticas con TIC la vida académica, tanto en la facultad como en la misma práctica docente. En concordancia con esto las herramientas más usadas en el espacio cotidiano son las asociadas con la producción de textos y la realización de presentaciones, un docente menciona de que forma la transparencia se fue reemplazando de a poco por el procesador de diapositivas.

“En los 90 se usaba mucho la filmina, ¿te acordás?, la transparencia famosa, y cuando en la universidad o en otros lugares, o acá, apareció el cañón... a medida que la institución se fue equipando aproveché ese equipamiento para mejorar un poco lo que venía haciendo con la filmina, esa fue la idea” PBADIH1

Resulta interesante que cuando se alude a los usos cotidianos de la tecnología los docentes mencionan poco el espectro del entretenimiento como un referente importante en su proceso de aprendizaje sobre las tecnologías.

“Exacto, uso excel, word, un powerpoint, mandar, recibir mensajes. Todo esto está relacionado con, más que nada, mi vida académica, y con la necesidad de darme cuenta que, para mí, el mail es la extensión de la clase, es el debate siguiente, es la reflexión. PBADIG1

Este dato contrasta evidentemente con algunas de las prácticas manifestadas por los estudiantes con respecto al uso habitual del internet con fines lúdicos o de ocio. Así, se configura una distancia que no se explicaría por la historia de aprendizaje con las TIC, en un caso marcada por el campo académico y en el otro por la esfera del entretenimiento. Como ya se señaló anteriormente, de esta historia no aparece un docente totalmente despojado o distante de la tecnología sino más bien inmerso en la diada tecnología/conocimiento. Por su parte los estudiantes estarían situados en un vector tecnología/entretenimiento.

Estas diferencias en la historia con las tecnologías explicarían porque la única alusión no académica entre los docentes al uso de la tecnología la realizó una docente que explicaba de qué manera su netbook se había convertido en su agenda personal. Un uso que hace referencia al trabajo.

La llegada de las netbook del PCI es relatado por dos docentes como un momento de exploración. Y dentro de esta escena, la profesora de Prácticas justifica esta exploración por su baja experticia, pero sin embargo la repite con sus estudiantes

“cuando recibí la computadora, lo primero que tuve que hacer es hacer lo mismo que les pido a mis alumnos: investigar los programas, qué hay dentro del escritorio del alumno, empezar a ver qué links se pueden utilizar, hacer PowerPoint, empecé a implementar el PowerPoint incluso para mis mismas materias” (PBADIP1)

Es interesante que este dato se complementa con la alta utilización que relatan en sus prácticas docentes, en particular con el uso de procesador de texto y planillas de cálculo. Puede pensarse que los docentes recurren a lo que se sienten más seguros a la hora de usar las TIC en la clase, y que esos conocimientos proceden en buena parte de las exigencias de la vida cotidiana que en su historia personal se relacionan con la vida académica.

Percepción de manejo de estudiantes de computadora e internet

La percepción que tienen tanto los docentes entrevistados como los otros actores con respecto al manejo de internet y de la computadora que tienen los estudiantes del ISFD coinciden en la diversidad de perfiles que van desde un uso avanzado, casi experto, de las tecnologías hasta personas con usos muy precarios que antes de la llegada del programa carecían de acceso a una computadora.

Tengo como cinco o seis les cuesta mucho, tuvieron que hacer un ensayo y enviármelo el borrador, y fue todo un problema grande. Primero por la estructura del ensayo, segundo porque les costaba mucho el tema del teclado y esto, y tercero porque no sabían adjuntar; y había otros chicos para los que era una tontería. Pero encontramos aún en el 2012 adolescentes que no pueden manejar bien las tecnologías. PBADIG1.

Estas diferencias en el acceso y la utilización son explicadas por dos razones según los actores. En primer lugar por la caracterización socioeconómica de la población que asiste al instituto. En segundo lugar se aduce a la edad como factor explicativo, en este sentido se dice que a mayor edad de los estudiantes hay un menor manejo de las tecnologías.

Otro matiz que añaden los docentes y los otros actores entrevistados tiene que ver con las dificultades a la hora de trabajar programas relacionados con tareas básicas del entorno pedagógico

-Me pasó con una alumna que tenía, yo iba a trabajar powerpoint y ella vino con su netbook y me dice: "mire, lo que pasa es que yo..." (no de estas, no una notebook de su casa, que parece ser que era del hijo), "yo necesitaría que me dé una mano con el word", "bueno", le digo. Yo me imaginé alguna cuestión técnica, cómo hago...

- Copiar...

- No el versal, versalita, ese tipo de cosas que solamente los histéricos del Word lo conocemos. No, me dijo: "porque yo no sé cambiar de página". ¿Cómo cambiar de página? "Un salto de página", dije yo. No, no, "yo escribo una página, la guardo, la cierro y abro una en blanco". Yo me quedé, porque jamás se me hubiera ocurrido...

-¿Lo identificás con alguna cuestión de edad o...?

-Sí, absolutamente, absolutamente, porque nosotros tenemos chicos jóvenes pero que tampoco se formaron formalmente en las escuelas, con las netbooks. (PBAOAC)

En este sentido además de las ya mencionadas dificultades económicas que impiden la adquisición de una computadora aparecen dificultades que en parte tienen que ver con la baja inclusión de la informática en los programas curriculares de muchas escuelas secundarias, pero también como lo explica otra docente aparece una brecha que no está dada ni por la edad ni por la condición socioeconómica de los estudiantes sino por el tipo de prácticas y repertorios que han desarrollado con las TIC. Así lo explica una docente

El primer día que tuve las TICS, dije: "vamos a ver qué programas tiene, vamos a ver el word, levanten la mano quién sabe usar el word". Tres, de veinticinco. Esto me daba la pauta de que, en realidad, usan la computadora para juegos y para otras cosas, o para facebook, pero no específicamente como por ejemplo un procesador de texto que es tan conocido y básico. Trabajamos sobre eso. (PBADIG1)

Esta brecha se corresponde con los datos ya presentados en este apartado sobre el tipo de prácticas que tienen tanto los estudiantes como los docentes en sus vidas cotidianas. De esta forma mientras que los docentes, producto de su historia de formación, han adquirido un repertorio de herramientas y usos relacionados con su oficio (procesadores de texto y proyección de presentaciones visuales) los estudiantes con acceso tienen repertorios más relacionados con el entretenimiento. Esta brecha en general se termina resolviendo por parte de los docentes y las instituciones con la capacitación en recursos básicos de ofimática.

II.3 Valoraciones sobre las TIC y la enseñanza

A lo largo de las entrevistas previas y posteriores a las clases observadas los profesores han expresado de diversa forma sus valoraciones positivas respecto a las TIC y la enseñanza. Ninguno de ellos ha expresado valoraciones negativas en este punto; dichas valoraciones se vinculan solamente con cuestiones ligadas a las condiciones que consideran necesarias para la implementación del proyecto en el marco de las instituciones en las que trabajan, por ejemplo, el hecho de que todos los alumnos dispongan de una computadora en funcionamiento, la conectividad, la disposición de las máquinas en red, que se analizan en el Capítulo 1

Dentro de estas valoraciones positivas la intención de este apartado es seleccionar algunas referencias de los profesores que ligan sus valoraciones positivas a algunos aspectos de la enseñanza. Se agruparon en un primer apartado argumentos referidos a la especificidad disciplinar de la carrera y en otro los referidos a la dinámica e interacciones en las clases.

Buscar a los alumnos donde están y entrar por lo visual para entender

Las ventajas de la visualización en la enseñanza de la historia han sido señaladas por los tres profesores entrevistados. Dos de ellos refirieron a la centralidad de la imagen en el mundo de los jóvenes y el modo en el que esta centralidad podría ser aprovechada a favor de la enseñanza de la historia. Ponen de relieve la necesidad de hacer lazo con jóvenes que han crecido un mundo saturado de imágenes, y en esta caracterización de los jóvenes incluyen tanto a los estudiantes de la carrera como a los alumnos de la escuela media. Cabe recordar que dos de los profesores entrevistados se desempeñan también en el nivel medio.

(...) El adolescente se mueve en un mundo virtual, es decir, desde la imagen de televisión hasta sus propios celulares, su computadora, es un alumno que está muy metido en lo virtual, casi el 70 % de su día se maneja en la virtualidad de una máquina.(...) PBADIP1

Yo les digo a los chicos que ellos y todos sus alumnos que van a tener son seres digitales, trabajan con las tecnologías, y es mucho más rápido poder explicarles desde una imagen, desde un corto, o una corta imagen, o un fragmento de tres minutos, algo que vos intentaste explicarle en forma oral o en forma escrita. Después te sirve como refuerzo. Yo dije: "entremos por lo visual y después trabajemos sobre lo otro"(PBADIG1)

[los jóvenes] La realidad la viven y se la representan por imágenes. Ahora, la realidad pasada, histórica ¿pretendemos que solamente la puedan representar con la palabra? (...)no puedo pretender que ellos se la representen como me la representé yo treinta años atrás, a través del texto. Lo que yo busco es una suerte de correspondencia entre lo que viven y lo que se representan de lo que viven, a la representación del pasado. Y me favorece el hecho de que cómo enseño el siglo XX, hay muchísimo documental de imagen. (PBADIH)

(...) La computadora como recurso frente a algunas cuestiones y contenidos es de suma importancia, sobre todo por lo que es la imagen en Historia. Los alumnos no se imaginan.... los alumnos de media, no se imaginan cómo fue Buenos Aires con calles de tierra, y a veces esa imagen les da una mirada distinta. Vos les podés dos horas hablar del golpe militar, y muchas veces una imagen, una canción, una frase, les genera (...) un sentimiento mucho más profundo de lo que vos te podés imaginar hablando durante dos horas. (PBADIP2)

En las expresiones de los profesores, el modo de “ser digital” puede ser virtuosamente recuperado en la enseñanza de un área que presenta especificidades, algunas de ellas ligadas a cuestiones de la lejanía temporal de las sociedades que se estudian y a la dificultad que supone el abordaje de la complejidad en lo social. En las argumentaciones citadas, las TIC facilitan el trabajo con las imágenes. Y esto se valora en un doble sentido: capturar a los alumnos donde están, en una cotidianeidad en la que la imagen tiene preponderancia, y también recuperar un instrumento que cumple un papel fundamental en la enseñanza de la historia.

También se expresa que las imágenes pueden generar sentimientos más profundos que las palabras. En la literatura sobre la enseñanza de la historia está presente la idea de que el pasado se comprende a partir de los conceptos y también de la posibilidad de situarse en el pasado, de imaginarlo empáticamente, en una reconstrucción en la que confluyen conceptos y la posibilidad subjetiva de situarse en el lugar de los acontecimientos. Conceptos e imaginación constituyen modos complementarios de acercarse a la comprensión del pasado. (Domínguez (1989); Egan(1991))

El trabajo con fuentes (las imágenes entre ellas) ocupa un lugar central en la enseñanza de la historia, en constituye un modo de acercarse a los procedimientos de construcción del conocimiento en ese campo y en la formación del pensamiento histórico de los alumnos. (Zaragoza (1989) ; Pozo, Asencio y Carretero (1989); Lopez Picasso y Svarzman (1994) entre otros.)

Cuando los docentes valoran positivamente la relación entre tecnología y aprendizaje refieren a la posibilidad de acercar fuentes a la clase. Las fuentes agregan un plus. En los fragmentos que siguen los profesores se refieren a otras fuentes, el audio de discursos y los mapas. En su argumentación aparecen nuevos elementos.

En la mayoría de los colegios no hay grabadores para que los alumnos puedan llevar al aula. Esto [la netbook] te permite, por ejemplo, tener grabados un discurso de Perón, un discurso de Evita y decir: "vamos a analizar estos discursos". Muchas veces analizar las propias palabras de Perón es mucho más rico que vos tratar de explicárselas directamente porque están analizando directamente el discurso. Estas cuestiones, me parecen a mí, que son mucho más fructíferas, a la hora de dar clases. (PBADIP1)

Contar con el audio en la clase es importante porque posibilita analizar las palabras de los personajes de la historia y esto tiene más valor que escuchar una explicación sobre ellas. más. La argumentación no ofrece sin embargo elementos para entender en el marco de qué tipo de interacciones entre docentes y alumnos, alumnos y fuente, se concreta ese plus que ofrece la fuente directa.

En la siguiente argumentación, el profesor de Geografía explica las razones por las que considera que la tecnología cambia los modos de conocer, y en su argumentación el valor del análisis se liga a un propósito formativo:

(...) me parece que cambia la manera de conocer también. (...) Poder enseñar que el mapa es un

hecho subjetivo. Desde la netbook, es mucho más tangible que poder explicarle casi relatando, o trayendo un cañón, en el mejor de los casos y mostrándoles. Que ellos tengan el archivo, que lo puedan ver, que puedan comparar, que puedan ver uno y otro, que puedan ver una evolución temporal, que puedan ver aparición y desaparición. Eso es más que importante, es una nueva forma de conocer que no entra por el libro, que entra, por ejemplo, por lo visual (PBADIG1)

Las valoraciones del profesor agregan algunos elementos específicos. El profesor trae a la clase mapas con la intención “discutirlos y pensarlos”. (PBADIP1), para llegar a la idea de que los mapas son construcciones, no instrumentos asépticos. El modo en el que utiliza las TIC facilitaría llegar a esa idea.

[En la unidad dos del programa] Nosotros desacreditamos el mapa, le sacamos esta idea de que el mapa es objetivo, que el mapa constituye un instrumento aséptico, y es todo lo contrario, está cargado de ideología. Entonces, rastreamos desde Edad Media o de mucho antes, ver cómo se trabajaba la idea del mapa.

E: *¿Y en eso cómo te sirvieron las TICS?*

O: *En ese caso en particular, a mí me sirvió... primero, el archivo, tener un archivo, poder visualizarlo y poder, con la pantalla, hacer foco en determinada situación. El problema es que los mapas antiguos tienen un nivel de pixelización bastante grande, pero ver detalles, ver quiénes estaban en los extremos, qué significaba, por qué, esta idea de que aparecían dragones, serpientes, tenía que ver con la mirada subjetiva, lo real, lo imaginado. El mapa constituye, entonces, de alguna manera, un relato de la época, qué estaba y qué no estaba. Trabajar sobre el detalle...(...) es mucho mejor que contarlo.(PBADIG1)*

El docente argumenta el sobre el trabajo con mapas haciendo explícita una concepción didáctico – disciplinar. Para el profesor, es importante que los alumnos trabajen sobre los detalles de los mapas. El saldo que dejan en los alumnos esas operaciones que harán con las netbook no se reemplazará con una su exposición, con “contarlo” (PBADIG1). La herramienta permite analizar los detalles para reconstruir un relato de época. La tecnología posibilita el trabajo directo, sin mediaciones; posibilita comparar, acercar la lente, hacer foco en algún sector aunque la imagen se pixele, ver detalles, presencias, ausencias. Esto podía hacerse antes de las TIC, dirá luego el profesor, pero más trabajosamente: traer reproducciones de los mapas, distribuirlos o proyectarlos si había con qué hacerlo. Interesa señalar acá que las posibilidades que ofrece la herramienta se articulan con las operaciones que permitirán realizar las comparaciones e inferencias que el docente desea provocar en sus alumnos.

El profesor también afirma que los alumnos están más habituados a trabajar sobre fuentes escritas: (...) Ellos se sienten muy raros porque, "hoy vamos a ver videos", "¿y qué más, cuál es la lectura?"; "No, vemos el video, tomamos apuntes y vemos el video"(PBADIG1). Expresará durante la entrevista que se propone que en su asignatura los alumnos aprendan a tomar notas de un video o de una imagen, del mismo modo que lo hacen de una fuente escrita.

En síntesis, la visualización que las TIC facilitan constituye una necesidad en la enseñanza de la historia y la geografía señalada por los tres profesores con argumentos en las que se reconocen concepciones didáctico-pedagógicas más y menos desplegadas, que refieren a operaciones cognitivas valoradas desde la disciplina.

Las interacciones que posibilitan las TIC

Otro grupo de valoraciones positivas de las TIC, se refiere a cuestiones de la dinámica de la clase, y de las interacciones entre profesores y alumnos dentro y fuera de ese espacio. En relación al primer aspecto, la profesora de práctica explica las razones por las cuales el 1:1 enriquecen la presentación de los temas y el uso de las líneas de tiempo.

Si vos contás con un grupo que tiene cada uno su computadora y funciona la red correctamente, te permite un dinamismo de clase y un desarrollo de clase con diversidad de actividades y recursos. Podés, incluso, iniciar la clase haciendo una exposición, que es lo que yo siempre les pido, que tiene que ver con una primera exposición del tema, del proceso, de lo que vayan a trabajar en Historia, y que los alumnos vayan visualizando recursos en la misma computadora. (...) Mis alumnos, por ejemplo, utilizan la línea de tiempo y la escriben en el pizarrón (...) Podrían hacer una línea de tiempo virtual, tenerla en su computadora y pasarla al inicio de la clase. La línea de tiempo virtual te permite trabajar no solo con espacios temporales, sino con imágenes, con un montón de cosas (PBADIP2)

La exposición para presentar un tema es una estrategia que la profesora recomienda a sus alumnos y el uso de las netbook en red permitiría una visualización conjunta de la explicación, por ejemplo mediante una línea de tiempo que se vería enriquecida por el agregado de imágenes, textos y videos, una de las posibilidades que ofrece el software al que se refiere (Cronos, incluido en el escritorio de de la netbook). Sin embargo, como en esta dinámica el funcionamiento en red es una condición necesaria, la misma profesora admitirá en la entrevista que en la mayoría de los casos (se refiere tanto al Instituto como a las escuelas medias) no están facilitadas estas condiciones.

Respecto a la valoración de las TIC en la dinámica profesor – alumno, uno de los profesores entrevistados valora la posibilidad de las TIC de facilitar la comunicación. En particular el profesor de Geografía valora el uso del correo electrónico en dos sentidos: para dinamizar el aporte de materiales a la clase por parte de los alumnos, (que en el caso de la clase observada constituyó un aspecto central de la misma) y también como una extensión de la misma extra-muros.

Para mí, el mail es la extensión de la clase, es el debate siguiente, es la reflexión. Me parece que les puede servir un montón a los chicos mandarles archivos entre semana, "pasó tal cosa, ¿se acuerdan la de la clase que...?", o que ellos me puedan pedir información. Me parece que es un vínculo bueno. (...) todos tienen la casilla de correo mía, la consulta sobre algo que pasó, el mail es público. (PBADIG1)

El uso del correo electrónico como continuidad de la clase parece ser funcional a una intención de continuar la clase extramuros, hacer públicas las consultas, generar un buen vínculo. Da cuenta del tipo de dinámica que interesa generar con sus alumnos.

Las dinamicación de las interacciones posibilitada por las TIC han sido relevadas también en otros docenes; se ha mencionado en el Capítulo referido a Instituciones el caso de la docente que da cuenta de una experiencia institucional de articulación entre cátedras, en la que no ya el correo electrónico, sino el uso del aula virtual permitía “ a mi colega y a mí hacer devoluciones en forma más fluida, estar al tanto de las sugerencias que hacíamos y poder aportar cada la mirada específica de su materia...las net se convirtieron en nuestro medio de comunicación intercátedra” (PBAOD)

En términos de la posibilidad de efectivizar esta potencialidad de las herramientas respecto a las comunicaciones, uno de los profesores señala una condición que, a su modo de ver no facilitaría la comunicación virtual.

(...) En 2° B tienen un grupo donde yo le envío la respuesta y llega a todos, la información es para todos. 2° A no pudo hacer eso, tal vez porque son algunos recursantes y están en otros cursos, es como que es más disperso el grupo, pero esta sería como una de las cosas que a mí me sirven para darme cuenta por dónde van, qué problemas tienen. (PBADIG1)

El profesor vincula la dispersión de los alumnos derivada de sus diferentes trayectorias en el instituto con la dificultad de enlazarse virtualmente. La concreción de una red virtual en las aulas de 2do que describe aparece mediada por la constitución de un grupo, el de la clase presencial.

Esto abre una pregunta en torno a los modos posibles de articulación entre virtualidad y presencia en la institución formadora, que quizás pueda constituir un elemento más de análisis en una carrera en la que, como se ha expresado en el capítulo referido a las instituciones, existen mayor cantidad de aulas virtuales preparadas que las que efectivamente se utilizan.

El ordenamiento propuesto en este apartado ha permitido visualizar argumentaciones vinculadas con lo que Coll (2009) denomina prácticas educativas que acompañan la inclusión de las TIC, y avanza sobre una primera discriminación en el modo en el que los profesores describen lo que hacen. En este sentido se han podido diferenciar argumentos apoyados en las necesidades específicas de la enseñanza de las disciplinas que justifican la inclusión de fuentes (imágenes, mapas, grabaciones de voz). Si bien su uso aparece justificado con distinta precisión, en todos los casos se subrayan los procesos de análisis y discusión de las fuentes como elementos centrales, y esto hablaría de una agenda de trabajo de los docentes previa a las TIC. La valoración en los casos en los que se explicita, tiene que ver con el modo en el que el recurso TIC ha facilitado ese trabajo, o lo ha mejorado.

En lo que hace a las cuestiones referidas a las dinámicas, las apreciaciones analizadas en este apartado se encuadran en lo que en el marco teórico de la investigación se ha nombrado como nuevas relaciones entre el espacio virtual y real, y reconfiguraciones del espacio y tiempo de la clase. El tipo de argumentaciones desarrolladas por los profesores parece hablar también de oportunidades que ofrecieron el correo electrónico y el aula virtual a docentes que identificaban esas necesidades en su práctica.

III.- LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA CON TIC/NTB

Caso 1: Geografía 2º año

III.1.1.- Características del docente observado

El docente entrevistado tiene 42 años, trabaja en el Instituto de Formación Docente una vez por semana, horario en el que concentra el dictado de la única asignatura que dicta en la Institución, Geografía I, a dos grupos de 2do año de la Carrera de Historia. Su título de base es del de Lic. en Turismo, por la Universidad de Morón y una posterior formación como Profesor de Geografía, obtenida en la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se encuentra cursando la Licenciatura en Geografía, también en la Universidad de Buenos Aires.

Su campo de acción como docente incluye escuelas secundarias y también es capacitador de docentes. Dicta cursos desde la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires en escuelas primarias, en el área de Geografía. En ese contexto, asesora a escuelas primarias.

Se menciona esta participación en esferas de capacitación en tanto que uno de los rasgos que recorren los intercambios con este profesor es la predisposición a reflexionar y explicitar gran parte de sus decisiones didácticas. La presencia de este plano de reflexión sobre la propia práctica bien podría vincularse con modos de pensar propios de quien acompaña a otros en proceso de reflexión sobre sus prácticas.

Desde los primeros contactos con la investigación manifiesta una buena predisposición a dar a conocer su modo de trabajo con las TIC, y desde las primeras comunicaciones explicita que si bien no trabaja en clases con las netbook del PCI, dado que los alumnos que cursan 2do año en el 2012 no la han recibido, las Tecnologías tienen presencia en su clase, y que las reemplaza con otros dispositivos, que construye con los elementos que tiene a disposición, básicamente su netbook personal.

Así se expresa en los intercambios previos con la coordinadora del Área de Historia y la investigadora:

En este año, use mi propia NOTEBOOK (no netbook) por la posibilidad de tener una pantalla un poco más grande. Si bien en la escuela hay un cañón hay que pedirlo con anticipación, pero los viernes a la noche, no hay autoridades para hacer la petición.

Por esa razón, coloco a la NOTEBOOK en el centro del aula y todos los alumnos en torno a ella. Se coloca sobre el banco y encima de una silla para que todos puedan verla. Así pudimos ver un video sobre la historia de la cartografía, fraccionándolo y utilizando las partes más importantes.

Se trabaja con mapas antiguos impresos, y luego se envió por mail a sus casillas de correo la versión digitalizada. En la clase siguiente se hace un repaso con la Notebook. (PBAH2DCG. Comunicaciones por correo electrónico)

Interesa señalar el modo artesanal de construcción de las condiciones físicas para el trabajo con la tecnología y también el ida y vuelta entre una situación de trabajo grupal y el individual, y un trabajo de edición y selección por parte del profesor, que prepara una pieza a ser visionada en conjunto, conviviendo con materiales en soporte papel, y por último la articulación del trabajo dentro y fuera de la clase, en el que se cuenta con el uso que los alumnos harán del correo electrónico. Tecnologías vehiculizando necesidades del contenido tal como lo concibe el profesor, tecnologías

articulando trabajo grupal e individual, el afuera y adentro del aula, anticipan rasgos de la práctica de aula de este profesor.

Historia personal del trabajo con las TIC

La historia de trabajo con las TIC está ligada a su desarrollo profesional, a su formación de base, en la cual aprendió a usar procesador de texto, planillas de cálculo, procesador de imágenes y a enviar correos electrónicos.

Señala por otra parte que la netbook le fue entregada el año anterior cuando se hizo la primera distribución de netbook en el ISDF N°29, en el segundo cuatrimestre del 2011.

A su vez explicita que no ha participado de procesos de capacitación específicos para el uso de TIC, pero que eso no le impide trabajar con ellas, y que ha tratado de actualizarse por sus propios medios. Si bien estaba interesado en anotarse en la Especialización Docente en Educación y TIC, no pudo hacerlo en el 2012 por haberse completado el cupo de vacantes.

Como usuario de la computadora su nivel de autonomía es de 1, tanto en el uso de programas de ofimática y como en el de periféricos, ya que manifiesta precisar ayuda para imprimir documentos desde diferentes programas, utilizar hojas de cálculo o conectar dispositivos a la computadora, lo cual coincide con lo observado durante la clase, en la que los alumnos intervinieron en la realización de esas conexiones. Llama la atención que manifiesta necesitar ayuda para descargar fotografías desde una cámara digital, dado que parte de las producciones que realizó para el armado de la clase observada, requerían de tales operaciones.

En el caso del uso de programas informáticos multimedia informa que los conoce pero no sabe manejar. Es preciso tomar nota en este punto que el modo en el que el docente se auto ubica en el uso de periféricos no impidió el desarrollo de una clase en la cual se hizo uso intensivo de entrevistas grabadas, fragmentos de noticieros, fotografías y videos. Si bien parte de la clase fue elaborada con producciones aportadas por los estudiantes, cabe la pregunta sobre la autoevaluación que el docente hace de sus propias habilidades al respecto. Y en todo caso, esto no operó como un impedimento para la realización de la clase.

Desde el punto de vista de sus usos de Internet, el docente se ubica en un nivel 3, es decir un alto uso en lo referido a la Web2.0 y el de acceso a la Información, y en un nivel algo menor, 2, en el índice de Entretenimiento y de Comunicación virtual.

En el contexto de su actividad docente presenta un alto uso en la interacción con sus colegas, en la búsqueda y selección de información, el desarrollo de recursos multimediales, (nótese que si bien esto implica la edición de imágenes y videos, declara no poder realizarlo sin ayuda) y la producción colaborativa de documentos, el acceso a blog, wiki y páginas web de materias, y la propuesta a sus alumnos de actividades on line, como así también el uso de software y contenidos educativos. En relación con dichos usos, como se verá a continuación, manifiesta tener limitaciones.

La integración de las TIC en la práctica profesional

La integración de las TIC se produce tanto en su rol como profesor de secundaria como de profesor de la formación docente. En relación al primer campo, afirma la importancia de su inclusión en la escuela, por proximidad a su propia experiencia personal “a mí las TIC me incluyeron y quisiera que la escuela incluya a otros” (PBAH2DCG) y en este sentido manifiesta al mismo tiempo la importancia de incidir en esta inclusión, de manera instrumental como primer eslabón, cuando él mismo asume la enseñanza en las clases de media de algunos software como procesadores de texto y procesador de imágenes.

Siento que la escuela debería posibilitar y hacer todo el esfuerzo para que los chicos que no manejan nada, nada, nada, que hay unos cuantos, yo me encontré en la secundaria, que la mayoría de los chicos no usa word, y me decían: "profe, tiene un problema". El primer día que tuve las TICS, dije: "vamos a ver qué programas tiene, vamos a ver el word, levanten la mano quién sabe usar el word". Tres, de veinticinco (...). Trabajamos sobre eso, después usamos el power (PBADIG1)

La integración de las TIC como profesor de escuela media, traspasa el nivel de instrumentar a los alumnos en el uso de programas básicos. En relación con recursos como los videos, ofrece algunos criterios, que dan cuenta de una lectura que hace el profesor sobre como enriquecer los “modos de mirar”. En este caso se valora una secuencia que propone visualización – análisis - y producción de un análisis de lo visto, dentro del espacio de una clase:

En realidad, lo que hago es ensayo y error. Lo que trato de buscar es qué me sirve más, con qué grupo me sirve, trabajo en secundario también con videos, y con respuestas muy disímiles. En secundario trabajo con videos de no más de diez minutos, por una cuestión de atención, y por una cuestión que me sirve, [porque] necesito que luego de la mirada haya una reflexión, y después una producción, porque me parece que si no queda en el incidente casi de tanda de televisión...(...) . Me parece que no tiene que pasar esto en el aula, entonces tiene que ser corto, tiene que tener un nivel de atención rápido, tiene que trabajar sobre una reflexión de lo que se vio, y tiene que ser una producción instantánea grupal, como para que pueda ser en ese momento, si no... me pasó que a la semana siguiente se olvidaron del video, "no vine", "uy, me olvidé", "¿me lo puede pasar de nuevo?". Me parece que no es esto, me parecía que tiene que tener como una respuesta instantánea a algo totalmente instantáneo, me da la sensación, es lo que me sirve en mi caso particular.

Por otra parte se reconocen marcas del modo de llevar las TIC a las clases: ensayar, probar, explorar los límites de las propias capacidades con el software que se usa, expresiones que se repiten. Y la certeza de que es preciso conocerlas para usarlas luego con los alumnos.

Yo trabajo mucho sobre imágenes, tablas, gráficos y cuadros, hay veintiocho millones de opciones que yo no las estoy manejando por mi deformación profesional y por otras cosas, pero me doy cuenta que hay muchas otras cosas que se pueden hacer. Yo hago estas que son las que puedo hacer.(PBADIG1)

Existen otros usos que el profesor considera relevante hacer con sus alumnos, como construir mapas temáticos, o complejizar el modo de representar problemas geográficos por medio de distintas representaciones gráficas, que el profesor “necesita manejar mejor para dárselos” (PBADI 1). Asimismo considera que le gustaría mejorar el modo de realizar sus presentaciones, insertando videos en forma directa, y que se encuentra con problemas de compatibilidad que no siempre logra resolver.

Yo me siento limitado hasta determinadas situaciones, entonces hasta que no las pueda dominar, ni lo presento, sé que existe, que la frontera es infinita, sé que me siento limitado, voy a correr mi límite, a medida que voy dominando ese límite, voy explicándoles a los chicos.(PBAH2DCG1)

Esta conciencia de los límites del profesor respecto de su conocimiento sobre las TIC se inscribe como una condición, que sin embargo no lo inhabilita. Quizás la razón de esto esté en la explicación que brinda el propio profesor: su uso limitado de las TIC se dan en el marco de una identidad principal, su identidad como formador, en la que reconoce que ha construido una experiencia. Las tecnologías se sumarían, progresivamente a sus saberes como formador.

¿Sabés lo que pasa? Para mí eso es un gran aprendizaje, yo aprendo de eso, en realidad, estoy en proceso de aprendizaje. Vos pensá que para mí las TIC no son lo más viejo, lo más incorporado en mi carrera, es lo menos, porque todas las tecnologías es lo que voy sumando, y todo lo que estoy haciendo es para sumarle más a algo que yo ya traigo, que es la formación docente. Es enriquecedor, es interesante, pero lo que pasa es que yo no puedo todavía, al día de hoy, decir "tengo una formación muy sólida sobre esto".

(...) Esto del PowerPoint, yo me moría de vergüenza... [haciendo referencia a situaciones de la clase observada en la cual se producían alteraciones en el orden de la presentación que utilizaba (PBAH2DCG2)]

El profesor "se muere de vergüenza" por su falta de habilidad en usar simultáneamente dos presentaciones y varios videos que tiene organizados en el escritorio de su máquina durante la clase observada. Sin embargo, como se verá, este aspecto técnico no ha interferido en el hilo principal de su clase. Su expertisse como formador es en esta ecuación más relevante que su destreza en el conocimiento de aspectos técnicos de las tecnologías que utiliza.

Concepciones sobre la enseñanza

Un primer grupo de concepciones refiere al enfoque disciplinar desde el cual el profesor presenta la asignatura y el modo en el que este enfoque impregna los usos de las TIC observados y declarados por el docente.

Cuando se le pregunta sobre el uso de las TIC que hace como docente, su respuesta es que deberá explicarlo desde el modo en que las incluye en el programa. En una primera descripción distingue el trabajo con lo visual, sobre mapas e imágenes, y el trabajo con datos estadísticos. En ese sentido las pantallas son importantes para él: disponer de televisores, y también que "la netbook me sirve como una gran pantalla para poder escenificar y mostrar determinadas cuestiones" (PBADIG1). Explica también que en sus clases suele trabajar con información estadística, para compararla y poner en discusión criterios para organizarla e interpretarla, y valora positivamente que los alumnos dispongan de netbooks porque esto permite realizar el análisis de dichas fuentes en forma conjunta.

En el caso particular del uso de los mapas, tal como se ha anticipado en el apartado II. 3 , la perspectiva disciplinar desde la cual el docente concibe su asignatura configura un modo de uso de las TIC . La Unidad 2 del programa problematiza el tema de la representación del mundo del modo que sigue:

Eje problematizador: *La representación del mundo. El debate de lo objetivo y lo subjetivo.*

- a) *El arte de representación. lo subjetivo: entre el mundo imaginado y el mundo real. Las formas de representación en la antigüedad. Los mapas árabes, fenicios, griegos, romanos. El orbis terrarum. Los mapas en T Medievales. La penetración de lo religioso en la representación del mundo.*
- b) *Cartas y Mapas en el período inmediato a la llegada de Colón a América Mapear para dominar: El mapa como símbolo de Poder. La conquista. Los mapas previos a Colón. Las representaciones terrestres y continentales. Las proyecciones. “Formas” de ver la tierra.*
- c) *Los mapas en el SXIX. Los debates entre lo objetivo y lo subjetivo. Las formas de representaciones “asépticas”. Las convenciones cartográficas mundiales.*
- d) *Las formas de representación del mapa desde la escuela. La mirada eurocéntrica. Mercator Vs. Globo terráqueo. Proyecciones acimutales Imágenes de satélite. Cartas topográficas. Fotografías aéreas.*

(Fragmento. Programa de Geografía I)

El profesor explicita que parte del abordaje de esta unidad se realiza utilizando archivos digitales de mapas para producir el análisis en detalle de algunos elementos, con el objetivo de que los estudiantes experimenten de manera directa la idea de que *“el mapa está cargado de ideología. Entonces rastreamos desde la Edad Media, o desde mucho antes, ver como se trabajaba la idea de mapa”*. Se valora disponer de los archivos digitales para trabajar en forma directa con los mapas y contextualizarlos y para, como se ha analizado en el apartado II.3, poner el conjunto de operaciones técnicas y desplazamientos que están facilitadas desde la netbook en relación con el objetivo de problematizar el tema de la representación.

En segundo lugar, el enfoque disciplinar adoptado para el dictado de la asignatura es el que lleva a trabajar al profesor a decidir trabajar con casos para problematizar las relaciones naturaleza - sociedad, y desarrollar la Teoría Social del Riesgo como clave de lectura para explicar el impacto desigual de las catástrofes naturales en las sociedades. A lo largo de esta unidad el profesor analiza casos de catástrofes y los modos en los que a partir de diversas fuentes visuales se construyen explicaciones sobre las mismas.

El trabajo con casos de catástrofes en los que se evidencian relaciones entre peligrosidad, vulnerabilidad e incertidumbre es el hilo conductor de esta unidad, y la materia prima sobre la cual se organiza la unidad. La clase observada se centra en el análisis de diversas fuentes en soporte digital y la reflexión sobre los modos de utilizarlas en la construcción de las explicaciones. La jerarquización que se le otorga al uso de fuentes documentales para entender la perspectiva de distintos actores sociales frente a procesos que desencadenan las catástrofes naturales coloca en un primer plano el trabajo con las TIC: producir y editar fotos y videos, buscar el modo en el que estos sucesos se reflejan en la información que circula en la red, comparar y analizar documentales y noticieros, analizar posturas son parte de las operaciones que se realizan antes y durante la clase observada. Es la importancia que se le otorga a la multiperspectividad en la explicación de los hechos sociales la que lleva a la búsqueda de fuentes en la red que den cuenta de diferentes miradas sobre los hechos. Un enfoque disciplinar atento a la perspectiva de los actores sociales deriva en una metodología que apela a las fuentes visuales para interrogarlas. Al mismo tiempo el profesor cree que en la carrera de historia, los alumnos aprenden a trabajar sobre fuentes escritas, pero no a leer fuentes visuales y esto es lo que se propone en su asignatura. En síntesis la concepción disciplinar desde la que trabaja el tema de las catástrofes naturales lo lleva a una

metodología que utiliza fuentes visuales para dar cuenta de las múltiples miradas que construyen un hecho. El uso que hace de las TIC es solidario con sus propósitos formativos.

Un segundo aspecto en sus concepciones pedagógicas, es la importancia que le otorga a la participación de los alumnos en el desarrollo de las clases. Y esto se fundamenta en el enfoque disciplinar desde cual realiza el tratamiento de los contenidos, y también en el modo en el que parece concebir la formación de adultos.

En el armado de su unidad sobre problemáticas ambientales el profesor adopta la metodología del estudio de casos. Dos de los casos que se analizan son internacionales y el tercero local: el tornado de abril de 2012 y el modo en el que afectó los distritos de Merlo e Ituzaingó. En la construcción del caso local, los alumnos intervienen aportando fuentes e información como actores locales, es decir, el caso local como objeto de análisis se produce colaborativamente.

En esta producción resulta central el trabajo de producción y organización de la información que los alumnos realizan editando videos y fotografías propias, recuperando informativos y páginas web. Esto es claramente percibido por los alumnos como un aspecto positivo de las clases:

El tema que se trató hoy básicamente es el tornado que afectó a Zona Oeste, como nosotros fuimos partícipes, nos dio la participación porque nosotros éramos actores, dentro de esos actores sociales estábamos nosotros. (PBAGE)

Yo le mandé, porque el profesor pidió que mandáramos fotos, videos, material, todo lo que nosotros tengamos acerca del tornado, porque todos somos de esta zona y fuimos afectados. Entonces, de mi parte, lo que intenté buscar teniendo un acercamiento a Merlo y a Ituzaingó, porque estoy en el medio, material de Ituzaingó, de Merlo, fotos que saqué yo, fotos de mi familia, fotos de las páginas de cada municipio, y algunos chicos mandaron videos porque tenían videos de la familia... se trabajó desde ese punto. Otro chico mandó, buscó en diarios, en diarios internacionales. La cuestión era enviar todo el material para que el profesor lo compaginara. (PBAGE)

La tarea de aportar fuentes para el análisis del caso apela a los estudiantes como productores familiarizados con recursos multimediales: sacar fotos, producir videos, buscar información en la web, bajar videos o fotos de internet. Y hay una función del docente que es “compaginar”, en palabras de uno de los estudiantes.

Más allá de la pertinencia metodológica en la construcción de casos para el estudio de los fenómenos ambientales, en la elección de un caso local donde ellos participan activamente hay una implícita una concepción respecto al modo en el que se juegan los procesos de construcción de conocimiento en las aulas de la formación docente. El enfoque disciplinar adoptado desde las ciencias sociales que pone en valor la visión de los actores sociales sobre los conflictos es una herramienta metodológica, pero también parece ser una vía para el profesor de mostrar un modo de ejercer el oficio docente.

Mis alumnos aprenden un modo posible de usar las TIC, para hacer todos estos análisis de imágenes que ellos podrán hacer luego con sus alumnos, pero aprenden mucho más que una secuencia de trabajo, aprenden un modo de desarrollar una tarea, de involucrarse. Hay un clima de

colaboración, de compromiso con la tarea, de que las cosas se hacen seriamente y yo creo que eso es algo muy importante para que se lleven. (PBADIG1)

Yo creo que ellos entienden que la idea de la docencia es brindar no solo el contenido, si no actitudes hacia el otro, hacia la vida, la idea de responsabilidad, de honestidad, que tienen que ver con cosas que ni siquiera están pensadas, pautadas, pero implícitas en la tarea. Esto de que me lo envíen [fuentes recopiladas por los alumnos para el tratamiento del caso local] y me lo imprimen, o que busquen cosas que a mí me parece, es una idea de confianza, de "se lo doy para que trabajemos entre todos" es como una confianza. Siento que estamos construyendo todos. Me parece que eso está bueno, que eso sí enseñamos. (...) reconocen que yo vengo a trabajar y que trabajo con ellos. Eso, me parece que en los tiempos que corren, no es poco.

La idea de involucramiento en el modo de ejercer el oficio, la confianza en los alumnos como productores y la apelación a un modo de construcción colectiva del conocimiento forman parte de las concepciones pedagógicas presentes en el profesor. En esa construcción lo que los alumnos pueden aportar como usuarios de las TIC es central.

Por último se destaca otro rasgo de la concepción pedagógica del profesor: desarrollar la clase de modo que esa clase constituya una referencia para los futuros docentes. Desarrollar la clase con características modélicas es una decisión consciente del profesor, y en su reflexión posterior a la clase la sostiene, pese a que esta decisión ha tensionado su deseo de haber escuchado más a los estudiantes.

Creo también que hablé mucho, me hubiera gustado dejarles a ellos más la palabra, pero yo quería también que ellos entendieran el recorte del recorte del recorte que habíamos hecho (los dos casos y luego el caso Merlo, Ituzaingó, las diferencias entre ambos, el tema de los medios, y de otras miradas, y luego de eso el caso de la escuela.) Era mucho, y como me parecía importante que entendieran la secuencia, quería llegar a que la vieran toda, entonces no los dejé hablar lo suficiente. (PBADIG2)

(...) Sobre todo eso, tener más tiempo para escuchar a los alumnos y no tratar de que simplemente entiendan a dónde voy, qué les quiero mostrar. Pero por otro lado no quiero renunciar a eso, es un modo de transmitir, y luego que ellos usen eso como una base y lo reformulen. Todo lo que se hace en clase lo puedo pensar así, que ellos vean algo funcionando y luego con libertad lo tomen, lo modifiquen. Pero es importante que entiendan la lógica, lo que está armado. (PBADIG2)

Para el profesor es importante que los alumnos vean la clase, el modo en el que construye la secuencia, compaginando las producciones aportadas por los alumnos, interrogando las fuentes, poniéndolas en relación. Podría decirse que en cierto modo el profesor enseña a compaginar, explicitando por qué ha compaginado de un modo particular las fuentes. Y lo hace con conciencia de que los alumnos podrán apoyarse en su actuación en la clase como modelo de trabajo.

En realidad (...) además yo repienso cómo ellos trabajarían, todo el tiempo yo les dije: "tenemos un video, vemos el video, paramos, qué preguntas haríamos, cómo lo trabajaríamos"

E: ¿Vos vas a hacer un trabajo didáctico mientras ellos...?

O: Claro, absolutamente. "¿Cómo trabajaríamos esto?, ¿qué preguntas haríamos acá?, escuchen lo que está diciendo". En esto insisto bastante e intervengo, pero a veces pasa que vemos la imagen, escuchamos pero no le prestamos atención qué está diciendo, de qué actor social está hablando,

desde dónde está posicionado.(PBADIG1)

Esta intención modelizadora del profesor parece ser entendida por los alumnos:

P: De todo lo que pasó en la clase, ¿qué de lo que hacía el profesor a ustedes les parecía que a ustedes los forma como docentes?

E2: La conducción de la clase, saber preguntar, repreguntar, parar el video, profundizar sobre algún detalle que se nos pueda llegar a escapar.

E1: El profesor da clase de didáctica dando clases.

E3: Tal cual

E1: Trabajó el tema del aprendizaje significativo.

E2:: Es un profesor muy didáctico.

(...)

E1: Esta clase trabajamos con conocimientos, pero hoy preguntaba: "¿vos estuviste ahí, conocés la zona, conocés el barrio?". Todo eso le va dando un sentido y un porqué, porqué se estudia. Eso es un ejemplo de cómo debemos trabajarlo con los chicos. (PBAH2E)

Para los alumnos eso se traduce en expresiones que dan cuenta de que el profesor les muestra con claridad un modo de trabajar:

E1: "Es el único de diez materias que tenemos cada uno, es el único que lo puede hacer, porque le pone garra y todo eso.

E2: Porque tiene conocimiento

(...)

E3: La hermana también [se refiere a la profesora de Didáctica] . Pero otros profesores no, al menos en las prácticas tampoco lo vemos, que es un lugar donde tendríamos que verlo, o práctica o didáctica, qué se yo, un lugar donde se transposicione la información. (PBAGE)

Más allá del modo en el que se retraduce la idea de la transposición, el estilo de clase del profesor parece atender a una necesidad de los estudiantes haciéndoles ver un modo posible de trabajo con los alumnos.

En síntesis, se han relevado en las páginas anteriores algunos indicios que permiten dar cuenta de que el uso que el profesor hace de las TIC en su clase se explica desde sus concepciones pedagógicas referidas al enfoque de la disciplina adoptado y también a un enfoque sobre un modo de abordar la formación docente. Es importante situar el modo en que esta representación sobre la propia tarea genera la posibilidad de servirse de las herramientas TIC, aunque como se ha visto, el profesor no se reconoce experto en ese campo. Cuando se le pregunta a posteriori de la clase, si ésta hubiera cambiado si no hubiera contado con herramientas digitales, contesta que efectivamente la clase no hubiera podido ser la misma, pero que "me ayuda hacerlo de ese modo porque me lo facilita, pero yo esto lo tengo como premisa, lo de las fuentes y los casos, antes de las TIC, sólo que ahora encuentro un modo más claro de hacerlo."(PBAD11)

Son sus ideas como formador, como ya se ha dicho, las que delimitan un contexto de uso (Coll, 2009) que mejora las posibilidades de este docente de transmitir lo que se propone.

Las TIC en la coordinación de la tarea más allá del espacio del aula.

El uso del correo electrónico entre profesores y alumnos es utilizado no solamente para el

intercambio de materiales entre profesor y alumnos, y el envío de trabajos, sino también como un recurso mediante el cual el profesor cumple algunas funciones propias de la coordinación “Me siento que soy un poco el coordinador y el líder, en muchos aspectos...” (PBADI2). Explicita que el correo electrónico “me sirve como una continuidad de la clase, por ejemplo, todos tienen mi casilla de correo, la consulta sobre lo que pasó, el mail, es público”.

Una de estas funciones es sostener una suerte de memoria del trabajo realizado y coordinar tareas a futuro. En las semanas previas a la observación de la clase, el profesor envía a sus alumnos un correo en el cual sintetiza aspectos centrales del contenido de la Unidad en Curso y recupera los temas trabajados clase a clase y envía los links de los videos que acompañaron el dictado de la clase, y anticipa lo que espera que sus alumnos vean para las próximas clases. En la síntesis de la clase puede observarse una referencia a orientaciones que le hablan al estudiante no solamente desde su rol de estudiante de la asignatura, sino como futuro docente.

Se explicó la potencia del material visual (videos, mapas, power point, imágenes) como una forma de analizar rápidamente algunos conceptos que pueden ser trabajados en clase. (...)Se insistió en una de las características constitutivas de las Ciencias Sociales es la multiperspectividad y como tal es importante que la elección de los videos o fragmentos de los mismos deben intentar mostrar las diferentes voces, aspectos, o intenciones de los actores sociales intervinientes en un problema o catástrofe ambiental.(...) se extrajo el cuadro n ° 2 que sirve como resumen sobre los principales conceptos que debemos pensar y cruzar cuando veamos los videos. (...) No debemos confundir un estudio de caso con un video o un fragmento de película. Ellos son herramientas, estos son medios que pueden servir para analizar un hecho puntual cuyo punto de partida es lo ambiental. Por esta razón, buscaremos uno que sea rico para analizar desde el punto de vista de la conflictividad social. (...)

Para tener en cuenta: Material educativo de divulgación en internet.

<http://www.youtube.com/watch?v=hUc74NR9kJM&feature=related>

- 1) ¿Cuál es el foco de análisis del power point?
- 2) Aspectos que se están tomando en cuenta para su análisis.
- 3) Gráfico de síntesis final. ¿Qué cosas pueden agregarse o puntualizarse?
- 4) Aspectos que agregaríamos, cambiaríamos y/o profundizaríamos.

El segundo material visual consiste en un resumen de un servicio de la televisión alemana hacia el exterior. <http://www.youtube.com/watch?v=zS3C0Rfm8Y>

¿ que se muestra? ¿ que se dice? ¿ que testimonios hay al respecto? ¿ dónde se hace foco? (Fragmento Producciones Profesor. Ver archivo Geografía 2do año /planificación y recorrido de la secuencia)

Como se dijo, la secuencia de las clases de la Unidad III terminará en un Trabajo Práctico en el que los alumnos deberán elegir un caso de catástrofe ambiental y delinear una secuencia de contenidos para tratar el tema en la escuela media, valiéndose entre otras fuentes, de videos.

Este correo, cuya función según el propio profesor, es la de sostener la continuidad de las clases marca una agenda doble: hacia el alumno como lector y analizador de las imágenes propuestas por el profesor, y hacia el futuro profesor. Las coordenadas que se ofrecen bien podrían constituir una

orientación para la organización de las clases que los futuros docentes emprendan, en tanto se explicitan las coordenadas desde las que se seleccionaron los casos que se tratan en la asignatura, que podrían generalizarse a otros, y se ofrecen preguntas para analizar los materiales que el profesor seleccionó, que bien podrían orientar una futura práctica.

III.1.2.- Descripción de la clase

Descripción general

La clase observada corresponde a la asignatura Geografía I del Plan de Estudios de la Carrera de Historia del ISFD N° 29. Se trata de una materia anual, que en la carrera corresponde al Espacio de la Formación Complementaria. En tercer año los alumnos cursan una Geografía II.

El Programa de la asignatura se organiza en torno a cuatro Unidades, enunciadas en el programa como Ejes Problematicadores. La clase que se va a observar corresponde a la *Unidad 3: La Relación Naturaleza Sociedad y la construcción del Espacio Geográfico. Las Problemáticas ambientales: la teoría social del riesgo.*

Antes de esta clase se han dictado dos unidades. Se destacan a continuación elementos del programa que dan cuenta de la intención del profesor de realizar conexiones con la problemática de la enseñanza, que se vinculan con las concepciones pedagógicas que se han mencionado.

En la primera unidad, que historiza los enfoques disciplinares de la Geografía hasta llegar a las llamadas Geografías radicales y los conceptos de espacio social y el espacio construido, se hace referencia a las relaciones entre geografía escolar y geografía académica. En la segunda, que aborda el problema de la representación del mundo y el debate entre lo objetivo y lo subjetivo, se hace referencia a las formas de representación del mapa desde la escuela.

En la tercera Unidad, si bien no aparecen desde el enunciado del programa la referencia explícita a lo escolar, el Trabajo Práctico de reelaboración de la unidad consiste en el armado de un caso para ser utilizado con alumnos de media. Dicho trabajo práctico operará como una evaluación y los alumnos lo desarrollan en forma paralela al dictado de la unidad.

Durante la clase que se observa, el profesor desarrollará el análisis de casos de catástrofes naturales desde la Teoría Social del Riesgo. Dos de ellos han sido tratados en clases anteriores mediante videos cuya selección y tratamiento estuvieron orientados a analizar distintas miradas sobre los hechos y la conflictividad social que desnuda el desarrollo de estos fenómenos naturales. El tercer caso que se aborda en la clase es un caso local, el del tornado del 2012, y la forma en que afectó a la población de Ituzaingó y Merlo, la localidad en la que se encuentra el ISFD n°29. El profesor expondrá el caso contando con los insumos que los alumnos le han enviado. Previamente a esta clase les ha dado la consigna de buscar material visual para reconstruir lo que sucedió con el tornado en las localidades mencionadas, teniendo en cuenta en su selección los conceptos que han trabajado sobre la Teoría Social del Riesgo. Los alumnos han enviado materiales visuales por medio de correo electrónico los mails y durante las clases sobre los materiales. Algunos de los materiales son fotografías o videos que los propios alumnos han registrado durante los días posteriores al

tornado. Otros son capturas de noticieros emitidos, capturas de información de páginas web institucionales y personales.

La clase se desarrolla en una de las aulas del primer piso del nuevo edificio. La matrícula del curso es de 30 alumnos, el día de la clase hay 23 alumnos. Dado que este curso de 2do año no ha recibido las netbook, en el salón solo puede verse la notebook personal del profesor.

Si bien existe conectividad en el aula, esta no será utilizada en la clase. El profesor ha referido durante la entrevista posterior a la clase que no confía en poder utilizarla, sumando un factor de incertidumbre a sus clases.

Yo, por ejemplo, las veces que intenté conectarme, no pude conectarme. Ese es un tema. Sé, me contaron, [la coordinadora de la carrera]_que había. Una vez me conecté y después nunca más me pude conectar, entonces... La ley de Murphy siempre estaba presente. Si yo vengo y les digo: "vamos a entrar en internet", lo más probable es que no pueda entrar a internet y que estemos todo el día, y yo termine más frustrado de lo que termino ahora, que soy de repensar en todo lo que hago. (PBADIG2)

El profesor proyectará los materiales que ha preparado en su notebook. En la entrevista previa, el profesor creía que no contaría con el cañón, dado que los viernes no suele haber personal en la dirección, lugar en el que se guarda, por lo que preveía ponerlo al alcance de la vista de los alumnos contando con sillas como lo había hecho en clases anteriores. El manejo de las luces constituye otro problema técnico que suele resolverse con la intervención de los alumnos

P: La imagen es el disparador para situaciones, el problema es que yo no puedo tener muchas computadoras, entonces al no poder tener muchas y al no tener una mirada centralizada de la... la computadora generalmente está un poco más alta, está sobre una silla o arriba de mi maletín, para que todo el mundo lo vea, o si son poquitos los pongo muy cerca, entonces ahí se puede trabajar mejor; pero si tengo más de veinte chicos es más complicado.

E: ¿Mañana?

P: Tendremos más de veinte.

E: El cañón...

P: No, no hay cañón.

E: Usas tu notebook arriba...

P No hay cañón (...) no vamos a apagar las luces, porque no se apagan las luces[del aula], se apagan las luces de todo un ala, entonces es un problema. Ya me lo habían contado, que hay alguien que sabe, pero no viene a la noche, cómo sacar el tablero, entonces los chicos sacan las bombitas, los tubos...

Contrariamente a lo previsto por el profesor, el día en la que se realizaba la observación se previó institucionalmente que la clase contara con el cañón.

Antecedentes de la clase

El profesor está trabajando la Teoría Social del Riesgo, y tal cual lo anticipa en su programa, en las clases anteriores ha desarrollado dos casos: el terremoto de Haití y el tsunami de Japón para analizar los conceptos de peligrosidad, vulnerabilidad e incertidumbre.

Unidad N° 3: Eje Problemizador *La Relación Sociedad Naturaleza y la construcción del Espacio Geográfico. Las Problemáticas ambientales: La teoría social del riesgo.*

b.) *Los problemas ambientales: la Teoría social del riesgo. La peligrosidad. Vulnerabilidad, la incertidumbre. Los desastres tecnológicos. Estudio y análisis de caso en América Latina: Análisis de Videos. (Catástrofes ambientales: Desborde de ríos de barro producto de Vulcanismos, Muertes y destrucción de ciudades por Terremotos o Tsunami, Inundaciones) consecuencias económicas, políticas y poblacionales. (PBADIGPf)*

Días antes de la clase observada, el profesor ha enviado una memoria al grupo en el que se describe la organización de las clases anteriores:

Fecha	Contenidos propuestos/ análisis de	Videos utilizados para el Estudios de caso.
28/9	<i>La Teoría Social del Riesgo. Nociones de Multiperspectividad, acción de los actores sociales, interjuego de escalas de análisis.</i>	<i>Estudio de caso: terremoto de Haití. Videos posteriores al terremoto. Análisis desde sus perspectivas.</i>
5/10	<i>La Teoría Social del Riesgo. Nociones de Multiperspectividad, acción de los actores sociales, interjuego de escalas de análisis.</i>	<i>Estudio de caso: terremoto de Haití. Videos posteriores al terremoto. Análisis desde sus perspectivas.</i>
12/10	<i>Análisis de algunos elementos comparativos desde la teoría social del riesgo.</i>	<i>Japón después del terremoto. Pautas para elaboración de un tp.</i>
19/10	<i>Teoría riesgo social desde la escala Local. Factores políticos, sociales y económicos.</i>	<i>Estudio de caso: terremoto de Haití. Videos posteriores al terremoto. Análisis desde sus perspectivas. Seguimiento del tp Riesgo Social</i>
26/10	<i>Teoría riesgo social desde la escala Local. Factores políticos, sociales y económicos.</i>	<i>Estudio de caso: terremoto de Haití. Videos posteriores al terremoto. Análisis desde sus perspectivas. Seguimiento del tp. Riesgo Social</i>
3/11	<i>Cierre. De lo ambiental y sus implicancias sociales.</i>	<i>Entrega del Trabajo practico.</i>

(Fragmento Producciones Profesor. Ver archivo Geografía 2do año /planificación y recorrido de la secuencia)

Como este cuadro anticipa, el tratamiento del contenido está se hace a través de un tratamiento de las imágenes, del análisis de lo que el profesor llama una selección de “materiales visuales” (PBADIG1):

Entonces, sobre cada caso elegimos algún tipo de material visual. Yo les digo que material visual (...) pueden ser testimonios grabados en la computadora, como si fuera una entrevista filmada; puede ser, por ejemplo, un fragmento de un noticiero pasado a la computadora y bajado, puede ser un documental entero, puede ser parte de un documental, puede ser un powerpoint editado por otros lugares, por otras casas de estudio. Entonces, trabajamos sobre eso, y lo que damos es quién lo dice, cómo lo dice, de qué manera, cuál es el relato, desde dónde se trabaja, qué posición tiene, como para también desacralizar la imagen del video, si hay edición o no hay edición, en qué momento se dio. Esta es la idea.(PBADIG1)

III.1.3.- Tratamiento de contenidos y uso de los recursos tecnológicos

Objetivo/s de la clase

A lo largo de la entrevista previa, el profesor enuncia de distintas maneras sus objetivos para la secuencia, y en particular para la clase:

¿Qué me interesa que los chicos del profesorado de Historia trabajen? La cuestión en relación a los conflictos que se producen desde lo natural y que tienen un gran impacto social. Trabajamos la Teoría Social de Eiesgo, como una teoría que sirve para poder interpretar mucho más allá de lo que aparece en la lógica del noticiero, "se cayeron tres árboles, se rompieron tres techos..... vamos al nacimiento de un león en la China", esa es la lógica del noticiero, en la que, siempre les digo [a los alumnos], no hay profundización. ¿Por qué se cayó el árbol, en dónde cayó? No es lo mismo que se haya caído un árbol en un techo de teja, y solo se te haya deñado el techo... digo solo que no es poco, porque son meses de reconstrucción, a no tener casa, y no tener gente durante días que te de agua o que te de una asistencia. Eso nada tiene que ver ni el tornado ni el supuesto temporal, ni lo que sea. Debatir si es tornado o temporal, es un tema menor. (...) Cuanto más natural pareciera el evento, menos responsabilidad tiene la sociedad. Por lo tanto, no hay culpas. Entonces, yo lo que quiero trabajar es: "Veamos, ¿todo es así?, marquemos esto" Esa es la mirada sobre los tres casos que vimos: Haití, Japón y el micro caso que tiene que ver con esto, el de Merlo. (PBADIG1)

La idea es trabajar sobre la construcción de miradas y siempre sobre la cuestión de multiperspectividad. Me parece que eso es fundamental para trabajar la geografía y la historia. Por eso trabajo fragmentos, orígenes, distintos lugares, distintas formas.(PBADIG1)

El contenido a trabajar tiene que ver con una mirada social, posicionada desde lo social, en donde el evento natural, puede ser un terremoto, un sismo, un tsunami, el temporal, el elemento es el punto de inflexión para poder ver situaciones sociales previas o posteriores, en donde la crisis genera un relieve de los actores sociales. Vemos el conflicto, la peligrosidad, la vulnerabilidad. Entonces, para eso tengo que trabajar primero sobre qué es un terremoto, un tsunami, rápidamente, porque estoy formando profesores de Historia y no de Geografía, y luego posicionarme en esta idea claramente en esta idea de tratar de trabajar sobre qué es la sociedad, cómo está fragmentada, qué nivel de conflicto hay, en particular sobre esta situación. (PBADIG1)

En sus comentarios sobre la clase, los alumnos dan cuenta de dichos objetivos.

E: ¿Qué dirías que aprendieron en la clase, por ejemplo?

A2: Más que nada, estas cuestiones catastróficas naturales, lo que son los terremotos y todas estas cuestiones. El profesor siempre hacía hincapié en lo social, en lo que decía en la clase siempre: a partir de un "desastre natural", se pueden descifrar un montón de variables, sociales más que nada. Es lo que nos interesa a nosotros...

A3: Una perspectiva mucho más amplia, porque te permite acercarte más a la realidad; porque, por ahí, vos en un papel podés leer, podés comprender cuál es la problemática, pero verlo en lo concreto es otra cosa. Acerca más a la realidad, me parece. (PBAGE)

Es interesante subrayar que si bien se registra con claridad el objetivo de trabajar con una interpretación social de los eventos naturales, los alumnos no aluden al concepto de la multiperspectiva, también planteado por el profesor.

En paralelo el profesor plantea objetivos metodológicos en relación al uso de los materiales audiovisuales. En el tratamiento de esta unidad se propone que el análisis de los casos se realice a través de una selección de materiales que permitan comprender la conflictividad presente en las catástrofes naturales. Los materiales visuales son las fuentes para abordar los casos, el tratamiento de lo visual es la forma de construcción del contenido conceptual, la Teoría Social del Riesgo. Para el profesor uno de los objetivos de la unidad ha sido enseñar a interpretar los materiales audiovisuales, trabajar con el material visual como si fuera un texto:

Pero para eso tuve que enseñarles a ver, ver cómo se edita, pensar de dónde viene, dónde se produce, quién es la persona, porque si no estaban muy acostumbrados a sentarse a mirar.(...) Porque si no es como "leo un texto y no sé quién lo escribió".

Esta idea en relación con el trabajo de análisis sobre las fuentes tiene continuidad en con el que el profesor propone sobre fuentes más clásicas, los textos. Como va a suceder en la clase que se observa, el profesor suele explicitar con los alumnos el modo en el que trabaja sobre las fuentes, da a conocer los criterios desde los cuales las selecciona.

P:Eso lo trabajo siempre, no solamente con las TICS. Yo elijo un texto y les digo: "este texto lo tengo desde hace veinte años...1918 es la primera edición, lo encontré en tal lugar, este texto me sirve, lo contrapongo con esto, elegí este por esto..." Es una deformación profesional. Cuando elegí Alexander von Humboldt, por ejemplo, Carl Ritter y Sarmiento, los expliqué, por qué elegí a Sarmiento entonces dije: "fijense que acá hay alguien que está citando a alguien, o sea que, esta persona leyó a este".

E:Eso mismo lo hacés...

P:Con todo, es una deformación profesional. A veces es demasiado, pero a mí me deja una tranquilidad (PBAH2DCG2)

Lo que el profesor denomina una deformación profesional, puede ser leído como la transmisión de un saber sobre los modos de producción de conocimiento en un campo, y en esta misma línea podrían interpretarse el modo de producción de conocimiento. Los alumnos parece haber

comprendido el tipo de trabajo que se les pide con los materiales visuales, y lo consideran un aporte novedoso de la asignatura:

A1: En realidad, en toda la unidad se trabajó con material audiovisual, porque el profesor todo el tiempo remarcaba la potencia del video. Nosotros, por ahí, si leíamos algún artículo o informe periodístico del caso, tenían que tener la misma potencia que si vemos el testimonio, imágenes audiovisuales sobre los casos. Trabajamos con el caso de Haití, el terremoto, vimos los campamentos....

E: ¿Qué les parece a ustedes lo más novedoso de esta clase?

A1: Novedoso en el sentido de trabajar el video como un texto, porque estamos acostumbrados a que el texto es lo escrito y el texto puede ser varios recursos, depende cómo se lo trabaje. No es que trabajamos el video como material acabado, sino que lo dialogamos, dialogamos con el video.

Actividades realizadas

Tal como lo anticipa en la entrevista previa el profesor, se propone recapitular lo visto hasta el momento respecto a la Teoría Social del Riesgo tratada desde distintas fuentes visuales y abordar en particular el caso que afectó la zona Oeste del Conurbano Bonaerense en abril de 2012. Durante la primera parte de la clase, que se extiende entre las 18.20 y las 18.45; el profesor recapitula clases anteriores. Parado en el frente de la clase, con la pantalla a su izquierda, anuncia lo que va a hacer y con qué sentido usará la presentación que ha traído preparada.

Vamos a dividir la clase en dos partes: sintetizar todo lo que trabajamos hasta ahora sobre Teoría Social de Riesgo para Haití y Japón. Vamos a usar un Power Point para hacer una síntesis, luego vamos a agregar el otro que empezamos a ver la clase pasada, con testimonios. (PBAGO)

El título de la presentación es “Teoría Social del Riesgo: Algunas sugerencias y aproximaciones con el uso del material visual”; la enunciación sintetiza claramente su intención de articular el tratamiento de los casos fuentes visuales de distinto tipo:

Vamos a abordar el caso pensando en sugerencias de aproximación al tema con uso de material visual, fíjense que yo hablo de material visual, un power, un testimonio grabado, un video, todo tipo de acciones que les sirvan para que queden registrados y les sirva como material visual. (PBAGO)

Características de las Ciencias Sociales

- **Multiperspectividad**

Para ello, es necesario:

Selección de imágenes, videos, testimonios, informes, recortes, con miradas diferentes.

- **Presencia de actores sociales en pugna**

presencia de conflicto

Utilizando como base la presentación, enumera los materiales teóricos que corresponden a la unidad, incluyendo un material sobre catástrofes naturales, otro que aporta bases para la explicación social de los eventos de origen natural, que se utilizará según aclara, tanto para rendir el final como para elaborar la secuencia didáctica que constituye el trabajo final de la asignatura. Asimismo sintetiza conceptos trabajados en las clases anteriores.

Recordemos conceptos a enseñar: peligrosidad, vulnerabilidad, exposición incertidumbre, va a volver a ocurrir. Y como se estructuran los grupos políticos y sociales. Cuando hay situaciones de crisis, cuando hay un conflicto los actores sociales pugnan por el poder. Al mismo tiempo aparece la idea de que esto tiene que ser tratado desde múltiples perspectivas. Por eso es importante seleccionar imágenes, videos, testimonios, informes, que den perspectivas diferentes. Eso es lo que estuvimos haciendo. El evento supone una situación crítica, si no, los actores no están tan visibles, ahí aparece la pugna por una situación de poder. Acá hay un perjuicio a toda o parte de la sociedad, traducida en daño (PBAH2GO)

Los alumnos están con la mirada puesta en la presentación. Aproximadamente 9 toman apuntes en sus cuadernos. El profesor continúa su exposición apoyado en la presentación, recuerda los videos que se vieron en el primer caso sobre Haití. En referencia al armado del caso que los alumnos van a realizar como trabajo práctico, explicita que deberán seleccionar un problema relevante, tener una hipótesis y poner a “hablar” a los actores sociales, especificando que “para que se vean distintos puntos de vista es necesario encontrar y contraponer videos opuestos” (PBAH2GO)

P: ¿Qué recuerdan de eso en los casos que vieron?

E1: El del campo de refugiados de Haití que a dos años del terremoto todavía estaban ahí

P: ¿Y cuál contraponíamos?

E2: Uno de la seguridad

P: Sí, uno en el cual cuando explicaban la jerarquía de lo que se estaba haciendo, primero estaba la seguridad, no darles de comer...

E3: trataban de encontrar a escapados de la cárcel. (PBAH2GO)

El profesor cierra las intervenciones de los alumnos señalando que al trabajar sobre los videos es necesario tomar el origen, la fuente y la fecha de los mismos, ya que eso permite tener una hipótesis sobre la perspectiva que manejan, “cuál es el tratamiento del tema, qué recorte hace, qué contenido, qué afirmaciones. La contraposición de videos hace hablar a los actores” (PBAH2O)

Lee en voz alta la diapositiva que puntualiza los materiales visuales utilizados en el caso de Haití pregunta:

P: El terremoto marca un punto de inflexión, denota y denuncia una crisis ya existente.

¿Se acuerdan de algunos videos? ¿Que decían del antes y del después?

E1: Que no iba a haber historia luego del terremoto

E2. Que no iba a haber un futuro

E3. Un video contaba la historia de Haití antes del terremoto...

P: el terremoto es la excusa para hablar otra cosa, eso es lo que quiero que ustedes entiendan. Es el incidente, catástrofe que nos sirve para poder desnudar situaciones previas o posteriores. (PBAGO)

El profesor lee partes de la presentación, las amplía, comenta. Explicita la hipótesis sobre la que trabajaron en clase sobre el caso de Haití: el terremoto dejó al descubierto una situación de pobreza previa a él. El sismo no provocó la pobreza. Luego sigue:

P: Vean como ustedes toman ideas y las llevan a su propio campo que es la historia, y esto habla de que en Ciencias sociales se comparten herramientas. La excusa es en este caso analizar algo ambiental para posicionarnos fuertemente en lo social. (PBAGO)

Enumera leyendo la presentación los materiales visuales que han utilizado para analizar el caso: un video explicativo sobre los terremotos, una nota sobre la situación posterior al terremoto de la televisión alemana, una edición especial de Canal Agencia Universal, “otro título que fue tremendo: Se prostituyen por agua, más amarillismo no podíamos pensar y para compensar, dos videos: *Haití, la ley y el orden* y *Laboratorio Neoliberal*” (PBAH2GO) Se percibe en estas intervenciones la transmisión de una mirada crítica sobre la producción de los medios; no es posible establecer si esta mirada ha sido el producto de una construcción en las clases anteriores. Sin embargo, algunas intervenciones en la clase observada, remiten a la intencionalidad del profesor de construir una mirada examinada frente al discurso de los medios.

Contrapone el caso de Haití con el del tsunami en Japón, subrayando que se produjeron tres catástrofes ambientales al mismo tiempo. Recuerda a los alumnos que analizaron por qué fallaron los controles, y cómo se previene en Japón.

P: Se acuerdan que ustedes decían cuando vieron el otro documental, que el documental decía “que estaba todo rehecho”. Pero no era así, estaba todo limpio pero no rehecho, no había nada, ninguna instalación. Se forzaba la mirada para decir ya está todo hecho listo para comenzar (.PBAGO)

En la entrevista previa el profesor había anticipado que el análisis de distintos testimonios buscaba revelar una mirada homogénea propuesta por los medios para abordar el caso de Japón.

Se construía una mirada homogénea pero sabíamos que, en cierta manera, falsificada porque no aparecía la voz de los que no podían acceder nunca más a su casa, los que aparecían dentro de

Fukushima. Había muy poca información sobre eso, no se trabajaba sobre esa idea, sobre la catástrofe. Recordemos que ellos lo comparan con Chernobyl, y no hay ninguna consecuencia, no hay estudios posteriores. Y Japón, socialmente, en el concierto de las naciones, está visto como una sociedad ordenada (...) por lo tanto, el discurso que aparece es este. (PBADIG1)

El hilo conductor de las actividades en esta primera parte de la clase es la comparación de casos de catástrofes y la metodología es el análisis de testimonios visuales que dan cuenta de las miradas construidas sobre los casos. Los alumnos participan dando información de los casos ya trabajados.

En la segunda parte de la clase, que transcurre entre las 18.45 y las 19.45, el profesor realizará el análisis “del tema estrella de la unidad, el del temporal, acá hay mucho material producido por ustedes”(PBAH2GO) El profesor apoya esta parte de la clase en una nueva presentación realizada por él: “Un microestudio sobre el caso Merlo/Ituzaingó”. (Disponible en archivo Geografía 2ºaño/ Estudio de caso Temporal en Zona Oeste) y en materiales visuales tomados por el mismo, y enviados por sus alumnos. A lo largo de la clase pasará varias veces de la presentación a la proyección de los materiales.

Reparte a los alumnos fotocopias con un esquema “para trabajar sobre conceptos que veníamos analizando”, cuyo título es *Grilla de Análisis: Teoría Social del Riesgo*, en la cual se ven espacios para completar ítems referidos al recorte territorial analizado, el período de tiempo analizado, el evento o problema ambiental, y un cuadro para comparar las localidades de Merlo e Ituzaingó desde en cuatro dimensiones: peligrosidad, vulnerabilidad, exposición e incertidumbre. Así también los actores sociales, descritos desde sus acciones, su reacción frente al evento y perjuicios.



Si bien los alumnos tienen el esquema, durante la clase no se ve que trabajen sobre él, y el profesor no da indicaciones al respecto. Durante la entrevista posterior no hace comentarios al respecto.

P: fíjense que tomamos la excusa ambiental para ir a un análisis social. La hipótesis es que la presencia del tornado dejó al descubierto fragilidad y conflictos entre sectores en pugna.

Algunos alumnos hablan, intercambios cortos y en voz baja.

Lee de la presentación: “ las noticias del temporal como las fueron sacando los medios”. Son ideas que fueron mandando ustedes”, aclara.

P: ahora voy a salir de acá [refiriendo a la presentación, mientras se lo ve seleccionando archivos de su netbook.]

Los alumnos están con la vista en la pantalla del cañón. Algún comentario en voz baja. Entra otra alumna. El video que se proyecta es de un noticiero en el cual la meteoróloga explica cómo se produjo el viento, explicando el por qué de las “ráfagas violentísimas”. Mientras el video pasa, el profesor señala:

P: fíjense las imágenes y el relato de ella. Habla de aire en movimiento y hay autos chocados....

El profesor detiene el video,

P: ¿les gustó? (parece referir a un supuesto compartido de crítica al video)

E1: dos minutos! Como si hubiera estado contando un cuento. La ruta estaba despedazada, postes caídos

P: Ariel encontró el material que todo el mundo buscaba...lo tiene Ariel!! El informe meteorológico

Murmullo: ¡¡Ahhh!!

E2: si yo no hubiera cursado esta material me parecería normal, pero no está explicando las razones, solo cuenta lo natural.

P: No explicó porque era inmediato, ella se encarga del tiempo, no podía decir... Recuerden el momento (se acerca y señala), 13.04, doce horas después, le habrán dicho tenés que decir algo y ella dijo, bueno, el viento...(Risas y comentarios) El comentario está bien, pero trabaja solo lo climático, porque es meteoróloga.

Acota que desde el noticiero se pueden reconstruir otras cosas a partir de lo natural. Para ejemplificarlo, proyecta un segundo fragmento del noticiero (“no me la agarré con el del 7...es lo que encontré. Fueron los primeros que dieron algunas explicaciones”)

Hace acotaciones en voz alta sobre la proyección y en algunos momentos la detiene para hacer comentarios: llama la atención sobre el horario de emisión, una hora más tarde. También sobre el cierre, en el cual la locutora dice: “como siempre, los más afectados son los más desprotegidos”

P: Vieron como cerró, eso suena al cliché de un noticiero. Pero ellos no van a mostrarlo, pero luego acá nuestra compañera [señala a una alumna,] nos va a contar.

El profesor proyecta un tercer fragmento de noticiero en el cual se entrevista a un vecino que cuenta sobre árbol que ha caído en la casa de su familia.

P: no se rían eso nos tiene que llevar a una reflexión. Miren el árbol, vean las raíces, (señala con el brazo la pantalla) eso lo plantó alguien, piensen si tuvo condiciones para sostener el embate. ¿Estaba en condiciones? ¿Podado como debe hacerse? Piensen en las raíces, quien controla. Si bien hay viento atroz, las condiciones en que están los arboles tienen que ver con un mantenimiento, y tienen un ciclo de vida. En capital también se caen arboles y se hacen denuncias a jefe de gobierno por inacción. Hay que pensar...

Proyecta unos minutos más el noticiero, y vuelve a detenerlo en un fragmento en el que se habla sobre las caídas de de postes de luz, y explica a los alumnos que en otras ciudades del mundo los cableados se hacen bajo tierra: “Teoría social del riesgo, prevención!”, finaliza. Sigue proyectando el noticiero; y frente al testimonio de un vecino que llora mientras relata sus pérdidas “Bastante común en los noticieros esto, ¿no? Golpes bajos. Aclaro que no edité, los bajé como estaban” (PBAGO)



Como puede verse la dinámica de la clase se construye alrededor de las proyecciones seleccionadas por el profesor y los señalamientos que realiza sobre dichas proyecciones, señalamientos que apuntan a ejemplificar en los casos la aparición de elementos que vincula con los conceptos de la teoría social del riesgo, o para estimular la mirada sobre el tipo de mensajes producidos desde los medios. El texto general de la clase se construye entre lo que se ve en la pantalla y lo que el profesor dice cuando detiene los videos, o cuando superpone sus acotaciones mientras el video transcurre.

P: fijense que en el mismo día pasamos de la primera explicación de Nadia [la meteoróloga del primer fragmento] a otra más compleja. Tenemos claro que pasó algo terrible, y que consecuencias provocó. Seguimos con el video N°3.

Empieza la proyección, y la detiene para anticipar: “Esto es un flash pasa a las 6 de la tarde, no por obsesivo (risas...) si ya sé , me lo van a decir, pero lo que pasa es que es hora del partido, estamos de pleno futbol. El informativo da cuenta de la orden de la presidenta de que Gendarmeria colabore con el temporal” Subraya que las cámaras del noticiero entraron en Ituzaingó, que tuvo una rápida difusión. “Lo fuerzo un poco para contraponerlo a Merlo. En Merlo no se declaró en emergencia.

El profesor recalca que entran en acción otros actores como las fuerzas armadas, que suplen lo que está colapsado. Un alumno aporta ejemplos personales al respecto. Varios alumnos hacen comentarios: “tardaban en recoger las ramas”.

El profesor proyecta un nuevo video no profesional, una recorrida por uno de los barrios, el Barrio Malboro. El video contrasta en su realización con los anteriores, se escucha el sonido ambiente, la cámara en movimiento de quien registra las imágenes. Los alumnos hacen referencias a compañeros que viven en distintas zonas y cuentan cómo han sido afectados por el temporal. El profesor conoce la zona, hace acotaciones particulares de la situación de los barrios. Nombra todos los materiales proyectados hasta el momento y pregunta:

P. ¿Qué hipótesis se les ocurren hasta el momento? ¿Qué podemos pensar?

Silencio

P: ¿Que va pasando? Lo que se les ocurra

E1: Que donde hubo mayor problema no solo es donde estaban los más carenciados, sino que dependió de la eficiencia de los distintos actores sociales. Nunca hay un control, lo del cable, que no se tiene en cuenta, los arboles crecen, nadie controla nada. Hay un factor económico pero también a nivel de responsabilidad.

E2: Los otros lugares que no son tan carenciados por este problema, el resto tampoco tenía luz a, porque Edenor decidió dejar sin luz a al resto para supuestamente arreglar.

E3: No, es por un tema de seguridad, si no se cortan hay peligro.

E4: Todo tiene que ver con la planificación.

Vecinos que llamaron para que restablezcan la luz. Bronca de los vecinos. Un alumno nombra puja sector público privado, señalando que en el conflicto sector privado se expone menos que el público. El profesor le da espacio para explicar, anticipa que van a analizar luego un comunicado del intendente.

P: Fíjense que ya nos distanciamos del evento. Fue el detonante de situaciones de acción o inacción por parte del Estado. Por eso se llama Teoría Social del Riesgo. (PBAGO)

En la entrevista posterior a la clase el docente vuelve sobre este momento de la clase, refiriéndose a la participación y el involucramiento de los alumnos en el análisis del caso local:

Estaban motivados, y como además el último caso es local, ellos allí intervienen desde otro lugar, desde quienes vivieron la situación. Ahí se producía una tensión, yo no quería que perdieran el rol de analizadores sociales (...), y el riesgo es entrar en la opinión, y que no se diferencie la mirada de las ciencias sociales de la de un vecino. Iban y venían, pero es lógico porque es algo que los conmovió mucho. Pero a su vez eso hace que tengan mucho involucramiento. (PBADIG2)

El profesor parece sopesar la importancia del involucramiento de los alumnos con el riesgo de que se desplacen de la mirada del análisis examinado desde las ciencias sociales a la de quien se acerca a los hechos desde su perspectiva personal.

El análisis de situaciones controversiales es una constante en la enseñanza que ha sido tematizada entre otros por Trilla (1992) quien propone que el profesor debe definir según el contexto y los valores puestos en juego, si adoptar una actitud de beligerancia o de neutralidad frente a los hechos. En este caso parecería que la tendencia del profesor es a proponer una neutralidad activa, en la que facilitaría la introducción del debate del tema, bajo el supuesto de una teoría que indaga sobre los factores sociales que contextualizan las situaciones de catástrofe. En ese sentido es que parecería preocuparlo que sus alumnos se manejen desde la mera opinión.

Como se viene señalando, el medio para lograr esta mirada está puesto en el análisis de los materiales visuales el profesor ha seleccionado y ordenado con la intención de mostrar progresivamente una complejización del análisis del problema, integrando voces distintas. A lo largo de los minutos que siguen, el profesor mostrará varias presentaciones preparadas por los alumnos dando cuenta del trabajo de reconstrucción realizado por jóvenes voluntarios, agrupados de la

Secretaría de Juventud de Merlo, en la que participa uno de los alumnos, una captura de la página de la municipalidad, la filmación de una de las estudiantes recorriendo los lugares afectados en bicicleta, y una del propio profesor haciendo un recorrido similar desde un automóvil. “Era como si hubiera caído una bomba, y los medios en ese momento reproducían otra cosa, mientras que estos son videos que muestran la gravedad”, dice el profesor (PBAH2O). Siguiendo con la línea de contraponer visiones, que el profesor sostiene a lo largo de la clase observada, los videos de los alumnos y del profesor constituyen fuentes mediante las cuales se contraponen visiones de los vecinos, de los medios, de los organismos gubernamentales.

En el campo de la Geografía, el estudio de casos como metodología de abordaje de los problemas ambientales propone el análisis en profundidad de un tema o problema particular, con la intención de que luego puedan establecerse ciertas generalizaciones explicativas de cuestiones ambientales globales (Damin y Monteleone, 2002. Villa y Zenobi, 2010; Gurevich, 2011; entre otros). Los autores coinciden en señalar que el análisis en profundidad debe ser realizado con suficiente densidad de información, de modo que favorezca el análisis y permita realizar inferencias. Se priorizan en estos estudios la posibilidad de considerar multiplicidad de actores sociales, con sus respectivos puntos de vista e intenciones, y explicar las tensiones y conflictos entre intereses divergentes frente a un problema. Wasserman (1994) , citada por Damin y Monteleone, agrega que el caso, como herramienta educativa compleja reviste la forma de una narrativa, que acerca al aula un recorte de una realidad para que sea analizada y frente a la cual el alumno pueda asumir posturas éticas, dado que el caso debe ser controversial.

Siguiendo esta línea, la clase se articula alrededor de una narrativa que ha sido construida sobre la base de los testimonios visuales recogidos por el profesor y por los alumnos. Y la actividad principal del profesor parece ser la de señalar a partir de esos testimonios los conceptos de la Teoría Social del Riesgo que propone como marco explicativo para la comprensión del fenómeno. La secuencia que desarrolla en la clase está organizada por esos materiales que ha producido y compaginado.

En la secuencia que sigue el profesor expone nuevos videos en los cuales se toma una protesta callejera, en la que los vecinos discuten con la policía, hay quejas a la compañía eléctrica. Nuevamente el profesor interviene resaltando aspectos de lo que se proyecta; les pide a los alumnos que agucen el oído, que presten atención a detalles.

P: Qué pasó con la gente? Empezó a reclamar. Fijense acá como el policía le dice “yo tampoco tengo agua”, traten de aguzar el oído. Si bien las fuerzas de choque cumplen indicaciones no son ajenas a lo que vive la gente.(...)

P: escuchen, escuchen esto! (anticipando la imagen de una vecina que se queja porque la protesta de los vecinos de Moreno fue publicada por el diario y la de su barrio no) Buscan ser parte de la noticia, no soluciones ya, o aparte de la soluciones, visibilidad.(...)

P. Cuando hay estas situaciones de crisis hay que empezar a trabajar en un plan, qué primero, qué después. Fijense, ya no nos acordamos del video del aire caliente, el tema es otro...

Los alumnos cuentan peleas “de pobres contra pobres”, pelea por agua, aumento de las velas. Refieren saqueos. Refieren también a la precariedad con la que se construyeron los vecinos las nuevas casas. “A la próxima tormenta vamos a tener material para una nueva clase.”
El profesor cierra el programa que está utilizando para pasar los videos y vuelve a la presentación. Los alumnos miran pantalla. Hay silencio. Lee en la presentación las etapas de información que se transitaron, subraya el tema de los reclamos y un comunicado del intendente que refiere a que hubo un “pequeño sector que protestó y la mayoría colaboró”. No hay comentarios de él, ni de los alumnos al respecto. (PBAGO)

Aprender a mirar, aprender a tomar notas sobre las imágenes visuales, ha sido una preocupación expresada por el profesor en las entrevistas. Los alumnos de historia, ha dicho, están acostumbrados a tomar notas de textos escritos y no de materiales visuales. La formación visual parece estar relegada a “ver un video y nada más” (PBAH2DCG) y el profesor ha expresado que se propone que los alumnos aprendan a ver un video y a tomar apuntes sobre él. Afirma que aunque percibe que les gusta hacer es trabajo, les cuesta hacerlo, no estarían entrenados en este tipo de lectura. En las intervenciones que se han recortado, el profesor parece estar asumiendo el lugar de alguien que ayuda a aprender a mirar, un adulto que educa la mirada (Dussel, 2006). En cierto sentido, la clase puede pensarse como una situación de lectura compartida, en la cual el profesor hace una lectura de los dichos de actores sociales desde el marco conceptual que tiene como referencia.

El trabajo con la lectura y escritura académica como modo de abordar los problemas que presentan las trayectorias académicas de los alumnos y el abandono de las carreras, es una línea que hoy destaca en el marco de la formación terciaria y universitaria. En este sentido, se afirma que las prácticas de lectura no deben pensarse como aptitudes generales, que luego son aplicadas distintos contenidos. (Aisenberg; (2011); Benvegnú y otros (2001); Carlino, 2001). Si ampliáramos esta idea de lectura y escritura el universo del lenguaje visual, ampliando el sentido de la alfabetización, podría pensarse que el eje de trabajo propuesto por el profesor en esta clase constituye una línea de trabajo que sería de interés en la formación de los profesores de la carrera de Historia.

La tercera y última etapa de la clase empieza a las 19.45.

En esta etapa se trabaja con lo que el profesor ha llamado “el recorte del recorte”(PBADIG1). Dentro del caso de Merlo ha tomado como caso particular el de una escuela primaria gravemente afectada por el tornado, focalizando el abordaje en las reacciones de los directivos y maestros, padres y chicos frente a las tareas necesarias para volver a poner en funcionamiento la escuela. En la entrevista previa explica estas circunstancias y cuál es su objetivo al abordar este nuevo caso.

(...) [Vamos] a empezar a mirar videos y empezar a trabajar sobre el recorte del recorte, digamos. Trabajamos un estudio de caso a nivel micro, y al mismo tiempo, hacer un recorte del recorte. Esto va a ser muy difícil trabajarlo desde los medios solamente, desde ver lo que dijo un noticiero u otro. Me parece mucho más valioso trabajar sobre testimonio, porque, en realidad, es en ese momento, muchos de los chicos que están ahí cursando perdieron parte del techo. Entonces, evidentemente hay un nivel de involucro en la situación mucho más grande y el testimonio casi de entrevista requiere esto, pero grabarlo tiene otra potencia, porque podemos pensarlo, pararlo, repensar la pregunta, analizarla, y estamos en esto

La aproximación al caso de la escuela se hace por medio de una entrevista a una directora de otra escuela de la misma región, y posteriormente a la directora de la escuela. En primer lugar se

proyecta la entrevista que el profesor ha realizado a una directora de escuela, laica consagrada, que presenta una visión sobre el modo en el que se desarrolló la ayuda en las localidades de Merlo e Ituzaingó.

La directora de narra los efectos del tornado y también refiere a la organización municipal y política posterior. Describe dos realidades y formas distintas de organización. "lo más grave no fue televisado", "en Moreno organizaron bien", "cuando intervinieron las manzanas volvió el amiguismo como criterio para distribuir, antes no había sido así". Distingue momentos diferentes en la organización según pasaban los días.

A los 3 o 4 minutos, el profesor interrumpe el video:

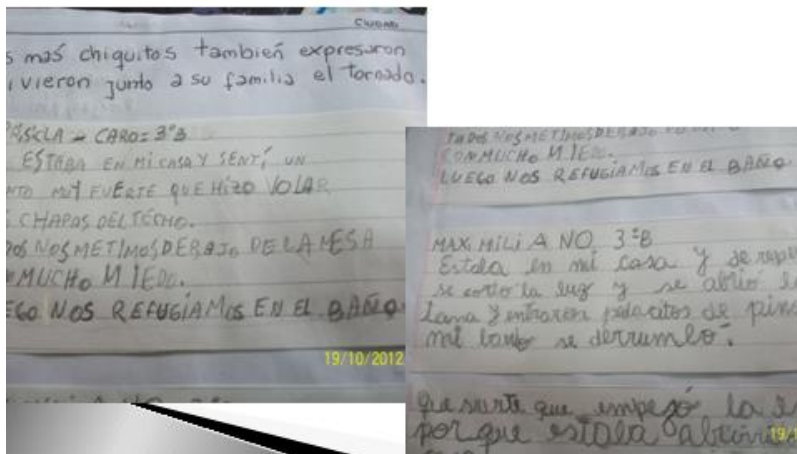
P: ¿cuál es el valor de este testimonio? No deja de tomar posición frente a la situación, (...)En el relato no va en contra de unos o de otros, sino que el relato ayuda a romper la idea de linealidad para explicar cómo se organiza la ayuda. Describe y diferencia nuevos actores, cómo se movilizan. Una alumna interviene contando ejemplos. La entrevista se proyecta durante aproximadamente 5 minutos. Es la proyección más larga de las utilizadas en la secuencia. El profesor corta la entrevista antes de finalizar (falta poco tiempo para el horario de finalización de la clase)

P: Vamos a avanzar en la última parte del microanálisis, en otro barrio, Barrio del Bosque, cercano al Reconquista. Caso de la Escuela 48. Fijense la fecha.

Varios alumnos comentan: "Yo paso por ahí, trabajo cerca"; "Se cayó el campo de deportes."

El profesor proyecta fotos de la escuela, que ha incluido en la presentación. Presenta también el periódico construido por los chicos. Lo ha traído a la clase y lo pasa entre los alumnos. (PBAGO)

Los alumnos redactan los sucedido.



Fuente: Producción del Profesor. Archivo: Estudio de Caso Temporal Zona Oeste

Los elementos que parecen acercar el caso a los alumnos son nuevamente las marcas particulares de las personas: la letra de los chicos en el periódico contando sus experiencias, las fotos de las maestras que han ido a buscar a sus alumnos, las palabras de la directora.

En este caso se trata de la entrevista a la directora de la escuela, que también ha realizado el profesor. En el diálogo, ésta resalta la solidaridad entre vecinos. “Con el tornado, la escuela de Merlo recobró un sentido muy fuerte(...) Me llamaban la directora del tornado (...) Me sorprendí, no pensé que íbamos a vivir esto(...) Los docentes salieron a buscar a los alumnos, conseguimos cosas...(PBAH2GO)

El profesor interrumpe la proyección y hace acotaciones: “Observen el análisis que hace; una mirada interesante,...vean cómo la llamaban”.

P: Nos queda el cierre. Quiero escucharlos en relación con algo: ¿cómo pasar este tipo de casos desde una mirada positiva? La mirada positiva es una obligación para nosotros, que existe un mañana...

E: La catástrofe tiene una parte que no es natural, así como se produce, se puede prevenir, generando resortes.

P: Una parte de la sociedad fue activa, esta escuela, por ejemplo, los maestros se pusieron al hombro la situación, rematricularon. Establecer lazos con los chicos, reconstruir la malla social. Con esto quería terminar.

El recorte de la escuela de Merlo constituye para el profesor la oportunidad de ofrecer un caso en el que los actores logran articular acciones en pos de superar el conflicto planteado.

Uno de los problemas también es que me faltó tiempo para redondear, la última parte de la escuela saltee muchas cosas, el testimonio de la directora era muy importante, porque ella iba nombrando distintos actores sociales, por ejemplo, como cada uno se había movido desde su perspectiva en la situación y eso lo tuve que ir cortando porque no daba el tiempo. Me sentí un poco corriendo. (PBADIG2)

La crónica muestra que la actividad principal del profesor durante la clases ha sido realizar una exposición mediada por fuentes visuales, preguntando sobre ellas, orientando la mirada hacia aspectos específicos, explicitando los porqués de la selección que ha realizado, o el sentido que han tenido sus búsquedas de material en la web, qué le interesaba contrastar, cómo había incluido en esta secuencia el material aportado por los alumnos, que se proponía mostrar con el material que él mismo había registrado y producido.

El profesor ha realizado una compaginación de un conjunto de materiales visuales, para poner en relación la teoría en estudio y los casos seleccionados. Al explicitar las razones, y los marcos teóricos desde los cuales organiza o compagina los materiales, está en cierto sentido modelizando una actividad, con un sentido formativo para los futuros docentes.

¿Qué sentido tiene esta modelización para el profesor? En la entrevista posterior a la clase el profesor alude a que en su clase hay varios niveles, que responden a más de un objetivo: enseñar a interpretar los testimonios de los actores para componer una explicación de un fenómeno social, y también hacerlo de modo de que resulte ejemplificador para sus estudiantes.

-(...) En realidad, hay muchos niveles, porque además yo repienso cómo ellos trabajarían, todo el tiempo yo les dije: "tenemos un video, vemos el video, paramos, qué preguntas haríamos, cómo lo trabajaríamos"

-¿ Vos vas a hacer un trabajo didáctico mientras ellos...

-Claro, absolutamente. "¿Cómo trabajaríamos esto?, ¿qué preguntas haríamos acá?, escuchen lo que está diciendo". En esto insisto bastante e intervengo, pero a veces pasa que vemos la imagen, escuchamos pero no le prestamos atención qué está diciendo, de qué actor social está hablando, desde dónde está posicionado. (PBAH2DCG1)

La clase que el profesor da puede leerse como una propuesta que constituye en la intencionalidad expresada por el profesor, una "orientación para la acción", (Edelstein y Coria, 1995) en el sentido en el que estas autoras les adjudican en la formación docente a las propuestas de enseñanza.

Los alumnos parecen haber captado esa intencionalidad. Cuando se les pregunta qué aspectos de lo sucedido en la clase los prepara como docentes, las respuestas son

"La conducción de la clase, saber preguntar, saber repreguntar, parar el video, profundizar sobre algún detalle que se nos pueda escapar"

"Es un profesor muy didáctico",

"Toda la unidad se trabajó con material audiovisual, porque el profesor todo el tiempo remarcaba la potencia del video"(PBAHE)

Contenido y metodología parecen estar vinculados: el propósito de la unidad es dar cuenta de que la irrupción de fenómenos naturales desnuda situaciones de vulnerabilidad y conflictividad social y esto se logra utilizando recursos audiovisuales que expresen dicha conflictividad, si se los "hace hablar" por medio del análisis.

Recursos didácticos trabajados y producciones de los alumnos

Las características particulares de esta clase hacen que el recurso didáctico usado por el profesor esté directamente relacionado con las producciones de los alumnos, es por eso que se los presenta bajo un mismo ítem.

En el caso particular de esta clase, el recurso didáctico trabajado es una construcción que el profesor realiza sobre la base de varios elementos:

-Dos presentaciones elaboradas por el profesor: una que opera como síntesis sobre la Teoría Social del Riesgo y los casos internacionales analizados en las clases anteriores, y otra que aborda el caso del tornado en las localidades de Merlo e Ituzaingó.

-Videos descargados de internet por el profesor y por los alumnos (noticieros locales e internacionales, documentales producidos por distintos organismos, fragmentos de programas de televisión)

-Videos producidos por el profesor o los alumnos: entrevistas a actores locales, recorridos por barrios afectados.

-Fotografías tomadas por los alumnos, o descargadas de redes sociales.

-Mapa temático construido por el profesor

El profesor organiza su clase presentando dichas piezas dentro de una secuencia, en la que sus intervenciones llevan el hilo conductor, articulan las partes. El profesor presenta, vincula, interroga a los alumnos sobre aspectos de lo que presenta, o se ha discutido en clases anteriores. Es así como el recurso didáctico construido por el profesor organiza las interacciones en la clase, y permite al profesor volver sobre el modo en el que se abordó el tema de la Teoría Social del Riesgo, y avanzar en el análisis de un nuevo caso.

Las producciones de los alumnos están presentes, en tanto forman parte del recurso que el profesor utiliza durante toda la clase. Durante la entrevista previa el profesor explica que les pidió a los alumnos que buscaran materiales sobre el caso del temporal en las localidades de Merlo e Ituzaingó. Anticipaba que probablemente iban a existir superposiciones en los materiales y que tendrá que realizar un trabajo de clasificación para definir cómo y cuándo usar los aportes de los alumnos.

Hubo mucho trabajo previo, y hay un nivel de selección. Digo, no centralización en mi caso, porque lo que podríamos haber trabajado es que uno se dedicara a Ituzaingó, otros se dedicaran a otros lugares; pero en realidad no: todos trabajaron así, encontraron y mandaron, encontraron y mandaron, y en realidad hubo una mirada bastante caótica; entonces, la idea es trabajar ahora sobre la reconstrucción de cómo podemos profundizar esto.

El profesor explica que aproximadamente 7 de los 23 alumnos enviaron insumos, y 10 más hicieron consultas, indicaron que habían encontrado información sobre el tornado, pero no llegaron a enviarla a tiempo para la clase. Los alumnos explican en la entrevista posterior a la clase que enviaron fotografías que tenían registradas en sus cámaras, o en su computadora, que recurrieron a computadoras de sus familias donde había también fotografías del temporal. Otros entraron a las redes sociales y bajaron fotografías y videos. Los alumnos que participaron de la entrevista manifiestan que hicieron estas operaciones por sí mismos, sin ayuda técnica de otras personas.

Una de las notas a destacar en las intervenciones del profesor es que a medida que expone, destaca la autoría de las fuentes que utiliza, explicita quien ha aportado las fuentes, lo cual es también visible en la presentación mediante la cual acompaña el desarrollo de la clase:

Recomendaciones para los videos

1,2 ,3,4 y 5 (5 b) (gracias Sonia)

- ▶ Noticiero.
- ▶ Ver fecha y horario de la información.
- ▶ Tratamiento del tema para Nadia.
- ▶ Información sobre daños. Distritos.
- ▶ Tipo de daños.
- ▶ Observar arboles caídos, dimensiones, raíces, follaje , canteros o zona de arraigo al suelo.
- ▶ Flash. Aparición de actores sociales. Consideraciones del locutor.
- ▶ Material de “angelitov” /comparación de destrozos. De un distrito /zona y otra.
- ▶ Hipótesis.

Fotos de daños. Ituzaingó

(Material aportado por Nazarena)



▶ Ituzaingo.

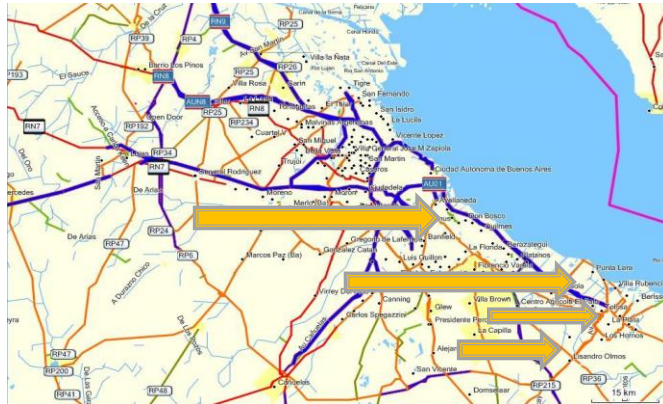
Fuente: Producción del profesor. Archivo Estudio de Caso Temporal Zona Oeste

Interesa señalar un caso particular del trabajo con las fuentes que se realiza durante la clase, en tanto ejemplifica el modo en el que la información aportada por los alumnos permite especificar el análisis que el profesor se propone hacer sobre el tornado.

El profesor presenta un mapa temático en el cual se observan las intensidades de los vientos que azotaron la zona: “Este es mi humilde mapa” (PBAH20)

Dirección de los tornados

(las flechas indican direcciones y velocidades superiores a 130km)



Fuente: Producción del profesor. Archivo Estudio de Caso Temporal Zona Oeste

El profesor les cuenta a los alumnos que construyó el mapa superponiendo las localidades afectadas con la dirección e intensidad de los vientos. Señala que a partir de la información enviada por un alumno sobre las escalas que utiliza el Servicio Meteorológico Nacional para describir los daños que producen los vientos de distinta intensidad, tomó nota de que el daño que registraba el Servicio Meteorológica Nacional hubiera correspondido a vientos de una mayor intensidad que los que efectivamente se habían registrado.

Hay algo que no coincide, o el tornado era más fuerte, o las casas son endebles. A [refiere a un alumno] encontró el informe del Servicio Meteorológico. Esa escala del Servicio Meteorológico está adaptada, o sirve, para ver qué pasa en casas que están construidas preparadas para esto. Esta medición supone que las casas son sólidas, que los árboles están bien plantados. ¿Se entiende esta lógica? Mira que interesante lo que encontraste.”

El profesor sonríe, y se inclina, como agradeciendo: “Muy bien, muy bien”. (PBAH2GO)

El dato particular aportado por un alumno permite que se resignifique una información construida por el profesor. De manera similar, se apoya en recortes de páginas web institucionales de las intendencias en las que se describe la actuación de distintos organismos en la emergencia. En otros casos el aporte de los alumnos ha sido el envío de fotografías de los días posteriores al tornado. Una de las alumnas, ha sido nexo entre el profesor y la escuela primaria que ha sido tomada como “micro” caso de estudio. [Los alumnos] han producido mucha información (...) esta ex alumna me mandó

un mail: "profe, sé que anduvo por la escuela, yo trabajo ahí". Ella terminó de abrirme la puerta, me dije: "está esto", hasta los ex alumnos vinieron, hay como un trabajo... (PBAH2DCG2)

Contenidos disciplinares trabajados

Como se ha explicitado, los contenidos trabajados en la clase son los de la Teoría Social del Riesgo como un modelo explicativo que permite abordar las catástrofes ambientales desde una perspectiva social, las nociones de multiperspectividad, la acción de los actores sociales, y el interjuego de escalas de análisis en la explicación de estos fenómenos. Este contenido se trabaja a partir de una metodología de estudio de casos, en la cual se recurre a fuentes visuales con el objetivo de realizar una lectura de las mismas que permita comprender la conflictividad social que queda evidenciada a partir de la ocurrencia de estos fenómenos.

Los contenidos trabajados enlazan aspectos conceptuales y de producción de conocimiento en el campo, y esto se refleja en una secuencia de clases en la que metodológicamente se repite una modalidad de análisis de los casos propuestos apelando a fuentes, sobre todo visuales, que ponen de relieve la conflictividad social.

La caracterización que los alumnos hacen sobre la clase permiten apreciar cierta consistencia con los contenidos enunciados por el profesor: "aprendimos más que nada estas cuestiones catastróficas naturales, que son los terremotos y todas esas cuestiones" (PBA2GE) haciendo referencia a que el desastre natural permite descifrar "un montón de variables, sociales más que nada" (PBA2GE) y reflejan en sus respuestas algunas aseveraciones que el profesor ha destacado en las entrevistas, en el sentido de que, en tanto profesores de historia, el objetivo de la asignatura no es profundizar sobre la descripción de los fenómenos en tanto naturales, sino en sus repercusiones sociales. "Es lo que más nos interesa a nosotros, que somos de Historia" (PBA2GE)

Las TIC en la clase

La clase se articula en torno a una exposición que el profesor hace apoyado en un conjunto de imágenes visuales. El sentido de esta exposición es explicar el modo en el que desde un marco teórico, la Teoría Social del Riesgo, se da cuenta del carácter social de las catástrofes ambientales. El análisis de las imágenes, la interpretación de la información que ofrecen, la reflexión sobre cómo son producidas conforman el núcleo de la clase.

En este sentido, tomando como referencia la tipología presentada por Cesar Coll, podría situarse en esta clase a las TIC la categoría de un instrumento mediador de una actividad conjunta "desplegada por profesores y alumnos durante la realización de tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje" (Coll, 2009; 123) .

El profesor se vale de las presentaciones y los videos para explicar, seleccionar, sintetizar, comunicar valoraciones críticas. El diseño tecno – pedagógico de la clase está orientado en esa intención. Su presentación se apoya en la intención de estimular la construcción de conceptos: las catástrofes naturales como eventos sociales, la multiperspectiva de los actores, el papel de los medios de comunicación en la construcción de los casos, etcétera. Como se ha referido, las expresiones de los alumnos posteriores a la clase parecen dar cuenta de un nivel de comprensión de dichas ideas.

Los recursos que el profesor ha utilizado son las presentación de diapositivas (Power Point) y un reproductor multimedia (Real Player). Las imágenes las proyecta desde su netbook conectada a un cañón.

Cuando se les pregunta a los alumnos entrevistados si conocían o sabían manejar los programas que el profesor utilizó en la clase, todos manifiestan conocer y saber usar el presentador de diapositivas, mientras que solamente solo uno de ellos dice saber utilizar el reproductor multimedia.

Por otra parte los recursos utilizados por el profesor les resultaron sencillos, “porque nos permitió acercarnos a lo concreto, a empezar a entender partes de la realidad” (PBAH2E)

Durante la entrevista el profesor ha manifestado sus límites en el manejo técnico de las presentaciones. Su actitud en la clase respecto a ellas, no es ocultarlas. Su relación con el software que utiliza, sus decisiones respecto a aspectos del mismo forman parte de algo de lo que se habla en la clase. Se ha mencionado por ejemplo, que explica el modo en el que construyó el mapa de los vientos registrados durante el tornado. También que cuando reitera el uso de ciertas fuentes, lo hace porque son las que encuentra más adecuadas a lo que se propone transmitir, por ejemplo en el caso de la serie de noticieros de televisión que toma para analizar.

En la primera parte de la clase, en varios momentos de su exposición, el profesor hace r acotaciones respecto al material al material visual que está utilizando. Algunas de ellas refieren a algunas decisiones gráficas que ha tomado, para adecuarla a las condiciones en las que creía que iba a trabajar. Como supuso que no contaría con el cañón diseñó la presentación con colores que pudieran ser fácilmente visibles desde la pantalla de su notebook. La presentación tiene letras fucsias y blancas sobre un fondo negro. Mientras la proyecta:

E: qué bueno que se le ocurrió hacerlo en fucsia profe

P: ¿sabés lo que hice? Me saqué los lentes y luego proyecté desde el fondo de mi casa para estar seguro de que se veía. Fue ensayo – error

(Risas) (PBADIGO)

Hay cierta imprevisibilidad de las condiciones reales en las que va a desarrollarse la clase que el profesor parece tomar en cuenta, en este caso, la duda sobre si habría o no un cañón disponible. Durante la entrevista el profesor ha señalado que suele trabajar atendiendo a este tipo de condiciones.

Por eso, siempre trabajo sobre plan A y plan B(...). Me parece que es interesante trabajar siempre sobre otra opción, porque si no me quedo con que no se puede hacer y punto. (PBADIG1)

Como yo te decía yo tengo un programa en la notebook , no en la netbook (yo tengo netbook y notebook). En la notebook bajé el Real Player, que es un programa que me permite bajar archivos, poder verlos sin conexión a internet, por lo tanto, tengo disposición en el momento, lo trabajo, y me sirve para poder puntualizar este tipo de cosas. (PBADIG1)

Pero para el profesor, trabajar con videos que han sido previamente descargados no es solo un recurso que le permite anticiparse a las condiciones tecnológicas disponibles, a la sorpresa de contar o no con conectividad. Tienen que ver también con tipo de intervención que se propone

hacer con los alumnos.

Y a mí me sirve ver los videos con los chicos, porque yo paro, pregunto, dije: "miren esto", trabajamos sobre actores sociales, sobre la idea de "observen esta parte", haberlo visto previamente, haberlo descargado, poder pararlo, para mí es buenísimo. (PBADIG1)

Disponer de videos descargados es la herramienta que permite la relectura del material visual sobre la cual el profesor apoya parte de su trabajo, en términos de un texto que puede ser releído varias veces.

En otro sentido, durante la clase se registran problemas menores; en un segmento de la presentación utilizada durante la primera parte de la clase, el profesor inadvertidamente vuelve al principio de la presentación en lugar de pasar a la próxima diapositiva. Se trata de una presentación dinámica en la que los textos aparecen progresivamente. Como va a suceder algunas veces más durante la clase, esto se convierte en objeto de complicidad con el profesor: "Bueno, un rulo que se me ocurrió hacer, de más!" (PBAGO) acota el profesor, en medio de las risas de la clase. El profesor enmarca esta complicidad dentro de un clima de respeto que percibe de sus alumnos respecto a su tarea.

Ellos son muy respetuosos conmigo...dicen que soy obsesivo, porque ¿qué pasa? Ellos quieren que me salga todo perfecto, porque yo le pongo ganas, ellos saben que le pongo ganas a la clase.(...) Sienten que tengo esta cuestión de obsesión de que salga todo mejor, entonces cuando hay un error, me tomo el pelo, pero es una manera de que sea más sencillo, de que me cueste menos culparme porque me salió mal. Es como que el humor ayuda, entonces se rien y sabemos que es así. (PBAH2DCG2)

En la entrevista posterior a la clase el profesor va a referir que el manejo de las presentaciones alternada luego con la presentación de videos en la segunda parte de la clase, requirió atención extra de su parte, y es identificada como una de las situaciones de la clase que hubiera querido modificar.

No me gustó que tuve dificultades con mi propio power, me desconcentraba que varias veces volvía a arrancar desde el principio, eso me desconcentró, tenía que manejar varios programas, ir y salir del power a los videos. Una secuencia larga de entradas y salidas que me requería mucha concentración. (PBAH2DCG2)

Sin embargo, esta tensión que el profesor siente respecto a su falta de habilidad en el manejo de los programas al mismo tiempo, no coincide con la percepción que los alumnos tienen de él. En la entrevista posterior a la clases afirmarán que

Si bien en el instituto está la tecnología, hay profesores de didáctica que ni siquiera saben usar el recurso...yo tengo profesores bárbaros, pero no pueden hacer esa asociación, en cambio el profe si la hace, para mí perfectamente, puede hacer lo que es la trasposición didáctica a través del recurso y lo hace muy bien, desde mi punto de vista. (PBAH2E).

Por otra parte los alumnos manifiestan que el trabajo propuesto por el docente con las TIC modificó lo que denominan prejuicios en relación al uso didáctico de los videos:

E4: Para la parte docente, me parece que [el video] es un excelente recurso pedagógico.

E1: Sí, porque hay cierto prejuicio, por ahí. Yo también lo tenía, del lado de trabajar videos. Cuando planificamos clases, en práctica, por ejemplo, el tema del video es como tomarlo con pinzas, porque suena como un facilismo para el docente. En realidad, es un recurso más, que depende de cómo sea utilizado va a ser igual de potente que es un texto.

E3: La selección de contenidos es importante, la selección de videos, y ver qué video podemos adecuar a la problemática o al trabajo que estamos haciendo.

P: ¿Cuál sería el facilismo? ¿En qué estaría el facilismo?

E2: Muchos en secundario, se suele poner una película y nada más, y lo que nos hace hincapié el profesor en esto es cómo analizar o no, estar todo el tiempo volviendo a la bibliografía, recuerden esto, una forma más didáctica.(PBAH2E)

Los alumnos parecen entender el video como un texto potente en la media en que pueda ser analizado, puesto en relación con la bibliografía. Esta percepción coincide con lo que el profesor ha expresado en las entrevista: ha discutido la idea de la proyección completa de una película, y valorado el trabajo de selección de algunos fragmentos como disparadores.

Cuando se le pide al profesor que evalúe la clase desde el punto de vista del uso de las TIC, afirma primero que las TIC facilitan el trabajo, pero que el enfoque disciplinar que da origen a la idea de la clase es independiente de las TIC.

El uso de las TIC en esta clase va mucho más allá del contenido disciplinar, que era que aprendieran a trabajar el tema de la vulnerabilidad desde las Ciencias Sociales, analizando a través del uso de los videos y de las otras fuentes cómo se pueden identificar allí la multiperspectiva de los actores sociales, lo que se dice y cómo se construye el hecho social, como se reconstruye a partir de datos el tema de la vulnerabilidad social, cómo se pueden ir haciendo sucesivos recortes. Pero esto sin las TIC se puede hacer. Me ayuda hacerlo de ese modo porque me lo facilita, pero yo esto lo tengo como premisa, lo de las fuentes y los casos antes de las TIC, sólo que ahora encuentro un modo más claro de hacerlo. (PBAH2DCG2)

El trabajo con las TIC que se realiza en la clase parece estar atravesadas por la idea de un diálogo entre imágenes y conceptos, en un proceso de construcción y reconstrucción, en el cual la voz del profesor ocupa un lugar importante de mediación, de explicitación, de interpretación. Las prácticas con TIC que el profesor parece estar interesado en producir se vinculan con lo que Coria llamaría un modo de formular una transmisión contextualizada de habilidades tecnológicas (Coria, 2012), en las que está presente una intencionalidad alfabetizadora respecto de la producción visual, en tanto texto a ser descifrado, a ser puesto en relación con conceptos que permitan interrogarlos, que en el caso de esta clase son los de la Teoría Social del Riesgo.

Este modo de poner en valor las imágenes se vincula con la concepción disciplinar desde la cual el docente ha planteado el tratamiento de las catástrofes. Un enfoque centrado en las características naturales de estos fenómenos probablemente no hubiera tenido que recurrir a la producción y análisis de este tipo de fuentes. Hay una hipótesis postulada: el acontecimiento natural desnuda una

conflictividad social, que puede leerse desde las múltiples perspectivas de los actores involucrados. Se va en búsqueda de fuentes que den cuenta de ello, o se las produce. La clase es el espacio de la presentación y el análisis, y el uso de las TIC está centrada en esa transmisión.

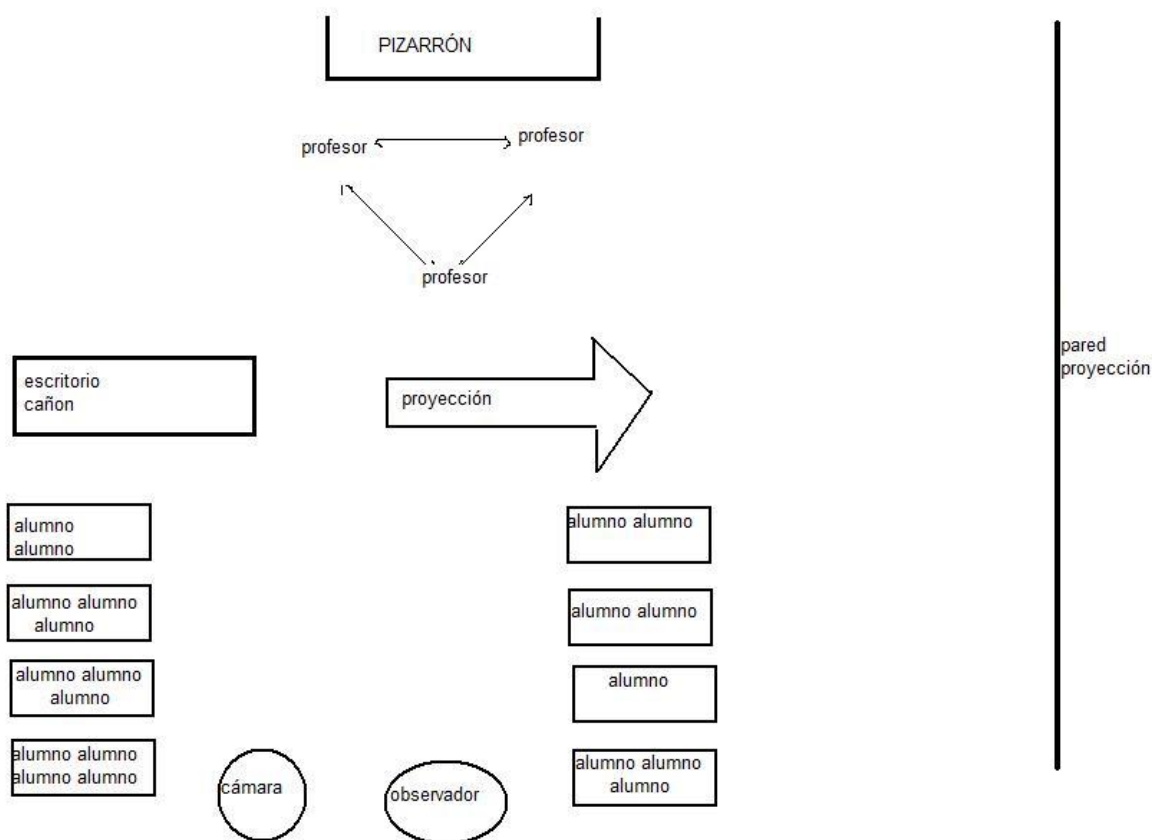
Gestión de la clase: tiempos, espacios

Los tiempos de la clase han estado organizados por los casos a partir de los cuales el docente trabajó la Teoría Social del Riesgo. En el primer momento desarrolla una recorrida por los casos de Haití y Japón, tratados previamente; en el desarrollo la presentación del caso del tornado en las localidades de Merlo e Ituzaingó, y en el tercero presenta lo que llama el análisis de la micro escala, el caso de una escuela primaria de la zona afectada por el tornado.

Previamente a la clase el profesor expresó que temía que el tiempo no fuera suficiente para desarrollar los tres casos. Destaca que la clase no suele empezar puntualmente porque los alumnos llegan tarde “es un problema de toda la institución”, aclara. Y que le parece importante no resignar ninguna de las etapas de la clase que tiene previstas.

Efectivamente el tramo final del tratamiento del caso de la escuela primaria, no se despliega como el profesor había previsto. Cuando se le pregunta por los aspectos a reformular de la clase, menciona el tiempo: “me faltó tiempo para redondear, me salteé muchas cosas, el testimonio de la directora [que no llega a proyectar] era muy importante, porque iba nombrando a diversos actores sociales, y cómo cada uno se había movido desde su lugar” (PBAH2DCG2)

La clase está espacialmente organizada por la pantalla en la que se proyectan las imágenes. Los alumnos permanecen en los asientos que van ocupando a medida que llegan, ya que ninguna de las actividades propuestas en la clase requiere desplazamientos.



Quien sí se desplaza es el profesor, de la netbook que tiene abierta y desde la cual maneja las presentaciones y los videos, hacia la pantalla, y hacia los alumnos. Son frecuentes los momentos en los que señala con su mano la pantalla para llamar la atención sobre algo. Cuando analiza el primer reporte que el noticiero da sobre el tornado, luego de proyectar el fragmento, congela la imagen y se acerca a la pantalla diciendo:

No explicó porque era inmediato, ella se encarga del tiempo, no podía decir... Recuerden el momento (se acerca y señala), 13.04. Doce horas después, le habrán dicho tenés que decir algo y ella dijo, bueno, el viento... (Risas y comentarios) El comentario está bien, pero trabaja solo lo climático, porque es meteoróloga. (PBAH2GO)

También subraya señalando elementos que aparecen en los videos, sobre los cuales quiere destacar alguna idea. Cuando analiza un fragmento de un noticiero en el cual se ven árboles caídos: "Miren el árbol, vean las raíces, (señala con el brazo la pantalla) eso lo plantó alguien, piensen si tuvo condiciones para sostener el embate". (PBAH2GO)

Instancias de Evaluación

El profesor no plantea ninguna instancia de evaluación en la clase. Sin embargo, plantea la realización de un trabajo práctico en paralelo al desarrollo de la unidad, en el cual los alumnos tendrán que proponer el abordaje de una catástrofe ambiental, valiéndose, entre otras fuentes, de

fuentes visuales. El profesor considera este trabajo una suerte de síntesis y aplicación de los conceptos trabajados en la unidad, que también opera como una suerte de anticipación de un posible abordaje con alumnos del nivel medio.

El profesor identifica esta instancia de trabajo como una oportunidad para “bajar los contenidos” para que los alumnos tengan oportunidad de explicitar su comprensión sobre la secuencia planteada. Los alumnos entrevistados tienen presente el sentido del trabajo práctico:

“Es la presentación de una problemática, una especie de secuenciación de los contenidos pensando como nosotros daríamos esa problemática ambiental. Las elecciones son libres, podemos seleccionar de años atrás o ahora, y esa secuenciación de contenidos tiene que tener obligatoriamente un video, para tratar de trabajar con lo que serían los alumnos con los que trabajaríamos sobre esa problemática. (PBAH2E)”

Cuando terminó la clase observada, algunos alumnos se dirigían al profesor para hacer consultas sobre este trabajo.

Participación de los estudiantes

En relación con la participación de los estudiantes, tanto el docente como los alumnos coinciden en señalar un momento de participación previo a la clase, en la producción de los materiales y otro durante la clase.

Cuando se les pregunta a los alumnos responden en primer lugar refiriéndose a la clase observada, calificando la participación como “positiva y mucha” (PBAH2E). Además, consideran también que de no haber mediado las TIC en la clase también hubiera habido mucha participación “por la forma de dar clase del profesor, el es muy particular”, agrega.

También refieren su participación en la clase por haber sido protagonistas de uno de los hechos analizados, y en ese sentido valoran positivamente el papel que les otorgó el profesor en la reconstrucción del caso del tornado, apelando a la información producida por ellos.

Cuando se le pregunta al profesor sobre el tipo de participación que tendrán los alumnos en la clase, responde que los alumnos ya han participado de la producción de clase enviando materiales sobre los cuales elaboró los casos que se van a tratar. Y en esa participación se efectivizó usando el correo electrónico.

- *¿Los chicos van a participar en la clase...?*
- *Ellos ya están participando, trabajaron sobre material. Lo que hicimos es compaginarlo o armarlo, porque... ¿Cómo lo armé? Con mucho tiempo. Fue, primero, caso Ituzaingó, gente que vive en Ituzaingó me mandó todo el material de fotografía.*
- *¿Ellos qué hicieron, fotografiaron?*
- *Fotografiaron, encontraron, ya lo tenían, lo tenían guardado (...) Me lo fueron enviando, lo estuvimos trabajando. Gente que me entregó algunos videos que habían encontrado, personas que encontraron el relato del servicio meteorológico. Entonces, trabajamos entre todos.... una unidad, porque, en realidad, es un tema de investigación grande.*
- *¿Esto se hizo en qué momento? ¿Fuera de clase?*

-Absolutamente. ¿Cómo? Por mail. (PBAH2DCG1)

Desde la anticipación que hace de la clase, el profesor no ha previsto un tipo de participación en particular, habida cuenta de que como lo expresa en la entrevista previa la clase será una instancia en la que explicará los casos locales analizados recurriendo al conjunto de materiales aportados por el mismo y por los alumnos. De modo que no define una participación específica. Durante la clase los alumnos están atentos, toman apuntes en distintos momentos, siguen las proyecciones y los señalamientos del profesor e intervienen con comentarios.

Durante el desarrollo de la clase la participación de los alumnos se ordena alrededor de las preguntas del profesor: recupera contenidos trabajados previamente, recoge opiniones de los alumnos respecto a su experiencia como habitantes de las localidades afectadas, solicita extraer conclusiones a partir del material que presenta.

Diapositiva que puntualiza los materiales visuales utilizados en el caso de Haití. Va leyendo en voz alta y concluye:

P: El terremoto marca un punto de inflexión, denota y denuncia una crisis ya existente. Se acuerdan de algunos videos? Que decían del antes y del después?

Varios agregan

E1: Que no iba a haber historia luego del terremoto

E2. Que no iba a haber un futuro

E3. Un video que contaba la historia de Haití antes del terremoto. (PBAH2GO)

P: ¿Qué recuerdan de eso en los casos que vieron?

E1: El del campo de refugiados de Haití que a dos años del terremoto todavía estaban ahí

P: ¿Y cuál contraponíamos?

E2: Uno de la seguridad

P: Si, uno en el cual cuando explicaban la jerarquía de lo que se estaba haciendo, primero estaba la seguridad, no darles de comer...

E3: trataban de encontrar a escapados de la cárcel. (PBAH2GO)

[El profesor] Nombra todos los materiales proyectados hasta el momento y pregunta:

P. ¿Qué hipótesis se les ocurren hasta el momento? ¿Qué podemos pensar?

Silencio

P: ¿Que va pasando? Lo que se les ocurra

E1: Que donde hubo mayor problema no solo es donde estaban los más carenciados, sino que dependió de la eficiencia de los distintos actores sociales. Nunca hay un control, lo del cable, que no se tiene en cuenta, los arboles crecen, nadie controla nada. Hay un factor económico pero también a nivel de responsabilidad. (PBAH2GO)

El profesor valora positivamente la participación del grupo, y explicita la importancia que para él tiene que los alumnos tomen nota de la importancia que le otorga a esta participación en la clase

"Para mi es importante que ellos vean que su participación es valorada por eso les decía: muy bien, o agradecía el aporte" (PBAH2DCG2)

Sin embargo también señala como una de las debilidades de la clase no haber dado más participación a los alumnos. Su argumento es que priorizó llegar al final de la explicación para que los alumnos entendieran la articulación entre los dos casos locales, (Merlo e Ituzaingó y el caso de la escuela).

Me sentí un poco corriendo. Creo también que hablé mucho, me hubiera gustado dejarles a ellos más la palabra, pero yo quería también que ellos entendieran el recorte del recorte del recorte que habíamos hecho ; los dos casos y luego el caso Merlo, Ituzaingó , las diferencias entre ambos, el tema de los medios, y de otras miradas, y luego de eso el caso de la escuela. Era mucho, y como me parecía importante que entendieran la secuencia, quería llegar a que la vieran toda, entonces no los dejé hablar lo suficiente. (PBAH2DCG2)

El espacio de participación que los alumnos tuvieron en la clase, es una variable que el profesor deliberadamente ha reducido en función de su objetivo, que era desarrollar una secuencia de análisis que resultara clara para los alumnos. Ha jerarquizado unas variables de la clase en detrimento de otras. Como afirma Edelstein (2011) en el marco de sus prácticas los profesores toman un conjunto de decisiones, más o menos conscientes. Cuando el profesor habla sobre estas decisiones, las justifica, sus argumentaciones reposan en el enfoque social desde el cual se propone abordar un "fenómeno natural", lo cual lo lleva a trabajar con una metodología de análisis de casos y de fuentes, en la cual se leen decisiones epistemológicas, éticas y políticas y una representación de lo que puede resultar una buena situación formativa para los futuros docentes: "que entiendan la secuencia", y dirá luego que la podrán reformular.

Es interesante señalar que el profesor reivindica lo que llama una posición "dirigista", que parece referir al hecho de que él ha conducido la clase. El confía en aquello que se propone transmitir, y por eso quiere transmitirlo, y en esto asienta una posición de liderazgo, en el marco de una secuencia de trabajo en la que ha apoyado el trabajo de exposición de la secuencia en las producciones de los alumnos, un trabajo "en comunidad" en el cual ejerce un liderazgo.

No les estoy faltando el respeto de que vengo con la verdad revelada. Me parece que eso, de ser dirigista a tener la verdad revelada hay una gran distancia. Yo me creo una situación y creo que sirve y se las vengo a contar, a decir: "acá estoy y ustedes no saben nada", no, si no que me parece que trabajamos en comunidad. Me siento que soy un poco el coordinador y el líder, en muchos aspectos..."(PBAH2DCG2)

III.1.4.- Valoraciones sobre recursos TIC utilizados durante la clase observada

El trabajo con las TIC en la clase observada fue el soporte fundamental sobre el que se estructuró una clase cuyo objetivo fue ejemplificar el abordaje de un problema geográfico, desde una perspectiva social. Los materiales audiovisuales jugaron un papel central ya que fueron el objeto de análisis sobre el cual se organizó la clase. Los recursos utilizados fueron el presentador de diapositivas (PowerPoint) y un software de presentación de videos (Real Player).

Como se ha explicitado, el objetivo de la clase es recapitular el análisis realizado sobre dos casos de catástrofes tratados en las clases anteriores a la observada, y avanzar en análisis de un caso local a partir de fuentes, imágenes y videos, que han permitido problematizar los fenómenos en sus dimensiones sociales. Las presentaciones que se utilizan como soporte de la clase son dos, que

organizan la presentación de los casos y el análisis de los materiales visuales articulados con ellos. Las presentaciones constituyen el organizador de la clase, alrededor de las cuales se desarrollan las participaciones del docente y de los alumnos.

Las presentaciones han sido construidas con esa intención: además de presentar los contenidos conceptuales que corresponden a la Teoría Social del Riesgo, con la misma jerarquía dan cuenta de las fuentes que en cada caso se seleccionan, y ofrecen un pie para que el profesor presente dichas fuentes y a partir de esto articule su propio análisis o el que pide a los alumnos. Podría decirse que la presentación opera como una suerte de guión que anticipa los momentos de la clase. Como se ha analizado al exponer las concepciones pedagógicas presentes en el docente, esto se da en un doble sentido, ya que este guión ofrece una posible situación modélica para los futuros docentes.

El otro recurso que se utiliza es el software de presentación de videos. Este es valorado por el profesor por la posibilidad que ofrece de traer a la clase materiales visuales a partir de los cuales es posible presentar las diversas perspectivas frente a una catástrofe ambiental. Es decir que la valoración positiva se define desde la perspectiva disciplinar adoptada. En ese marco se valora especialmente que el contar con los materiales bajados en la computadora del profesor, facilitan la relectura se propone hacer de las fuentes, su posibilidad de ser interrogadas, porque le permiten detener la proyección, repetirla para analizarla. El Real Player ofrece la posibilidad de tratar a las imágenes como textos, “deteniéndose sobre ellas, registrando” “PBAH2DCG1”.

Nótese que la valoración del software no pasa por solo por el interés que genera la imagen, en el sentido de ser atractiva o impactante. Aunque en algunos tramos de la clase el visionado de los videos permitió dimensionar los efectos destructivos de los fenómenos naturales, tanto en los ejemplos del tsunami como del terremoto en Haití, la intencionalidad del visionado parece proponerse trascender estas primeras percepciones para adentrarse en un proceso de análisis aportado por los videos, frente a los cuales la tarea parece ser mirar, escuchar lo que expresan distintos actores sociales e interpretar.

En cierta medida, el trabajo que se propone en la clase pasa por “posicionarse en otro lugar que el de la fascinación con la maravilla tecnológica, y que les permitan entender las reglas, jerarquías, inclusiones y exclusiones en las que se fundan estas nuevas colecciones de saberes. (Dussel, 2012; 226)

La producción que se presenta supone un proceso anterior de búsqueda en la web del cual como ya se dijo participaron el profesor y un grupo de alumnos. ¿Qué particularidad ha tenido el proceso de búsqueda de estos materiales en la web? Se hizo con un propósito particular, desde una hipótesis, que es disciplinar, y que ha sido explicitada por el profesor en las entrevistas, y también en la clase “trabajar sobre una mirada social en la cual un evento natural es el punto de inflexión para ver situaciones sociales previas o posteriores” (PBAH2DCG1)

Sobre el enorme universo que seguramente existe disponible en internet sobre este tipo de catástrofes se ha puesto en marcha un proceso de búsqueda, definido por el modo en el que se mira el problema. Este criterio es el que ha permitido relevar reportes sobre los fenómenos, voces diferentes sobre los mismos, omisiones. Es un modo de adentrarse en las reglas de producción y circulación de conocimiento en las redes, desde la perspectiva de un problema particular. La

investigación sobre la base consignas excesivamente abiertas ha sido señalada como un problema de la enseñanza de las ciencias sociales, previa a la llegada de las TIC y en este sentido es sin duda un problema clásico en la enseñanza. El cambio de posición en la clase observada es que lo que motoriza la búsqueda de información es una hipótesis. Y esto produce el efecto de precisar los criterios de búsqueda. El profesor y los alumnos han buscado materiales que dieran cuenta de la forma que podían apreciarse las dimensiones sociales de las catástrofes. Desconocemos los procedimientos específicos de búsqueda empleados por los alumnos y el profesor, pero seguramente esa idea a ordenado el trabajo con los buscadores disponibles en Internet.

En paralelo, las presentaciones y el visionado del material permiten también hacer una lectura crítica de los medios. Los noticieros de Japón y sus omisiones, los sucesivos acercamientos de noticieros y programas periodísticos a los casos locales, la cámara sobre un vecino que lloraba sus pérdidas, abre reflexiones del profesor y de los alumnos. Se estos efectos como “amarillismo” aunque esta expresión no se abre en la clase, y parece formar parte de un acuerdo compartido con los alumnos. La pregunta sobre qué muestran y qué no muestran los medios fue recurrente en varios tramos de la clase. Intervenciones docentes en esa dirección apuntarían a pensar la formación docente como formación en medios culturales tal como lo postula Buckingham (2010), profundizando también sobre una mirada examinada de lo que circula en las redes. Lo cierto es que en esta clase se observa estos señalamientos como supuestos tácitos entre el docente y los alumnos, pero no se los tematiza.

En síntesis el uso de las TIC en la clase forma parte del contenido a trabajado. En este sentido forma y contenido parecen estar articulados solidariamente: en la secuencia que el profesor desarrolla, el trabajo que se realiza con las fuentes y que se despliega en la clase, es el vehículo mediante el cual espera que se comprenda el contenido de la unidad.

Caso 2: Clase de Historia 4to año.

III.2.1- Características del docente observado

Historia personal del docente con las TIC

El docente a cargo de Historia Social del Siglo XX tiene 53 años, es profesor de Historia por la Universidad de Buenos Aires y ha finalizado una Maestría en Dirección Estratégica en Recursos Humanos en la Universidad de Buenos Aires en el 2001. Se desempeña como profesor en la UBA y como consultor independiente.

Si bien tiene una antigüedad en la docencia de 26 años, se desempeña en el ISFD N° 29 hace 8 años, y está a cargo de una sola asignatura, y su baja inserción en la vida institucional y por lo tanto su desconocimiento de algunos temas será referida en varios tramos de la investigación.

Refiere su acceso a las tecnologías en un curso de posgrado que realizó en Estados Unidos en 1988, “ahí tuve mi primera computadora y ahí empecé.”(PBAHDCH1). Su trabajo en distintas empresas como consultor le ofreció oportunidades de uso intensivo y de formación, en particular referido a la temática del teletrabajo y a las TIC en formación profesional, fuera del ámbito educativo.

Por otra parte refiere no haber tenido formación en educación en general, ni en particular en el uso educativo de las TIC. Durante varios tramos de las entrevistas hará énfasis en su falta de conocimiento pedagógico, que sin embargo no le impide utilizar las TIC en sus clases, aunque “no tengo una idea muy clara del recurso didáctico, porque no tengo ni el vocabulario”. (PBAHDCH1). Refiere que dada su escasa inserción institucional y también su conocimiento previo sobre TIC no participó en los talleres de formación ofrecidos desde el Instituto con la llegada de las TIC. En relación con la formación en TIC dentro de la institución expresa que a su modo de ver “el uso pedagógico de la clase no depende de cada docente, sino de una línea de acción de la institución, y de que mi uso se integre y se articule con el uso que ya vienen en 1º, 2º, 3º y 4º año.”(PBAHDCH1), tarea a la cual nombre como gestión pedagógica.

Como usuario de TIC sus está ubicado en el nivel 1 tanto en entretenimiento y en el uso de web 2.0, y nivel 3 comunicación. Muy frecuentemente utiliza internet para buscar información tanto en periódicos y revistas on line, y en diferentes soportes, lo cual coincide con la modalidad de trabajo que describe en las entrevistas. Su grado de manejo autónomo de programas y recursos de ofimática es alto, lo cual se confirma también con el tipo de trabajo que desarrolla profesionalmente como consultor y en tareas académicas. En relación con su desempeño docente las actividades de más frecuencia son las de la búsqueda y selección de información y el desarrollo de textos y documentos y la interacción con colegas; le siguen el desarrollo de recursos multimediales y presentaciones, y el acceso a blogs, wikis o páginas web de las asignaturas. Llama la atención el hecho de que este último uso no haya sido mencionado en las entrevistas, lo cual abre la pregunta sobre si se estaría refiriendo a estos dispositivos fuera de las material o en relación con su actividad universitaria. En los otros aspectos, existe una concordancia con sus referencias durante las entrevistas.

Durante la entrevista posterior a la clase, refiere que no tiene tiempo ni ganas de seguir incursionando en algunos usos de las TIC, “Es más, yo no tengo facebook o twitter. Me puse mi propio límite” (PBAHDCH2).

Historia de la integración de las TIC en la práctica docente

La integración de las TIC a la práctica docente se produce como consecuencia de sus prácticas profesionales en la Universidad “fue traer a la institución o al lugar en el que doy clases lo que uso todo los días”. Recuerda que en los 90 usaba filminas para dar clases y nombra al cañón como el dispositivo que reemplazó el uso que le daba a los proyectores de filminas.

Refiere al uso de computadoras antes de que los alumnos tuvieran sus netbook, y cuando el instituto no funcionaba todavía en el actual edificio, aproximadamente desde el año 2006. Establece algunas etapas en su uso de las mismas; en las primeras cohortes los alumnos no tienen manejo de programas de ofimática ni de internet, situación que el profesor vincula con un corte socioeconómico de la población y también de edad, ya que los primeros alumnos que asisten a sus clases son en general mayores de los que recibe a partir del 2009 /2010.

(...) Cuando trabajaban en grupo, había uno que manejaba internet y otro no. También hubo casos lindos, porque madres con chicos adolescentes que recurrían a los chicos o a los hermanos menores para ayudarlos a hacer el trabajo para mí, fue interesante. (PBAH4DCH1)

El cambio en la composición etaria genera alumnos que tienen más familiaridad con las TIC. En su relato la llegada de las netbook marca un cambio radical, que coincide también con la mayor accesibilidad a Internet, dentro o por fuera de la escuela.

El hecho de que tengan ahora las netbooks cambió radicalmente, eso sí marca una ruptura muy clara. (...) Ahora todos tienen computadora. Acá hay dos o tres cuestiones. El acceso a la banda ancha, que esto es de ahora, hasta hace dos años los chicos no tenían prácticamente acceso a banda ancha, por eso había que tenerla en un lugar específico o en la casa. Ahora, en todos lados hay banda ancha, no sé si tienen en la casa pero van a lugares y se conectan, acá se conectan, aunque no es muy fuerte; todos trabajan y seguramente ahí se conectan en algún lugar, o te podés movilizar a la casa de otro compañero que sí lo tiene. Ahora es más fluido. . (PBAH4DCH1)

En paralelo, los conocimientos de los alumnos en relación con las TIC constituyen para el profesor un problema que incide en sus posibilidades de incluirlas en la asignatura. Y expresa su temor de que dedicarle tiempo a la enseñanza específica de las TIC reste tiempo a la enseñanza de la asignatura. Entiende que debe extender el uso de las TIC en la medida en que los estudiantes se lo demanden y explica sus razones:

(...) porque no puedo avanzar más, porque si avanzo más puede que termine naufragando en el intento. Yo más que esto a los chicos no les puedo pedir, si los pibes tenían miedo de usar el PowerPoint. [...] Ahora, si los chicos vienen y dicen: "en 2º ya trabajamos con intranet, y ya tenemos un aula virtual, y ya tenemos todo con el foro". Bueno, listo, vamos. Y yo también voy a aprender. Yo creo que tengo que trabajar a esa demanda, o tendré que aprender o lo que ya sé, y que no lo estoy dando ahora porque si no veo que lo doy solo yo y mi materia va a terminar siendo una materia de TIC, no de Siglo XX. (PBADIH2)

Las argumentaciones remiten a discusiones presentes en el campo, cuánto de conocimiento general en torno a las TIC y cuánto de enseñanza de las mismas en el contexto de trabajo de los campos disciplinares. Siguiendo las investigaciones de Kay (2006) podría afirmarse que las estrategias de inclusión de las tecnologías en los estudiantes en formación serían más penetrantes en la medida en que pudieran combinarse. Un modelo múltiple debería incluir tanto la integración de la tecnología en el curso, como la enseñanza de tecnologías y software en particular, que podría complementarse en espacios por fuera de la misma.

Un análisis sobre el programa del profesor permite advertir la centralidad que le otorga en la formación de los docentes al acceso a la información. Si bien no se mencionan las herramientas TIC es posible suponerlas, dado el tipo de capacidades que desde la asignatura se propone generar en los futuros docentes, que incluye el descubrimiento y uso de repositorios y fuentes de información.

Si se aspira que los docentes puedan abordar esa cotidianeidad difícil y contradictoria, donde los problemas con que se enfrenta la sociedad contemporánea irrumpen sin permiso y sin estar enunciados en los contenidos y, son motivo de preguntas, angustias y debates; si se desea ejercitar y tener una presencia docente activa, que se sienta movilizada y consolidada, con fuerza suficiente para superar estas situaciones, aparece como necesario reforzar caminos facilitadores y apoyos. Teniendo en cuenta las consideraciones expuestas se estima que desde allí se puede contribuir, a que los alumnos descubran y conozcan los repositorios y fuentes de información en busca de una orientación bibliográfica y metodológica. Enfatizo que trabajaremos los contenidos desde la constitución de ejes temáticos que los engloben y expresen problemáticas cruciales de la época (PBAH4Pr)

Existe consenso que el nuevo siglo es “fruto de profundas transformaciones que modificaron el mundo en el que los docentes nos formamos.” Entiendo en consecuencia, que es necesario asumir y enfrentar, en forma sumamente flexible, uno de los problemas de la formación docente, que a mi criterio se relaciona con la capacidad de búsqueda/incorporación/asimilación/reconstrucción permanente de una variada y compleja información y como hacer de ella una transposición didáctica adecuada (PBAH4Pr)

Como puede advertirse el problema del manejo crítico de la información se menciona también en relación con el ejercicio del oficio docente, aunque sin embargo no es posible encontrar en el programa precisiones explícitas en cuanto al modo en el cual se lo aborda en el desarrollo de la asignatura. Sin embargo es interesante señalar que el profesor hace uso de las tecnologías, en particular de presentaciones, videos, mapas e imágenes con frecuencia en sus clases. Y como se verá este uso parece tener efectos en los alumnos, que lo refieren como uno de los profesores cuya práctica con las TIC resulta un referente para futuros desempeños.

En los intercambios previos a las observaciones el profesor narra algunas experiencias realizadas con TIC y otras que proyecta realizar.

Ahora en 2009, 2010, 2011, les solicité a los alumnos tratar un tema de la materia a través de un relevamiento del mismo en la web, y que elaboraran una exposición digital de los materiales encontrados en la web que mejor le parecían o más le gustasen. Hubo una buena búsqueda de material, descubrimientos interesantes de documentales, producción de parte de los alumnos y hasta un trabajo de edición muy bueno en algunos casos elaborando productos originales y claros para comprender.

(...) En estas dos experiencias no hubo un análisis historiográfico digamos de los contenidos hallados y editados, más que nada era explorar y ver que encontraban sobre el tema y la mayoría se dedicó a buscar filmaciones y fotos o fuentes de la época o década o acontecimientos en cuestión y editar. (...)

Este año, había programado, o estaba queriendo realizar un trabajo donde requeriría internet en el aula, ya que pretendo analizar el “boom” que existe sobre la difusión o divulgación histórica, digamos de una cantidad impresionante de sitios y producciones de contenidos audiovisuales a través de

canales de TV digital o cable, y también producción editorial impresa, sobre contenidos de historia mundial (también haré referencia a la de Argentina). Es decir ahora no sería “explorar para encontrar” y “cortar para exposición” sino analizar críticamente el fenómeno mismo de esta divulgación sobre “historia del presente” o “historia reciente” que le toca mucho al siglo XX y esta suerte de pasión (¿en la sociedad, en el mercado?) por el consumo de “la historia-presente” que aparece en multimedios, web y editoriales, museos, exposiciones, tanto provenientes del sector público como en el sector privado, que es global incluso no solo un rasgo local, y que en parte es posible gracias a las TIC. En lo particular esta vez sí trabajaremos con énfasis en lo conceptual, historiográfico y filosófico y hasta en lo político que presenta este asunto.

Como puede verse el problema de la disponibilidad de marcos conceptuales desde los cuales abordar las indagaciones en la web, se reitera en los dos casos que el profesor relata, por su ausencia o por su presencia. Respecto al primer trabajo que ha solicitado a los alumnos, subraya la ausencia de análisis historiográfico del material encontrado por parte de los estudiantes. Esto aleja las producciones de los objetivos que el profesor se plantea en el programa, en el que, como se ha citado refiere al conocimiento examinado de los repositorios de información en internet, desde consideraciones metodológicas.

En contrapartida, el trabajo de indagación que el profesor se propone realizar a futuro, parte de una pregunta sobre un fenómeno: las razones de lo que percibe como un creciente interés del público sobre la historia contemporánea, fenómeno del cual la abundante producción de materiales de divulgación en formato audiovisual, sería una evidencia. Diferencia este trabajo de indagación de lo que llama “explorar para encontrar” y “cortar para exponer”. El tipo de pregunta con la cual se abre un proceso de indagación parece estar contando algo de los procedimientos de búsqueda y análisis que se despliegan. Se nombra así un problema clásico de la enseñanza de las ciencias sociales, el de la investigación, y la importancia de las buenas preguntas para orientar las búsquedas en el marco de la creciente disponibilidad de información en las redes y la transformación de los parámetros desde los cuales es posible identificar y analizar la información disponible. (Swartzman y Orradre (1993), Cassany (2012), Perelman (2012))

Concepciones sobre la enseñanza

En las entrevistas realizadas con el docente, no destacan explicitaciones en relación a sus concepciones sobre la enseñanza. El profesor se describe a sí mismo como alguien que no sabe de pedagogía. Sin embargo es posible señalar concepciones respecto a los modos en los que piensa las TIC en relación con la enseñanza de la historia.

Bajo el convencimiento de que tienen que usar las TIC, el profesor expresa que “hay que buscarle un sentido” (PBAH4DC2) y valora que la traigan a la clase, aunque estén haciendo otras actividades en paralelo, como entrar en las redes sociales o navegar en Internet, situación que explicita que tolera cuando sucede. Su argumentación es que progresivamente se debe encontrar un sentido al uso de las netbook en el aula, “y para eso hay que traerlas” (PBAH4DC2). Avizora un futuro no muy lejano en el que el uso de las computadoras estará tan incorporado como el del celular, que define como una suerte de prolongación del cuerpo humano. Su argumentación está atravesada por una idea de que el acceso a las TIC es una herramienta igualadora.

(...)Yo creo que de acá a diez años el celular va a remplazar a la netbook, como está haciendo ya

ahora. El celular lo tienen como los dedos de la mano, es la prolongación, entonces me interesa que ahora que tienen la posibilidad de tener la netbook, que puedan acceder, que la puedan usar, que la puedan descubrir, que puedan buscar (...) En algunos casos inclusive, me parece que va a ayudar mucho para resolver el tema de la escasez de recursos que tienen muchos chicos a la hora de comprar libros, porque muchos se manejan con fotocopias, libros compran muy pocos. Yo insisto en que hay dos o tres libros que son obligatorios, que hay que comprarlos, que traen edición de bolsillo, pero compran pocos. Hoy hay muchos textos en la web, así que eso lo pueden encontrar. Y después, estamos en Merlo, es una población donde la brecha digital es una brecha cultural, una brecha social, creo que es importante que la traigan. Los chicos la tienen, la usan. (PBAH4DC2)

La netbook se visualiza como una herramienta de igualdad social, y parte del argumento se pone en términos de los problemas de contar con libros impresos, argumentación que se ha repetido en el caso de otra de las profesoras observadas, la profesora de Prácticas. De todas formas este profesor afirmará en otros tramos de la entrevista la importancia que le adjudica al trabajo de los estudiantes con los libros.

En particular el uso de las TIC es valorado desde la importancia que las imágenes tienen en la comprensión de la historia, y el anclaje que los estudiantes tienen, en tantos jóvenes, en un mundo en el que la representación visual es un modo por excelencia de acercarse a la realidad. El profesor argumenta que la enseñanza de la historia debe valerse de este modo de comprensión visual, en tanto la imagen parece ser un nexo que ayuda a la comprensión de los textos.

Facilitan un nexo entre lo que ellos leyeron en el texto y luego ver los gráficos, las imágenes, las fotos... ayuda mucho. Porque vos pensá que ellos en la vida diaria la realidad la ven por imágenes, entonces ¿cómo hacemos? La realidad vivida la viven y se la representan por imágenes. Ahora, la realidad pasada, histórica, ¿pretendemos que solamente la puedan representar con la palabra? No. Vos te representas la realidad a través de la imagen, ponés el noticiero a ver qué dice, bajás el diario. Si lo hacemos para entender y representarnos la realidad en la que vivimos, la realidad histórica no puedo pretender que ellos se la representen como me la representé yo treinta años atrás, a través del texto. Lo que yo busco es una suerte de correspondencia entre lo que viven y lo que se representa de lo que viven, y a la representación del pasado. Y te favorece el hecho de cómo estamos en el siglo XX hay muchísimo documental de imagen. (PBAH4DC1)

Además de que las imágenes cuyo uso potencializan las TIC facilitan las explicaciones en historia, y en particular las de otros argumentos se vincula con la posibilidad que ofrece de producir herramientas didácticas que permiten encarar uno de los problemas que el profesor visualiza de la asignatura: la extensión de los contenidos y lo que se percibe como una necesidad de dinamizar las clases. Como se verá, esta necesidad ha sido resuelta previamente con otros recursos, con los que el profesor sigue contando.

-PowerPoint uso un montón, porque esta es una materia muy larga, con mucha información, siglo XX, entonces PowerPoint me permite el trabajo de síntesis. El PowerPoint, la charla, algunas imágenes dinamiza un poco. Yo antes ya usaba mucho lo que es audio, algunas grabaciones, algunos discursos, algunas entrevistas o películas.

-¿Cómo los pasabas?

-En el televisor o el grabador

-Y ahora usas tu netbook.

-También uso televisor, y también uso el grabador, no soy de abandonar, hay que usar la mejor tecnología que te puede servir. (PBAH4DC1)

La función dinamizadora de los recursos TIC conlleva sin embargo un riesgo para el profesor, una trampa, como la llama, que consiste en confiar en la imagen por sobre el significado que le otorga quien decide usarla. Cuando el profesor evalúa las clases que él mismo prepara, hace hincapié en que el uso de la netbook que hace para sus exposiciones permite dar cuenta de procesos históricos complejos “que quizás si uno los tiene que contar tiene que hablar mucho, con esto el procesamiento es mucho más ágil, eso seguro. Lo negativo es confiarse demasiado en eso y plantear que la imagen dice todo, porque la significación de la imagen la das vos, esa trampa está” (PBAH4DC2)

III.2.2.- Descripción de la clase

Descripción general:

La clase observada corresponde al dictado de la asignatura Historia del Siglo XX, de la Formación Específica, de 4to año de la Carrera de Historia. Se desarrolla en el turno vespertino. La matrícula del curso es de 20 alumnos, y en la clase observada hay 16 alumnos presentes.

La clase consiste en la exposición por parte de los alumnos de presentaciones que han realizado sobre uno de los ejes en los cuales está organizado el contenido de la asignatura: La guerra Fría y la caída del Régimen Soviético en el período de 1960 a 1991. Se trata de una modalidad de evaluación final, el Trabajo Final Domiciliario, que el docente ha incorporado en el dictado de su asignatura y que sostiene con continuidad en los últimos años. El profesor ha distribuido entre los estudiantes los temas siguiendo los ejes de la bibliografía obligatoria para esa unidad. La consigna para el trabajo final especifica que en su presentaciones los alumnos deberán incluir materiales en formato digital, como fotografías, videos, programas de televisión, documentales, textos, audios de radio, películas.

Durante la clase seis grupos de alumnos exponen sus trabajos, siguiendo un orden cronológico propuesto por el docente. El profesor interviene realizando preguntas y acotaciones de orden disciplinar y, en algunos casos, sobre la estructura de las presentaciones realizadas por los estudiantes, haciendo señalamientos sobre las presentaciones y el modo en el cual los estudiantes han jerarquizado la información que presenta, o sobre la modalidad de exposición que realizan durante la clase para dar cuenta de su presentación. .

Las presentaciones de los alumnos tienen distinto grado de elaboración en un arco que va desde diapositivas con textos y la inclusión de algunas imágenes, hasta otras en las que destaca la utilización de fragmentos de películas, o la selección de documentales que han sido editados y subtítulos, lo cual habla de un conocimiento dispar de los estudiantes respecto al manejo de programas.

Todos los grupos que exponen cuentan con sus netbook que conectan al proyector a medida que exponen. Si bien en la clase se dispone de conexión a Internet, que está disponible y en funcionamiento, no se utiliza durante las exposiciones, ya que los materiales han sido previamente descargados para las presentaciones.

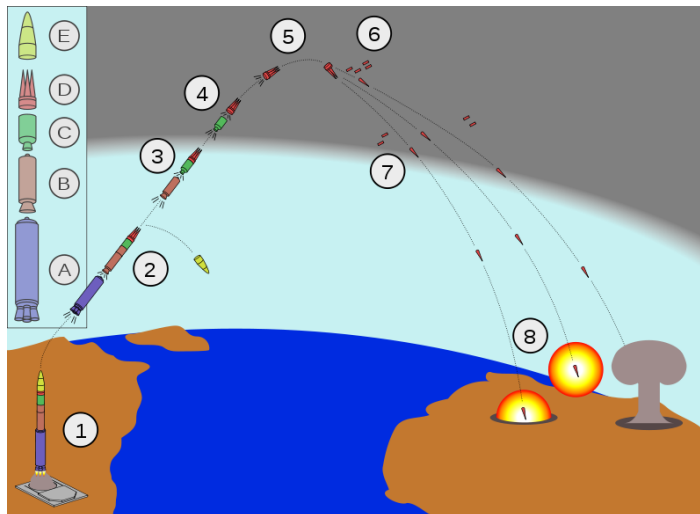
El equipamiento presente en la clase es de 9 netbook de los alumnos, una del profesor, y un proyector que los alumnos ubicarán y conectarán, que proyecta las imágenes sobre una de las paredes del aula.

Antecedentes de la clase

El profesor ha tratado algunos temas de la unidad como antecedentes a los desarrollos temáticos que realizarán los estudiantes en sus presentaciones. Ha desarrollado el período comprendido entre 1917 y 1940 y el período denominado de la Guerra Fría entre 1943 a 1960. En sus clases ha proyectado documentales y complementariamente recomienda a sus alumnos películas. No se especifica el tiempo que se destina a las proyecciones, y es un dato que no se ha recabado.

Un material fue un documental que vi en canal encuentro, y lo grabé, es sobre el “socialismo real” de cuatro episodios, de origen francés, y que se llama “La Fe del siglo”, ya que uno de los temas que tratarán los chicos en sus trabajos es el bloque del este, es decir la URSS y Europa del este entre 1940 a 1992, yo preparé en clases anteriores el período 1917-1940 aproximadamente, con ese material de video incluido. Y el otro tema es la Guerra Fría, yo trabajé desde 1943 a 1960, y ellos tienen que preparar desde esta última fecha a 1992. Allí usé la web y algún documental para ver los orígenes de la guerra fría, la carrera armamentista: todo el tema del arsenal atómico, los misiles, ojivas nucleares y el muro de Berlín. Además les recomendé un par de films. (PBAH4DC1)

Entre otros materiales que ha utilizado en las clases anteriores refiere a un documento producido por una alumna adscripta a la cátedra, en el cual se recopila información sobre la carrera armamentista. Se trata de un conjunto de imágenes y textos explicativos sobre misiles desarrollados en la etapa de la Guerra Fría. (Ver archivo PDH4Pd/ Misiles, desarrollado por adscripta) que la adscripta ha descargado de Internet. Este documento se distribuye entre los alumnos.



Hace referencia también al uso de mapas, que ha intensificado a partir de constatar que los alumnos no conocen la ubicación de los países europeos, pese a estar avanzados en la carrera:

“Les ponía el mapa, y les decía que me muestren donde está la Unión Soviética, dónde está Italia y no lo sabían. Un desastre, preocupante, porque el pibe ya estaba por recibirse. Entonces, ahí

también empecé a usar mucho lo que es la cartografía digital, muchísimo” (PBAH4DCH1) Una colega le ha hecho llegar un mapa dinámico, que ha utilizado ya con alumnos de otras cohortes en el cual se muestra en forma dinámica las alternativas de apropiación del territorio por parte de Alemania y los Aliados durante la Segunda Guerra Mundial, mediante el uso de colores que sucesivamente indican territorios invadidos y recuperados por las partes en conflicto. El profesor subraya en que recurre frecuentemente a mapas digitales que enriquecen la información que suele presentarse en la bibliografía que utiliza. También ha utilizado presentaciones realizadas por alumnos de cohortes anteriores, y documentos de texto que desarrollan temáticas particulares. (Pueden verse los materiales utilizados por el profesor en PBAH4Pd/Materiales profesor)

Cabe señalar que en la entrevista posterior a la clase los alumnos destacan que el profesor es uno de los pocos que suele usar recursos TIC en su clase. Nótese que la idea de resumir contenidos está presente en los alumnos. Mencionan en particular el mapa dinámico al que ha aludido el profesor, que evidentemente ha causado impacto, y llamativamente, le adjudican al profesor la autoría del material que han visto, y por lo tanto un conocimiento técnico sobre el software superior al que ellos tienen. .

E4: Él suele traer presentaciones en PowerPoint, que son maneras que tiene de resumir los conceptos más importantes que él quiere mostrar en lo que es la clase.

E6: Imágenes.

E4: Una vez traje un mapa interactivo, sobre la segunda guerra mundial, muy linda para llevar al aula, muy lindo.

P: ¿Él lo pone en el cañón o se los pasaba en un pendrive?

E6: Esa vez nos puso en el cañón, y nos lo pasó a nosotros en el pendrive.

P: ¿En general, cuando él trae programas son programas que ustedes ya conocen, o los ha sorprendido el profesor con programas que ustedes no conocían?

E2: Yo personalmente los conozco.

E3: Suele manejarse con PowerPoint, eso es lo que usa. Y después utilizamos también la tele, y trae películas, videos.

E4: El mapa interactivo que traje lo hizo en PowerPoint, me encantaría saber cómo lo hizo, porque definitivamente el que lo hizo sabe manejar el PowerPoint mucho mejor que nosotros. (PBAH4E)

Por último cabe mencionar que previamente a la clase observada, los alumnos han rendido un parcial escrito sobre los temas de la Unidad 3 que el profesor ya ha trabajado: La guerra fría entre 1947 y 1960 y los llamados Años Dorados posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Durante la clase observada, algunos alumnos están rindiendo la instancia de recuperatorio de dicho parcial.

III.2.3.- Tratamiento de contenidos y uso de los recursos tecnológicos

Objetivo/s de la clase

El objetivo de la clase es que los alumnos expongan las presentaciones mediante las cuales han resuelto el Trabajo Final de la asignatura, abordando el tema asignado por el profesor correspondiente a la tercera unidad, y en particular sobre el Tema de la Guerra Fría y la Unión Soviética. Durante la entrevista el profesor precisa que ha dado la consigna de jerarquizar temas, en lugar de hacer un recorrido general por el período que se ha asignado a cada grupo.

En este trabajo, como también fue el año pasado, lo que les pedí que ellos buscaran por web todo lo que sea noticieros, imágenes, documentales, de algunos temas. (...)Lo que yo propuse a los chicos era que... ellos están viendo ahora distintas décadas de la guerra fría y distintas etapas de la Unión Soviética; esos son los dos temas que tienen que presentar. Si ven la década del 60, o del 70 o del 80, no quiero... lo pueden hacer, pero no quiero que hagan un recorrido de toda la década, si hay un tema.... La vez pasada hubo un lindo tema que era en los años 70 la toma de los rehenes en la embajada norteamericana en Irán, y ahí buscaron documentales de la época, reportajes, estuvo lindo.

E: Tu consigna fue no hacer todo...

P: No es necesario, si hay un tema interesante y pueden encontrar distintos materiales, trabájenlos, si pueden incluir alguna película o alguna otra cosa que la conocen, pongan, esa fue la idea. (PBAH4DCH1)

El tema de la jerarquización de la información está presente en las anticipaciones que el profesor hace sobre la clase. Advierte que sus alumnos encuentran en sus búsquedas información interesante, pero identifica dificultades para procesar la información que encuentran en la web: “se quedan con una y no la procesan, no es corte y pega, pero es así como está, te lo dan. No veo que haya por parte de los chicos el trabajo de pre elaboración del texto. Yo se los planteo, pero vamos a ver hoy qué sale, eso lo veo difícil, una “pre elaboración del texto” (PBAHDCH1).

Otro elemento sobre el cual el profesor anticipa posibles dificultades de los estudiantes refiere el tipo de manejo que hacen respecto al recurso de las presentaciones. En este caso su señalamiento se vincula con la posición de los estudiantes como futuros docentes, en tanto señala modalidades de llevar adelante las presentaciones en las cuales la exposición que hacen los alumnos se limita a leer lo que está escrito. En contraposición, el profesor promueve un uso del recurso que no sustituya al profesor.

Lo otro es el uso del PowerPoint...vos lo pasás, pero tenés que hablar, tenés que explicar... no puedo pasar el PowerPoint y repetir lo que dice el PowerPoint. Eso los pibes me parece que no lo tienen claro, yo se los digo pero caen ese reduccionismo. La presentación del material audiovisual es autosuficiente para que ellos hablen, no está la idea de un uso complementario, sino como sustitutivo, que esa no es la idea de la tecnología y la educación, no es que sustituye, me parece a mí. (PBAH4DCH1)

Durante la clase el profesor intervendrá sobre todo complementando y ampliando la información que los alumnos exponen, y en uno de los casos sobre el tipo de jerarquización de los contenidos que ha

realizado un grupo de alumnas, y sobre el modo en el cual los estudiantes realizan la exposición de las presentaciones.

Cuando evalúa los aspectos positivos y negativos de la clase, el profesor afirma que los objetivos se han cumplido, y señala en primer lugar el compromiso de los estudiantes con la tarea y retoma el tema de la literalidad en la exposición. El otro aspecto que evalúa es la articulación de la exposición con las imágenes. Hablar sobre lo que se muestra es importante para el profesor, y en este sentido la formación disciplinar parece ser un elemento clave en la calidad de las exposiciones de los alumnos.

-Me pareció que algunas exposiciones...en varias... como que los chicos que habían hecho el trabajo les había gustado haberlo hecho. Y combinaron bien la exposición oral con las imágenes, habían estudiado, sabían de lo que hablaban. Y lo que no me gustó fue aquello que hicieron literalmente, que fueron uno o dos, los más jóvenes, una de las más jovencitas, la primera.... Me pareció que se habían dedicado, un tiempo le habían dado.

-O sea que considerando los objetivos que vos te habías planteado y que habíamos conversado antes....

- Yo creo que se podrían dar por satisfechos, logrados, en general sí, con algunas caídas.... Pero también tiene que ver no solo con el trabajo en sí, sino también por la formación de los chicos. Hay algunas diferencias que son pre de la materia inclusive. (PBAH4DC2)

En algunos casos, yo he visto que los chicos hablaban mucho, explicaban, eso estuvo bien. Yo te había dicho la vez pasada que una vez como fue sobre el nazismo, una chica encontró un documental y un discurso de Hitler que quizás con eso no te hacía falta decir nada, pero bueno... lo había encontrado ahí. Alguna vez puede pasar, pero en general me pareció bien que los chicos fundamentaran y hablaran sobre lo que mostraban, y lo hicieron todos casi. (PBAH4DC2)

Por su parte los alumnos en su evaluación sobre la clase, destacan los señalamientos que el profesor ha realizado respecto de la falta de jerarquización de las ideas en algunos de los grupos.

Actividades

La clase comienza a las 18.10 horas. Los alumnos llegan progresivamente y se ubican en las sillas, mientras dos o tres alumnos varones se ocupan de ubicar y conectar el proyector que han traído desde la dirección. A medida que se sientan el profesor reparte parciales que ha corregido. Entrega parciales recuperatorio a seis alumnos que los resolverán durante la clase.

El profesor le pide a la observadora que se acerque y le muestra que dos alumnos se han subido al escritorio para desconectar las luces, ya que el aula no posee un interruptor. "Ves mirá, un aula nueva y no tiene para apagar la luz, ¿te das cuenta?"(PBAH4HO). Durante la entrevista previa, ha observado que las instalaciones no acompañan adecuadamente las intenciones de innovación de las políticas, y ha referido específicamente a lo que refiere como errores del diseño arquitectónico del edificio.

Los alumnos suelen hacerse cargo de la instalación del cañón, de la televisión o los elementos que el profesor utiliza en la clase. El profesor comentará en la entrevista posterior que considera

importante que se trabaje en equipo y que haya una distribución de roles, y en esto incluye las responsabilidades de los alumnos para sostener las condiciones básicas para que funcionen los dispositivos tecnológicos que utiliza en su clase.

El profesor hace una introducción anunciando la presencia de la observadora y la filmación de la clase. Durante el desarrollo de la misma, tanto él como los alumnos harán varias alusiones a la presencia de la observación. Por ejemplo, cuando interviene en la exposición del primer grupo, “Dado que está la profesora y la investigación, traten de usar animación, algunas cuestiones” (PBAH4HO). Durante la proyección de uno de los grupos uno de los alumnos hace notar que sus compañeros han omitido los acentos en su presentación “Está sin acento, es que vienen sin acento estas compus.... ¡que anote la señora!” (PBAH4HO)

Por otra parte, antes de empezar la clase y por propia iniciativa el profesor pregunta al grupo quiénes tienen las netbook, y pregunta a quienes no la tienen, las razones. Uno de los alumnos expresa que algunos compañeros no la retiraron. Otro explica que viene de una escuela privada que derivó matrícula al ISFD N°29 durante 2011. El caso de alumnos que son derivados de otras escuelas y no han sido previstos en el reparto de las netbook ha sido comentado en el Capítulo 1 de la investigación.

El profesor pregunta a los alumnos si han traído un escrito en el cual debían, como trabajo complementario al armado de la presentación, escribir cuáles eran las fuentes que habían recorrido, qué material habían utilizado y por qué. El profesor no había anticipado en la entrevista anterior a clase que había solicitado a los alumnos este trabajo. En la entrevista posterior referirá que es un modo de hacer un seguimiento del tipo de fuentes que los alumnos consultan. El profesor le adjudica un valor a este trabajo, y explicitará en la clase que la entrega del material influye sobre la nota final del grupo. La mayor parte de los alumnos que exponen no ha traído el material y se comprometen a enviarlo. Luego de esta introducción el profesor pregunta quién va a exponer y se acerca el primer grupo, compuesto por dos alumnas, que ubican su netbook en el escritorio y la conectan al proyector. A partir de ese momento se sucederán las intervenciones de los grupos hasta la finalización de la clase.

Una mirada general sobre la clase permite observar a lo largo de la misma una dinámica en la que están presentes simultáneamente varias actividades: la de los alumnos que exponen, la de los que escuchan, o parecen hacerlo y eventualmente intervienen, la actividad de los alumnos que rinden el parcial, que están o parecen estar ajenos a las exposiciones, y un nivel de actividad paralelo, el que los estudiantes realizan en sus netbook: buscan páginas, miran las presentaciones que harán durante la clase, sin aparente conexión con lo que sucede en la clase.

Durante las exposiciones la mayor parte de las intervenciones del profesor están dirigidas a ampliar los contenidos, pedir aclaraciones respecto a la bibliografía utilizada, o contextualizarla, agregar información sobre los temas que se exponen. Agrega referencias sobre algunos acontecimientos que parecen referir a la perspectiva de quien los recuerda, habida cuenta de que por su edad es contemporáneo de muchos de los acontecimientos que se analizan sobre la bibliografía. El tono de las intervenciones es amigable, se hacen chistes.

La dinámica de la clase está organizada en torno a los expositores, las intervenciones del profesor respecto a las presentaciones y las intervenciones de otros alumnos, espontáneas o respondiendo a preguntas del profesor. Se reproducen a continuación, a modo de ejemplo algunos fragmentos de la clase que permiten observar este tipo de interacciones.⁹

18.30

Continúa exponiendo uno de los dos estudiantes del Grupo 1. No lee literalmente, intercala comentarios. Continúa su compañera, que lee literalmente la presentación.

Un alumno está mirando un documental en su máquina desde hace unos minutos. En otros escritorios en las pantallas de por lo menos 4 netbooks se pasan páginas de internet, o buscadores.

La alumna del Grupo 1 continúa con su exposición. En la presentación se ve la foto de un misil y un avión, un retrato de Gorbachov

Dos chicas la derecha de la observadora pasan información con un pendrive entre dos netbook. Un alumno a la derecha está mirando lo que parece un documental.

Continúa el varón, segundo integrante del Grupo 1. No lee literalmente, intercala comentarios. Continúa alumna, vuelve a leer.

Los alumnos están en silencio. Tienen sus netbooks abiertas, miran las pantallas. Un alumno, que tiene su netbook prendida en el escritorio escribe en un cuaderno. Parece estar seleccionando imágenes de un video. Otro alumno está buscando imágenes en el buscador de Google. Otro alumno está pasando una presentación rápidamente. (Luego se verá que es la que va a exponer). El grupo de alumnos que está escribiendo el parcial, parece estar ajeno a lo que sucede en la clase. Profesor escucha la exposición sin intervenir.

La puerta del aula golpetea en forma continua. Nadie parece registrar.

(...) Las dos estudiantes del grupo 2 se alternan en la exposición, no leen literalmente lo que se ve en la pantalla.

El profesor interviene pidiendo explicaciones, hace aclaraciones respecto a Stalin. Otros alumnos intervienen contando el modo en que Stalin habla de la segunda guerra.

P: ¿Dónde lo leíste?

A2: en Powaski...

P: Es lo que acá llaman el relato, una reinvención de la historia. Está bien, está bien. Eso lo vimos la vez pasada

A2: Krushov...el texto dice que logró hacerse de más amigos que sus rivales.

⁹ En las crónicas se refiere a los alumnos de los grupos que exponen indicando el orden en el que han expuesto (A1; A2, etc) . Las intervenciones de los alumnos que no están exponiendo se señalan con la letra A. La P indica las intervenciones del profesor.

Los alumnos tienen en sus pantallas diversas páginas. Uno de ellos, un buscador abierto en Revista El Topo, con artículos sobre la Guerra Fría.

(...) La clase sigue en silencio, alumnos con sus computadoras en diversas páginas o su trabajo. A la derecha de la observadora, uno busca imágenes en Google. A la izquierda, otro alumno mira un documental o noticiero. Adelante, una alumna pasa las páginas de una presentación. Entra un alumno, se sienta al lado del que mira el documental.

19.17

P: ¿y quién era Molotov?

A: era un ministro

A: era una banda

A: ¡una banda!

Risas

(...) [El profesor dialoga jocosamente con un alumno del cual referirá en la entrevista posterior, que es un militante del Centro de Estudiantes de extracción peronista]

P: A vos te toco la Unión Soviética...uy que paradoja...

(Risas)

A5: Pero soy de la parte que plantea el socialismo nacional...

(Risas)

(...) La expositora continúa hablando sobre los documentales que proyecta durante aproximadamente 5 minutos. La alumna habla sobre Checoslovaquia y Afganistán. Intervención en Praga

P: hay una película, La insostenible levedad del ser, de un libro, muy lindo libro, que está ambientada en este momento.

Continúa la expositora. La música del documental suena fuerte. El profesor le hace señas para que no hable y deje que se escuche la música del documental. La mayoría de los alumnos está atenta al documental.

P: Muy bueno, de dónde lo sacaron.

A5: De You Tube. Hay seis videos diferentes, se fueron cortando las partes más trascendentes, ahora acá hay un pequeño delay que no corresponde...

P: Mirando la imagen: ese puente es muy lindo

A5: ¿Usted conoce ahí?

P: Sí.

19.49

El profesor mira el reloj. Durante dos o tres minutos se ve el documental, con la voz del relator sin interrupciones. La mayoría de los alumnos está atenta. Los estudiantes que resuelven el parcial siguen concentrados en la escritura. El alumno que expone señala semejanzas de entre invasión a Praga y a Afganistán desde el punto de vista de estrategia y pertrechos militares. El documental trata sobre Sajarov, padre de la Bomba Atómica Rusa. Se menciona su cuestionamiento al desarrollo militar, el llamado a la convivencia pacífica.

A: ¿y para qué hizo la bomba atómica?

Risas del profesor y de los alumnos. (PBAH4HO)

Pese a la cantidad de exposiciones de los grupos, su extensión - cada una de ellas toma aproximadamente 30 minutos- , y las actividades que los alumnos despliegan en paralelo, existen indicios de que están atentos a lo que sucede en la clase. Como puede verse en el fragmento que se reproduce, son frecuentes las intervenciones de alumnos que no están exponiendo, cuando el profesor hace preguntas. Las bromas y las risas dan cuenta también de la atención de la clase respecto a lo que se expone.

Por otra parte, en más de una ocasión los expositores refieren a lo que han presentado otros grupos, lo que da cuenta de un nivel de atención sobre las exposiciones. Hablan mirando a alguno de los grupos que han expuesto anteriormente, o se apoyan en los contenidos que se expusieron: “como dijo el otro grupo...” Se trata de intervenciones pertinentes, en el marco de una clase en la que se da cuenta de procesos paralelos y sucesivos en distintos territorios, y que necesitan de una mutua atención para que se produzcan.

El estilo de la clase parecería dar cuenta de un modo de atención de los alumnos múltiple y distribuida, en la que las actividades paralelas que se desarrollan forman parte de una dinámica en la que la tarea principal parece estar preservada. En este sentido también puede leerse la posición del profesor respecto a la navegación por internet: sabe que se realiza, y no interviene sobre ella; argumenta que es importante que los estudiantes hagan un uso intensivo de las netbook, “prefiero que la usen” (PBAH4DCH). Y eso no es percibido como un inconveniente para el desarrollo de la clase.

Contenidos disciplinares trabajados

Los contenidos disciplinares sobre los cuales los alumnos realizan sus presentaciones corresponden a la tercera Unida del programa de Historia del Siglo XX: La constitución de los grandes bloques y el mundo bipolar; La Guerra Fría conflicto y disuasión y La caída del Régimen Soviético en el período de 1960 a 1991.

Los contenidos enunciados son reconocidos como tales por los alumnos en la entrevista posterior a la clase.

Las TIC en la clase

Durante la clase los estudiantes usarán sus respectivas netbook y a medida que exponen la conectan al proyector. En dos oportunidades el profesor ofrece su netbook al grupo expositor, pero los alumnos prefieren utilizar la propia.

Los alumnos manejan la presentación en general sin dificultades técnicas, a excepción del primer grupo que expone que no logra por sus propios medios mostrar la presentación en modo pantalla completa. En ese caso, otro estudiante colabora para resolver la situación.

Alumna en cuclillas frente al escritorio donde está la NTB y el cañón. Se proyecta el PowerPoint y una de las integrantes del grupo va leyendo las diapositivas. Lee literalmente las pantallas de la presentación.

La pantalla no se ve completa, un alumno le indica a la expositora:

A: Apretá ese botón verde, no ese, ese...

A1: Tengo problemas con esto

A: ¿Donde dice mostrar barra apretaste?

La pantalla se agranda. La alumna continúa leyendo la pantalla. El Power Point es un texto corrido, sin diseño.

Al pasar a la pantalla 2, se ve muy grande. La alumna mira a un compañero que se para a ayudarla

A1: ¿Cómo se hace?

A: debe ser que tenés que mover acá.

El alumno se adelanta, y resuelve desde el teclado la visualización de la pantalla completa. (PBAH4HO)

El profesor refiere que los alumnos tienen un manejo desigual del software que utilizan habitualmente, y se refiere sobre todo la presentación de diapositivas y a los editores de video. Valora positivamente que los alumnos solucionen los problemas técnicos con ayuda de otros estudiantes.

E: En relación con las cuestiones técnicas, ¿en esa clase tuviste que explicar alguna cuestión técnica del uso de las netbook que vos suponías que los estudiantes sabían y que no tenían?

P: No. Y como en toda organización, hay como dos o tres chicos que toman la iniciativa, para armar la computadora, para poner, para explicar... ahí como que funcionó la idea de grupo.

E: Como en el primer caso, en el que algo pasaba con la imagen...

P: Y el otro la ayudó. Ahí ellos mismos vieron que hay dos o tres pueden tener el liderazgo técnico,

por así decirlo, ahí funciona el equipo. Nunca me hizo falta a mí. Hay uno de los chicos, que se entrevistó con vos, por ejemplo, ese siempre está y ayuda. El otro también, el más alto... otra chica también. Y los chicos los tienen como referentes.

E: Los que asumen ese lugar de ayuda técnica son ellos y no vos.

P: No, porque hay que armarlo... ya se armó como una rutina; es así. (PBAH4DCH2)

Este modo de plantear la resolución de los problemas técnicos está en coincidencia con las afirmaciones que ha hecho en otros momentos de la entrevista: el objetivo principal de la clases es la enseñanza de los contenidos de historia, y en sentido no puede distraer tiempo de la cursada en enseñar el uso de programas o el uso pedagógico de los mismos.

Por su parte los alumnos reconocen distintos niveles de conocimiento de los programas que han utilizado para desarrollar las presentaciones. Respecto a los editores de imagen, se refieren a dos: el que está en el escritorio de la netbook, el MovieMaker y el Sony Vegas. Las diferencias que explicitan entre ambos se vinculan con la posibilidad de editar contando con más de una pista. Dos de los estudiantes, parecen tener un dominio de editores superior al de sus compañeros, uno de ellos con formación en cine, utiliza el Sony Vegas. Respecto al trabajo que ha realizado, refiere un proceso de selección de imágenes a partir de un documental, en el que se valen del software para edición. Uno de los alumnos aporta una tercera opción, el uso del mismo software provisto desde la netbook, con la posibilidad de usar varias pistas.

E2: Honestamente yo no utilizo los programas de las netbooks. Yo utilizo el Sony Vegas.

P ¿Lo tenés descargado en tu netbook?

E2: Lo tengo. Yo honestamente primero trabajo con mi computadora central, con la computadora de escritorio, y después lo vuelco todo lo que es la netbook.

P: O sea que el trabajo de edición lo hacés más en la tuya...

E2: En mi computadora. Más que nada por una cuestión de comodidad por el sentido que yo soy más rápido con la otra computadora todavía.

P: ¿Por el tema del tamaño del teclado?

E2: Sí.

E1: Aparte del programa de edición, generalmente nosotros utilizamos un programa que es un programa multipista de audio y video. Él es documentalista, (se refiere a E2), es un programa bastante más versátil para trabajar. No obstante, a nosotros en esta última ocasión, como en realidad el programa lo tiene otro compañero nuestro que está a punto de recibirse, que ya terminó de cursar el año pasado, no pudimos juntarnos, entonces lo hicimos con el MovieMaker, que está en el Conectar Igualdad.

P: ¿Cómo te resultó?

E1: Uno como está acostumbrado a trabajar con el otro, era medio rebuscado.

P: ¿Era rebuscado el MovieMaker?

E1: El MovieMaker

E4: A mí me pareció mucho más sencillo el MovieMaker multipistas que el Sony Vegas multipistas. Son un montón de pistas que vas intercalando y después juntás todo y va.

E2: Con el Sony Vegas podemos agarrar, por ejemplo, varios documentales, ponerlos en cada una de las pistas, y decir: "de este quiero esto, de este quiero esto, y de esto, lo otro". El MovieMaker es un poco más complejo identificarlos, no digo que no se pueda hacer. Nosotros agarramos un capítulo de un documental, fuimos desechando aquello que no nos interesaba resaltar, e hicimos un proceso de fundición, que está ahí, que era muy sencillo y creo que quedó bastante bien. Para ediciones sencillas, me parece que es muy cómodo, el MovieMaker. (PBAH4E)

Las intervenciones de tres de los cuatro alumnos reflejan un conocimiento del software que les ha permitido llegar a un producto. Por su parte, una de las alumnas presentes refiere que no maneja software de edición, y que ha realizado la presentación mediante un PowerPoint que aprendieron a utilizar ese día, y sobre el cual reconoce limitaciones "una parte tenía más diseño, y otra parte estaba en blanco. Recién hoy pude usarlo" (PBAH4E).

El uso de las TIC en la clase es el producto de un trabajo anterior que se ha realizado fuera de la misma, recurriendo a información que los alumnos han recogido en sitios recomendados por el profesor o como resultado de sus propias búsquedas. Los comentarios del profesor en la mayoría de los grupos expresan una valoración positiva de las búsquedas de los alumnos. Como se analiza en el apartado sobre participación, las objeciones se vinculan con el modo de concretar las presentaciones o de exponerlas.

Gestión de la clase: tiempos, espacios

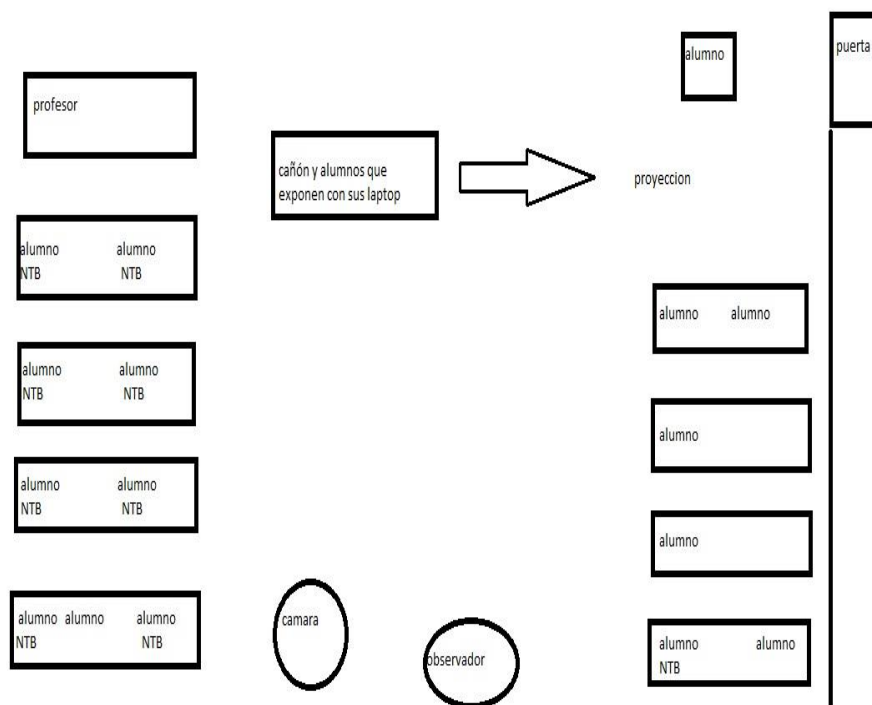
Los tiempos de la clase están organizados por los tiempos en los que cada grupo expone su trabajo. El profesor no pauta el tiempo que cada grupo dedicará a su presentación. El promedio de las exposiciones es de 30 minutos. Los alumnos exponen en parejas, y se alternan en la exposición. Las presentaciones se han desarrollado también a lo largo de una clase anterior y no se agotan en la que se observa, cuestión que el profesor ha anticipado y explicita también con los alumnos. La clase se desarrolla entre las 18.10 horas y las 22.00 horas con un recreo intermedio. Durante la clase en varias oportunidades ingresan alumnos pasada la hora de inicio. Luego del recreo, se han retirado algunos alumnos, y durante el segundo bloque, lo harán varios más. A las 20.50 cuando está exponiendo el cuarto grupo, se ven cinco sillas vacías. El profesor ha referido en la entrevista que este movimiento es habitual en la clase.

"¿Viste que yo te dije en la entrevista?...van y vienen." comenta jocosamente durante la clase.

El profesor está en un escritorio al frente de la clase, delante del pizarrón que no se utiliza a lo largo de la misma. Los escritorios tienen una disposición paralela a la pared sobre la cual se proyecta, pero el ancho de la clase permite que las imágenes se vean con claridad.

Durante la clase no se producen movimientos en el aula, a excepción de los alumnos que pasan a exponer y conectan sus netbook al proyector ubicado en un escritorio, que proyecta las imágenes hacia la pared derecha.

Los alumnos que rinden el recuperatorio están ubicados en las primeras filas del sector derecho del aula. Sus escritorios son los únicos en los que no se ven las netbook. Cuando concluyen el recuperatorio, sobre el final de la clase, algunos de estos alumnos la sacan de sus bolsos y las ubican sobre las en sus mesas.



Instancias de Evaluación

La clase observada es una instancia de evaluación. En primer lugar de los alumnos que exponen los trabajos que han realizado en carácter de parcial domiciliario y en segundo lugar de los alumnos que recuperan sus parciales presenciales.

Como se ha adelantado, el profesor ha pautado la realización de un trabajo sobre un tema específico de historia del Siglo XX. La distribución de temas se realiza adjudicando a cada grupo de alumnos

algunos capítulos de la bibliografía obligatoria de la unidad. Los grupos están formados por dos alumnos. La condición para su realización es que incluya “soportes digitales y el uso de materiales e insumos audiovisuales” y que se realice una exposición del mismo en la clase recurriendo a la netbook, los televisores y /o proyector digital. La aprobación de este parcial es condición para acceder al examen final.

Algunas de las intervenciones que el profesor realiza durante la clase reflejan que se trata de una situación de evaluación: las preguntas en torno a las fuentes utilizadas, el pedido de ampliación de información, y en los casos en los que uno de los expositores interviene menos, las preguntas dirigidas al mismo. En la entrevista posterior, cuando se le pregunta sobre los aspectos de la clase que cambiaría se refiere a la falta de participación de algunos alumnos. Se pregunta si debería ser más activo para lograr que lo hagan, y al mismo tiempo expresa su asombro por el tipo de distribución que algunos estudiantes hacen cuando exponen, en la que parece predominar el reparto de temas por sobre una visión integral del período considerado.

“Si yo quiero que se logre eso [la participación] no tengo que esperar que les salga a ellos, tengo que hacerlo explícito, porque no tienen la práctica. Y en algunos casos hasta inclusive el par, no sabía lo que decía el otro. Y en un momento le dije: “y vos que pasa, ¿no hablás nada?”, “no, yo vengo después”. (PBAH4DCH2)

Participación de los estudiantes: intervenciones, producciones

Los alumnos realizan las exposiciones siguiendo un orden cronológico, y refiriendo al trabajo con una bibliografía específica que el profesor ha distribuido.

El primer grupo expone sobre la Guerra Fría en el período de 1981 a 1989. Los alumnos, un varón y una mujer, no parecen manejarse cómodos con la presentación de las imágenes, y de hecho recurren a la ayuda de un compañero cuando necesitan trabajar con pantalla completa.

La presentación consiste en diapositivas en las que puede verse un texto sin títulos ni jerarquías espaciales. Promediando la explicación el profesor pregunta qué software usaron, y responden que han utilizado el PowerPoint. En varias oportunidades el profesor les pide que detengan la proyección, para dar lugar a la intervención de un alumno que agrega información sobre el tema. En otra oportunidad acota: “Está bastante confuso, pero seguí, seguí”.

La modalidad de exposición es en un caso, de lectura literal de la presentación, y en el otro, el estudiante se despliega con más soltura no lee textualmente la diapositiva; utiliza el texto como una suerte de guía sobre la cual agrega información. En otro momento de la exposición el profesor pregunta si tienen imágenes para ilustrar el tema de las diferencias en el desarrollo tecnológico entre Estados Unidos y la URSS. “Justo iba a bajar más imágenes y el viernes hubo un trueno y me quedé si rooter”, explica el estudiante. Pasados aproximadamente 15 minutos de la exposición, el profesor detiene la proyección para analizar la presentación.

Yo les diría, a ver [a la alumna que expone], volvé un poquito para atrás, andá a las primeras, segunda o tercera.

Chicos, esto es lo que no había que hacer. No podemos presentar una página escrita en el PowerPoint. La idea es conceptos o ideas, tiene que ser conceptual. No es escribir y leer lo que uno leyó. Si no, no tiene eficacia esto. El contenido está bien, pero no hay jerarquías, no rinde así, con esto. Hay que hacerlo más conceptual, y en tu caso lo que tendrías que haber puesto como tema lo último que pusiste, el tema es el fin de la Guerra Fría y a partir de ahí explicas lo que dice el texto. No llegás al final con la idea. Hicieron buena búsqueda de información, pero no está claro cuál fue el tema central de la época. ¿Si tuvieras que decir la idea principal que idea habría que llevarse de estas páginas?

A1: El cambio de política entre los dos gobiernos de Reagan,

P: Pero no dijiste la idea principal aquí, te perdiste en una maraña de datos. Y dado que está la profesora y la investigación (mira hacia la observadora) traten de usar animación, algunas cuestiones.

A1: Yo quería usar, pero no pude por eso que le expliqué.

P: También corregir cuestiones que no se entiendan, agregar para que se entienda. Rehagan y lo vuelven a presentar. (PBAH4HO)

En su intervención el profesor apunta califica de manera diferente tres aspectos del trabajo de los alumnos. Respecto al relevamiento de la información, su valoración es buena. Se detiene a analizar lo que llama la jerarquización de la información, que vincula al hecho de que la presentación tiene, como se ha explicado, el formato de un texto en el cual los títulos no parecen dar cuenta de lo que el profesor llama “tema central de la época” (PBAH4HO, o idea principal. Por otra parte pide recursos como la animación. Se repregunta sobre esto en la entrevista, pero no parece quedar claro a qué se refiere este tipo de pedido, que el profesor nombrará en la entrevista como el uso de imágenes. Por otra parte, la alumna parece entenderlo así, si es que su argumentación refiere a no haber podido conectarse a internet, lo cual no termina de quedar claro en su respuesta. El esquema que parece querer propiciar el profesor es que las presentaciones se utilicen para expresar “conceptos e ideas” (PBAH4HO), y critica la idea de volcar todo lo que se lee. Como se ha señalado en el apartado sobre los objetivos enunciados por el profesor para la clase, la idea de que los alumnos puedan reelaborar la información de la bibliografía, y también que no reemplacen con el uso de una presentación su propia exposición, está presente entre sus objetivos y forma parte de las dudas que anticipa en relación con el tipo de productos que expondrán los alumnos. Sin embargo, no volverá a hacer señalamientos en esta dirección en las otras exposiciones. Es posible abrir una pregunta sobre cuánto influye en esta primera intervención la presencia de la investigación. El objetivo principal de esta clase, en tanto situación de evaluación parece ser más dar cuenta de la lectura de los materiales y de la comprensión de los acontecimientos históricos que cada grupo ha abordado.

Sin embargo, es importante señalar que las acotaciones que hace el profesor son registrados por los alumnos. En la entrevista posterior a la clase se pregunta a los alumnos si durante la clase hubo situaciones que les fueron útiles para pensar cómo dar una clase, los estudiantes retoman las intervenciones con el profesor de este segmento de la clase: la diferencia entre “leer una presentación y después charlarla” o “dar vuelta” (PBAH4HO) el modo de presentar la información dan cuenta de un modo de registrar los señalamientos.

A1: Y sí, si uno no está acostumbrado a hacer una presentación de PowerPoint, llevarla al momento justo y leerlo, y después charlarlo, yo creo que cuesta a la hora de no haber tenido experiencias anteriores. En presentaciones así, como que se confunde la imagen de la computadora, la imagen del cañón, que a uno lo lleva, a veces...

A2: La sugerencia que le dio un grupo que fue super interesante, se planteó la jerarquización de conceptos, el tema que íbamos a dar, como dar vuelta la cosa para tener un poco más claro el panorama hacia dónde vamos. (PBAH4HO)

A las 19.05 comienza a exponer el segundo grupo. Todas las intervenciones del profesor apuntan a los contenidos, a excepción de dos: en una les pide a los alumnos que trabajen en el modo pantalla completa, y en la otra responde al comentario de una de las expositoras del grupo 2, “nosotras no escribimos tanto” (PBAH4HO), retomando lo que le ha señalado al grupo anterior “no hay que escribir tanto, pierde eficacia” (PBAH4HO)

En un momento de la presentación, las alumnas pasan a otro soporte, y exhiben un fragmento de un documental en el cual Kruschchev denuncia la purga estalinista.

Las diapositivas de la presentación está diseñadas, se usan colores y marcos e ilustraciones, sobre todo en las primeras. Progresivamente llegarán a diapositivas con más texto. (Ver Archivo Producción Alumnos G2 Desestabilización). No se observa sin embargo un uso homogéneo de letras, estilos y tamaños a lo largo de la presentación. También los colores y los títulos son utilizados con distinto criterio. Las integrantes del grupo alternan la lectura del texto de la presentación con la ampliación y explicación de lo que leen.

El tercer grupo comienza su exposición a las 19.30. En la presentación de este grupo es posible destacar tres aspectos. En primer lugar, el uso de tres tipos de recursos distintos: la presentación elaborada por los estudiantes, material que han bajado de internet, noticieros, un documental y una presentación. Sobre estos materiales, en algunos casos los alumnos han realizado una edición, en la que han recortado fragmentos, e incluido títulos. En segundo lugar, el hecho de que en cuando realizan la exposición en varias oportunidades explica el tipo de trabajo que se han propuesto realizar con el material. En tercer lugar, el tipo de exposición que realizan, en la cual pasan de un material con soltura y acompañan con comentarios las presentaciones.

Los dos integrantes del grupo se llevan una de las sillas del lugar donde estaban sentados y la ponen frente al escritorio. Conectan el pendrive y se sientan.

(...) AE3: *La idea es sobre la base del capítulo 19 y 20 de Service [Robert Service, Historia de Rusia en el Siglo XX, citado en la bibliografía], plantear las líneas del periodo signado por la llegada de Brezhnev al poder. La idea fue tomar fragmentos de distintos documentales y relacionarlo con el material teórico y lo que hicimos fue buscar una biografía de Brezhnev, de 20 minutos, muy bonita...esto no va a abrir [se refiere al documental que tarda en abrir]*

Mientras el pasa el documental, que tiene sonido, A3 relata:..."Este es Brezhnev, que va a concentrar el poder y corta el avance de la libertad de expresión..."

El documental está intervenido con epígrafes que los estudiantes han incluido, y aparecen superpuestos sobre las imágenes, presentando información complementaria de la que se ve, o titulando lo que se ve en el documental. (Ver archivos anexos PBAH4PdE/G3tpmundial)

La música del documental suena fuerte. EL profesor le hace señas al estudiante para que no hable y deje que se escuche el audio del documental. Los otros estudiantes miran la pantalla y parecen atentos.

P: muy bueno, de dónde lo sacaron.

AE3: De youtube. Hay 6 videos diferentes, se fueron cortando las partes más trascendentes, ahora acá hay un pequeño delay que no corresponde...

P mirando la imagen: ese puente es muy lindo

AE3: ¿Usted conoce ahí?

P: Si.

Los fragmentos de documental son de TVE.


AE3 Explica aspectos de la doctrina de Brezhnev mientras habla sobre el sonido y para el documental por momentos. Señala contracciones del relato documental. Leich Vallesa. Empieza otro documental. Las imágenes están también intervenidas con títulos y epígrafes realizados sobre el documental.

Como puede verse los estudiantes han apelado a distintos recursos y organizan la exposición en base a ellos. Hacen comentarios sobre lo que han seleccionado, como por ejemplo, que la biografía de Brezhnev, "es muy bonita"; o sobre la figura del líder, "va a concentrar el poder y corta el avance de la libertad de expresión" (PBAH4HO). Uno de los estudiantes mientras exhibe uno de los documentales referidos a Leich Vallesa, señala lo que considera contradicciones que presenta el documental. Los estudiantes parecen tener un manejo fluido de los contenidos, y quizás esto se vincule con otro rasgo de la exposición: la posibilidad de explicitar algunos sentidos que han guiado la construcción del material y que seguramente ha orientado también las búsquedas y la selección: "La idea es seleccionar fragmentos de documentales para vincularlos con el material teórico". (PBAH4HO).

En la clase observada, las imágenes producen en los estudiantes el efecto de concitar el interés del cual han hablado en las entrevistas. El sonido y las imágenes captan a los propios compañeros, confirman así una expectativa que los estudiantes tienen respecto a sus futuros alumnos.

El grupo 4 expone sobre política exterior de las presidencias de Nixon, Ford y. Se trata de una presentación de 20 diapositivas. En 7 se han incluido fotografías además de textos. Llama la atención desde el diseño la diferencia entre las mismas: en algunas parece haberse cuidado la relación imagen/texto, el diseño a dos columnas, letras blancas sobre fondo gris.

Nixon va a la URSS



- En 1972, Nixon hizo un viaje a Moscú para reunirse con el primer ministro soviético Leonid Brezhnev. En 1973, Brezhnev visitó la Casa Blanca.
- Esta fue la primera reunión de los líderes de estos países no fuera de la URSS o de las fronteras de Estados Unidos, que muestra los pasos que la distensión había tomado para aliviar las tensiones.
- Gerald Ford continuó esta política visitando Brezhnev en 1975.

En la mayoría las estudiantes han volcado el texto mediante un punteo, se observan detalles de edición en el texto.

VIETNAMIZACION

- ▶ Principal de la política de Nixon en Vietnam fue el proceso de "vietnamización".
- ▶ Comenzó justo después de que asumió el cargo en 1969.
- ▶ El proceso trató de salvar vidas estadounidenses y gastos a través de la retirada gradual de las fuerzas y el apoyo de la guerra de Vietnam.
- ▶ Fue la primera retirada de las tropas desde que el presidente Johnson se intensificó la presencia de tropas. Se retiró 70.000 en 1972.
- ▶ También se intentó transferir asunción militar a Vietnam del Sur.
- ▶ Asesores insistieron en que Vietnam del Sur con éxito podría defenderse contra los norvietnamitas.

Los integrantes de grupo alternan la lectura de las diapositivas con comentarios sobre las mismas. El profesor interviene en pocas oportunidades agregando información sobre el contenido o llamando la

atención sobre algunas relaciones con exposiciones anteriores. La exposición es de 15 minutos, más breve que las anteriores.

El grupo que expone en quinto lugar, trabaja sobre las reformas de Gorbachov; titulan su presentación: Hacia la reforma: 1982 -1985. Las diapositivas muestran destreza en el manejo del diseño y de las imágenes, uso de colores, captura y uso de imágenes de internet.



La exposición alterna entre la lectura, los comentarios sobre algunas de las imágenes o textos. Incluyen referencias a otras que se han expuesto anteriormente. Al igual que el grupo 3, hacen en una oportunidad referencia al criterio utilizado en la selección de algunas de sus imágenes; como cuando en relación a un documental sobre una muestra sobre Gorbachov refieren: “Queríamos que se viera la visión distinta que tienen occidente y oriente”(PBAH4HO). Incluyen además de documentales, fragmentos de noticieros y presentaciones que bajan de internet.

(...) Proyectan un noticiero sobre Glasnost y Perestroika. Al escuchar el sonido, varios alumnos levantan vista de sus netbook y miran la pantalla.

Cuando finaliza el noticiero pasan nuevamente a una presentación sobre accidente de Chernobyl.

P: ¿De dónde lo sacaron?

A5: De Internet

En pantalla una leyenda advierte que la presentación tiene imágenes fuertes. Los expositores hacen comentarios sobre las imágenes, resaltan figuras de los trabajadores voluntarios que intervinieron y la falta de previsión frente a los riesgos de dicha intervención.

Todos los alumnos están mirando la pantalla. El profesor mira pantalla y asiente con la cabeza.

Al finalizar la presentación sobre Chernobyl que han tomado de internet, vuelven a la propia. La lectura literal de las diapositivas se alterna con información y comentarios que agregan.

Salen de la presentación y abren un video sobre una muestra dedicada a Gorbachov en Moscú. En ella se entrevista a visitantes de la muestra que están a favor y en contra de la perestroika, y se presenta el proceso histórico mediante entrevistas y fragmentos de documentales.

A5: Queríamos que se viera la visión distinta que tienen occidente y los rusos sobre la perestroika (PBAH4HO)

El último grupo comienza su exposición a las 21.30. Se trata de una que titulan “El hundimiento del imperio - 1989”. La presentación se extenderá a lo largo de media hora, hasta la finalización de la clase. Durante la misma tanto el profesor como los estudiantes que escuchan hacen comentarios, vinculan con nueva información.

La presentación que se proyecta se compone de 43 diapositivas. Más de la mitad de ellas están destinadas a fotografías de gran tamaño, en color, que refieren de distinto modo a la crisis de la economía soviética. Están acompañadas con epígrafes. En relación con otras producciones presentadas durante la clase, se destaca el lugar que le otorgan al uso de las fotografías en lo que se proponen narrar.



SITUACIÓN INTERNA HACIA 1988

- El socialismo desarrollado distaba en materia tecnológica de los avances de los países capitalistas industrializados, salvo en la carrera armamentista.
- El Presupuesto estatal deficitario salvado por ingresos provenientes de la venta de alcohol a ciudadanos.
- Dependencia de exportaciones de carburantes petroquímicos a precios elevados.
- Agricultura ineficiente, debían comprar alimentos al exterior
- Logros industriales con coste ecológico.

SOCIEDAD EN CONTRA



El fragmento de la clase que se ofrece a continuación permite apreciar que la dinámica, como en los otros casos, está ordenada por la exposición del proceso histórico, y en este sentido las intervenciones, tanto del profesor como de los alumnos están focalizadas en ello. No se explicitan indicaciones ni comentarios sobre el recurso. Este es el punto de apoyo que utilizan las alumnas para exponer sobre el período. Un rasgo que interesa destacar es la referencia que las alumnas hacen en relación a las fuentes bibliográficas que han utilizado, que el profesor retoma.

Durante la exposición hay varias intervenciones de alumnos agregando comentarios o información. Está presente la referencia a las fuentes. Frente al comentario de un alumno el profesor acota: "A Service, ojo, hay que leerlo críticamente".

En otro momento pregunta a al grupo:

P: Alguien leyó a Hosbawm, algo de Rusia? Pero tenían más para leer. El texto de Hosbawm no va a la descripción del proceso fáctico, sino a la conceptualización, y a la presentación de las

contradicciones, en algunos casos les hubiera servido para cerrar conceptualmente el tema, pero no importa, está ok.

P [a las alumnas]: Ustedes que leyeron Service, ¿qué idea trasmite sobre Gorbachov y Yelstin?

Responde una de las alumnas. El profesor cuenta un episodio en el cual Yelstin se sube al tanque durante una revuelta. Cuenta también que fue a Moscú en el 90, la época en la que el rock y el punk eran muy fuertes. Habla del grupo de rock La torre, que había hecho giras a Moscú. Hace luego varias intervenciones más explicando divisiones del Partido Comunista, caracterizando a Yelstin y políticas de estímulo de la propiedad privada a pequeña escala.

En la presentación se ve un mapa post caída de la URSS. El Profesor interviene, nombra los países del mapa y hace acotaciones sobre su situación.

AE6 Describe la Comunidad de Estados Independientes. Lee de la diapositiva información sobre Yeltsin en el poder. Alterna la lectura con nueva información y acotaciones. Lee las cifras de inflación en la URSS, hay comparaciones jocosas con Argentina.

(...) P vuelve a intervenir agregando información sobre las petroleras y resalta que muchos rusos “se hicieron dueños de empresas privatizadas”. Pregunta a los alumnos si recuerdan quien es el dueño del Club Manchester. Los alumnos intervienen dando precisiones sobre dueños de clubes de futbol rusos y de otras nacionalidades. Las alumnas siguen la exposición, con acotaciones del profesor. (PBAH4HO)

Del conjunto de las presentaciones realizadas durante la clase es posible destacar, que como el profesor anticipaba, los alumnos han buscado y encontrado información para enriquecer la bibliografía de la unidad. En la entrevista posterior el profesor refiere a uno de los alumnos que expusieron que “estaba inquieto, qué voy a hacer, qué voy a encontrar, y luego encontré, porque se encuentra, hay que ponerse”. (PBAH4DCH2)

En relación al uso del software para realizar las presentaciones, hay diferencias entre los alumnos en sus posibilidades de diseñar, incluir imágenes, videos, y el tipo y extensión de los textos que incluyen. El profesor advierte que algunos alumnos no tenían experiencia en la realización de presentaciones, (lo que coincide con lo que cuenta una de las alumnas entrevistadas) pero que ve progresos en la realización de las presentaciones aunque cree que los alumnos todavía están en un nivel básico “en lo que es edición de fotografía y video. Lo que encontraron lo pegaron así como estaba. Pero es un proceso, ¿no?” (PBAH4DCH2)

Cuando se le pregunta al profesor sobre el trabajo que manda a rehacer, explicita sus criterios, que por otra parte había señalado en la clase a los alumnos del grupo.

El criterio es, primero la exposición de la chica, no lo había preparado. Y después lo que habían escrito en el PowerPoint: fue un resumen sin tener en claro qué querían decir, fueron resumiendo según cómo iban leyendo. No hubo criterios de jerarquización o de conceptualización. (...) A veces

ellos sacan o copian, los dos o tres renglones del texto, no elaboran, porque si ellos elaboraran, o dieran un ordenamiento, pero siguen el hilo argumental del libro, y no de una exposición de clase, que vos tengas que decir el concepto para que el chico entienda de qué estamos hablando. (PBAH4DCH2)

El profesor explicita que a su modo de ver el hilo argumental de la bibliografía no es el mismo de una exposición para una clase. Se destaca en esta respuesta un aspecto que sobrevuela la clase: si bien la evaluación que se solicita tiene como destinatarios a los propios compañeros, la idea de la transferencia al aula del nivel medio está presente, pese a que se hace pocas menciones a ella. El profesor explica en la entrevista posterior a la clase que si bien no dio esa consigna por escrito, hizo referencia a que “lo que se evaluaba no era solamente saber el contenido sino saber cómo se exponía, pensándolo que este trabajo no era para agotarlo en sí mismo, sino que la idea era que pudiera servirles en alguna clase que ellos dieran” (PBAH4DCH2). En la entrevista posterior uno de los estudiantes recoge esto cuando expresa que esta la clase de historia “sirve como una experiencia didáctica a futuro”(PBAH4E). Cuenta además que ya ha usado las presentaciones en su residencia.

III.2.4.- Valoraciones sobre recursos TIC utilizados durante la clase observada

En la clase observada las TIC son el soporte para realizar un trabajo de evaluación y exponerlo, de modo que constituyen un recurso para realizar una producción y dar cuenta de ella. En este sentido, dentro del triángulo didáctico propuesto por Coll para analizar la presencia de las TIC en las interacciones Saber, Docente y Alumno, se ubican en el espacio de la apropiación significativa de los estudiantes y el saber (uso de Tipo 1): usan las TIC para ampliar su lectura sobre la bibliografía con imágenes y videos, y lo comunican mediante presentaciones.

El software utilizado es el presentador de diapositivas y en algunos casos los editores de videos. Como se ha señalado a lo largo de los apartados, el modo en que los estudiantes concretan sus presentaciones dan cuenta del tipo de aproximación que realizan a la bibliografía de base, de las búsquedas de información que realizan, las formas en las que seleccionan y organizan la presentación, el manejo técnico del software, y el modo en el que organizan su exposición.

Los procesos cognitivos que se ponen en juego en el trabajo se vinculan fundamentalmente con la reconstrucción conceptual que los alumnos hacen sobre el período, a partir de la lectura de los autores que el profesor asignó como bibliografía básica. La reconstrucción conceptual guía las búsquedas ampliatorias en internet. Como se vio, las producciones de los estudiantes han sido diferentes. Desde el punto de vista de la producción de conocimiento, existe una diferencia entre ilustrar una presentación exclusivamente con imágenes de líderes (presentación del grupo 4) que incluir imágenes de otros sectores sociales, (presentación grupo 6) o documentales a través de los cuales se pretende dar cuenta de puntos de vista diferentes sobre un líder (presentación grupo 5). La selección seguramente no se debe a que abundan más algunas imágenes que otras. Tampoco

se trata solamente de habilidades técnicas en el manejo de internet, de mayor y menor expertise en el manejo de los buscadores. Aunque estos aspectos existen y seguramente influyen, estas habilidades deben pensarse articuladas con el sentido que los estudiantes otorgan a dichas búsquedas. Del mismo modo en el que las habilidades lectoras o de escritura no se piensan como habilidades generales por fuera de contextos específicos, las búsquedas de información en internet pueden pensarse como una ampliación, y complejización de un modo de estar alfabetizado en la sociedad contemporánea, que se ponen en juego en campos específicos de conocimiento. (Cassany, 2011)

El procedimiento de buscar en la red información, leerla, seleccionarla se concreta desde ideas, preguntas, hipótesis, más allá de los soportes materiales en los que se realiza. En la entrevista posterior a la clase, cuando se pregunta sobre los criterios que los estudiantes tuvieron en cuenta para seleccionar las imágenes en sus presentaciones, expresan del modo que sigue la vinculación entre imágenes y marco teórico.

E4: yo creo que también es el marco teórico que utilizamos. Vos podés utilizar un marco teórico específico, que tenemos que trabajar sobre eso en los trabajos que hacemos. No sacamos del aire imágenes.

E1: Sería como lo más importante que da el autor que estamos trabajando. (PBAH4E)

El marco teórico constituye una referencia para buscar las imágenes. Cuando se repregunta sobre qué define la selección, si el marco teórico o lo que encuentran, uno de los estudiantes responde que hay un poco de todo. Luego un alumno describe el modo en el va realizando un proceso de selección sobre que sobre dos noticieros para exponer sobre la toma de rehenes durante la presidencia de Carter.

E: en tu caso, vos seleccionaste esos dos [noticieros].

A2: Sí, había otros.

E: ¿Descartaste cosas, por ejemplo?

A2: Sí, tuve... en el noticiero español tuve que descartar incluso. Era una entrevista que hablaba el que era el diplomático, el jefe diplomático de EE.UU en ese momento, que él hablaba de su relación con el diplomático español, y la verdad que a mí no me servía honestamente para lo que queríamos contar. Entonces, agarré, edité esa parte, la recorté un poco, no quise decir que saqué la esencia de la entrevista, era una anécdota en realidad la entrevista, lo que hacía el noticiero este. Lo único que hice fue utilizar imágenes que me servían en ese momento y después lo contrasté con lo que era Visión 7. En Visión 7 eran dos minutos nada más que tuve que voltear porque hablaba de la caída en

general, de lo que era la rebelión. Honestamente, yo siempre iba por lo que era la edición de canal 7 pero me sirvió bastante lo otro para posicionarme...” PBAH4E

Se selecciona, se elige, sobre la base de lo que se quiere contar. Realizar recortes desde un marco teórico es una operación clásica en la producción de conocimiento. En este caso lo que ha cambiado es la materialidad de los objetos sobre los cuales se la realiza, pero se trata de las mismas operaciones. Siempre se ponen en juego conocimientos técnicos, en este caso los que permitirán copiar y editar un texto en soporte digital, tratar imágenes o una filmación.

Un elemento importante a considerar es que las operaciones que pueden realizarse en formatos digitales amplifican también las posibilidades de generar nuevos sentidos. Mezclar, acercar, superponer, ampliar imágenes y sonidos digitalmente son procesos que están facilitados en el medio digital, y esto abre a nuevas posibilidades y formas de decir, en este caso sobre la historia y los hechos sociales. La exploración de nuevos modos de producir contando con medios digitales puede acercar a los estudiantes a los usos ricos que describe Dussel.

Las diferencias en el armado de las presentaciones también pueden leerse desde la intersección entre los conocimientos técnicos que tienen sobre el software, la experiencia en su uso y el modo en el que jerarquizan y ordenan la información que se proponen comunicar. Se trata en este caso también de quehaceres propios de la formación de los estudiantes en las prácticas académicas, que toman nuevas texturas al ponerse en juego en otros soportes.

En relación con el oficio docente, dos elementos a subrayar respecto a cómo parece operar para los alumnos la asignatura. En primer lugar, la valoración positiva que tienen del profesor, en términos de que el profesor hace un uso de presentaciones, mapas interactivos, películas y documentales en las clases que son vistas como un modelo de trabajo con las TIC en el aula, pese a que el profesor, como se ha dicho no convierte esto en un objeto de trabajo explícito.

Como él mismo lo expresa, las búsquedas de información en internet son para él una actividad habitual, y suele recomendar sitios a sus alumnos en las clases. Los alumnos señalan que eso es algo que aprenden del profesor. Es posible asemejar esto al modo en el que opera un lector experto transmitiendo claves a lectores novatos, en las clásicas situaciones de alfabetización.

Es interesante señalar que cuando se les pregunta a este grupo de alumnos si esperan que se los oriente sobre cómo usar las tecnologías con los alumnos de media, consideran necesario que se les expliquen los aspectos técnicos, pero no los aspectos pedagógicos. Valoran que se les enseñen cómo bajar un video pero poner en discusión lo que se hace con él, no parece ser una actividad que reconozcan como necesaria, a menos que estén cometiendo errores graves.

A6: Yo no pretendo que me diga cómo usarlo con los chicos porque yo le voy a dar un enfoque, yo le voy a dar una serie de actividades y yo le voy a dar mi visión...

E: ¿El resto? ¿Qué opinan, qué esperarían de los profesores?

A1: *Tal vez esperamos que nos den algunas herramientas como para aplicar en una clase de ese estilo, pero no que nos diga cómo hacerlo.*

A2: *Sí, creo que nadie te dice: "tenés que hacerlo así".*

A4: *Si uno no comete un error conceptual grave... Si uno comete un error conceptual grave, decir: "mirá, está mal", directamente, no hay otra vuelta para darle, pero si uno no lo hace, en realidad, tanto las profesora A. como M. [refiere a las profesoras de prácticas] como las profesoras que me han tocado en las escuelas, su experiencia a mí me ha ayudado para tener en cuenta otras opiniones. Eso no significa ni que sea ni mejor ni peor. Recuerdo que tenía que dar Revolución Rusa en una sola clase, algo imposible para dar, pero como estaba estructurado los chicos lo tenían que ver y tenía que dar revolución rusa en una clase. A. me dijo: "mira, fijate si no lo podés dar en PowerPoint, porque si no los vas a liquidar a los pibes", y les di un PowerPoint. (...)*

E: *¿Creen que lo que les enseñan en relación a las TIC en el profesorado es suficiente para el desempeño que ustedes van a tener a futuro como profesores?*

A6: *No.*

A2: *Yo creo que nos dan herramientas como para que trabajemos a futuro, después dependerá de nosotros el enfoque o lo que queramos hacer en el futuro con respecto a nuestros alumnos. (PBAH4E)*

La pregunta se lee desde una prescripción, y en este sentido valoran el pasaje de experiencia de los profesores. Tomar las decisiones didácticas como objeto de trabajo, no parece ser parte de un terreno transitado en la formación.

Caso 3: Espacio Prácticas Docentes IV, 4to año

III.3.1.- Características del docente observado

La docente del espacio de Prácticas Docentes IV se desempeña en el ISFD N° 29 hace cuatro años. Además de la cátedra mencionada tiene a su cargo Prácticas Docentes de III en tercer año y Integración Areal II de segundo año. Es Profesora de Historia, recibida en la Universidad de Morón, y actualmente está cursando el último tramo de la maestría en Historia que dicta la Universidad de Lujan.

Además de desempeñarse en la formación docente, trabaja en escuelas secundarias, y esta experiencia está presente en muchas de las reflexiones que aporta durante la investigación. Su antigüedad dentro del sistema es de 8 años. Refiere que su experiencia en el Instituto empezó como profesora de práctica, y en esa tarea fue muy importante su experiencia previa como profesora de Historia en escuelas medias, que le dio una perspectiva desde la cual abordar su asignatura. Por otro lado refiere sentirse cómoda en su trabajo dentro del instituto, valora particularmente la tarea que desempeñan el equipo directivo y la coordinación del Area, en el sentido de que "están todo el tiempo presentes, tratando de solucionar problemas"(PBAH4DCP2)

Por otra parte señala algunas dificultades en el desempeño de su tarea en el instituto. En primer

lugar señala la gran cantidad de alumnos, que dificulta las condiciones de dictado de algunas materias “hay cursos de 80 alumnos, porque a veces hay recusantes”. Los problemas de infraestructura la afectan particularmente ya que el dictado de la asignatura de Prácticas que debe hacerse fuera de la institución, en aulas cedidas por Suteba, que no tienen las condiciones necesarias como para que la profesora trabaje con las netbook. Y esto también complejiza desde su punto de vista el equipamiento de netbook para los estudiantes.

Es un instituto sobrepasado en cuanto a la cantidad de alumnos en relación a la infraestructura, en relación a estas cuestiones que van quedando, a la biblioteca que va teniendo cada vez menos lugar para la cantidad de alumnos, computadoras que llegaron en un momento, pero, por ejemplo, tenés trescientos, quinientos alumnos que están en 1º año y llegan a 2º y no las tienen, y los de 2º del año pasado no las tienen... Es un instituto que ha crecido... comenzó en una escuela, en una escuela muy chica que estaba en Merlo, un año, ahora tiene dos sedes, esta es la sede central y otra sede donde se da solamente 1º año, tiene muchas carreras, muchos profesorados, con lo cual hay mucha cantidad de alumnos. Ahora no hay nadie porque estamos a fin de año pero esto en el año, esta plaza de estacionamiento, está llena y la verdad es que se dificulta estacionar.

Durante los acuerdos previos a la observación la docente manifestó tener algunas dudas sobre la pertinencia de observar su clase, y a que de todos los alumnos que participarían de la misma solamente algunos habían realizado sus prácticas con TIC, sin embargo se evaluó que el trabajo de preparación que la profesora realizaba en ese sentido tenía relevancia, pese a que finalmente se viera expresado en algunos casos. Es de destacar la buena voluntad de la profesora, que dentro de la intensidad de sus actividades dentro del Instituto, en las escuelas secundarias, y en su formación de posgrado realizó esfuerzos para encontrar momentos de reunión.

Historia personal del docente con las TIC

La docente refiere haber empezado su contacto con las TIC en el marco de su formación como profesora de historia. Cuenta que en este espacio se tuvo que adaptar al uso de programas como Word y herramientas para el procesamiento de textos y algunas cuestiones básicas con el escaneo de imágenes. Sin embargo señala que sus conocimientos en esa época eran básicos.

Sin embargo, refiere también a la multiplicación de la presencia de artefactos tecnológicos en su vida profesional, a tal punto que ahora ha convertido la netbook en su agenda personal. Cuando refiere al momento en el cual le entregaron la netbook, destaca el proceso de exploración de los programas que realizó, dado que conocía poco sobre ellos. “Lo primero que tuve que hacer es hacer lo mismo que les pido a mis alumnos: investigar los programas, qué hay dentro del escritorio del alumno, empezar a ver qué links se pueden utilizar, hacer PowerPoint.” (PBAHDCP1) Señala también como un hito que comenzó a utilizar el Power Point para dictar sus materias.

Esta información se complementa con su perfil como usuaria, que la describe con una alta utilización que se refleja también en lo que relata en sus prácticas docentes, en las que recurrentemente aparecen la explicación sobre las funcionalidades de procesadores de texto y planillas de cálculo a sus estudiante, así como también herramientas para la elaboración del líneas de tiempo. En particular estos conocimientos que la profesora aprende al calor de su carrera y su propia actividad,

previos incluso al programa PCI son una base importante para trasladar y estimular ese uso con sus estudiantes del profesorado.

En cuanto a su perfil como usuaria de las TIC las actividades que realiza con la netbook del programa con mayor frecuencia son: la búsqueda de información, el desarrollo de textos y documentos y acceder a las páginas, wikis o Facebook de las clases. Cabe agregar que tres casos de docentes analizados en profundidad, esta docente es la que mayor cantidad de actividades registra con alta frecuencia. En un segundo grupo, con una frecuencia de varias veces por semana, realiza actividades sobre todo relacionadas con la interacción con colegas, bien sea por medios convencionales como el correo electrónico o usando otras plataformas como las aulas virtuales. Con la misma frecuencia reporta utilizar software educativo. Con una menor frecuencia, una vez por semana, la docente reporta las actividades relacionadas con la producción de contenidos multimediales o documentos colaborativos y la proposición de actividades online. También se encuentra dentro de este grupo el acceso a la web institucional del ISFD.

Es preciso tener en cuenta que de las actividades propuestas ninguna fue calificada con una frecuencia menor a una vez por semana, lo que permite hablar de una alta utilización de la netbook en las múltiples tareas del rol docente. Sin embargo, resulta interesante que la utilización de la netbook asociada con la búsqueda de información y con la comunicación es más frecuente que la producción. Sin embargo en muchos de los ejemplos que menciona como deseables en la enseñanza de la historia las producciones están presentes las producciones a realizar para los alumnos. Esto podría explicarse considerando que dentro de su trabajo en el instituto como profesora de prácticas, no se requiere que las realice, sino que supervisa las producciones que hacen sus alumnos.

La profesora ha participado de las dos jornadas de capacitación realizadas en el instituto en el momento de la llegada de las netbook capacitación realizada en el instituto y que fue la base que le permitió usar con sus alumnos algunos software que considera importantes para la asignatura como el Cronos (para producir líneas de tiempo) , el CMap (para desarrollar mapas conceptuales) y el Real Player (para descargar y reproducir videos).

Historia de la integración de las TIC en la práctica docente

La profesora ha integrado tempranamente las TIC a su práctica como profesora de media y también en el Instituto. Explica las razones que la han llevado a ello desde argumentos que tienen que ver con lo que describe como el mundo en el que se mueven sus alumnos, “tecnificado, donde la tecnología está a la orden del día, y la imagen es lo que prima”, donde “ todo es ya, todo es presente” y encuentra que esa es una de las razones por las cuales a los alumnos les resulta particularmente complejo pensar sobre el pasado, “tratar de incorporar o de comprender el relato histórico” y en este sentido la incorporación de las TIC parece ser una vía para intentar atender el problema.

En el espacio de las prácticas el sentido del trabajo con TIC es que los alumnos las incorporen a sus planificaciones

En la materia, yo creo que lo que tienen que hacer es intentar planificar, incorporando TICS, para lo cual concretamente la utilizan, dentro del Instituto a partir de búsqueda de información que tenga que ver con actividades, análisis de fuentes. Esto, a partir de materiales que tienen en el escritorio del alumno, les permite a ellos realizar una búsqueda crítica con respecto a qué recursos van a utilizar para su planificación. Cuando nosotros hablamos de recursos para práctica, hablamos de recursos que tienen que ver con la parte explicativa, recursos que tienen que ver con la parte de actividad. Los recursos que van a utilizar para la parte explicativa en su planificación pueden ser, por ejemplo, una línea de tiempo, una red conceptual, un mapa conceptual, la utilización de una imagen. (PBAH4DCP1)

Los materiales que están en el escritorio son los software que la profesora enuncia, pero también en otro momento de la conversación hará alusión a contenidos específicos y a la posibilidad de los alumnos de buscar información en Internet para preparar sus clases.

Por otra parte señala que en su historia de integración de las TIC a las clases ha encontrado inconvenientes de diverso tipo. Algunos tienen que ver con el desconocimiento que sus alumnos tienen del trabajo con herramientas básicas. Como en sus escuelas medias no han tenido oportunidades de hacer experiencias con ellas, la llegada al instituto marca un primer acercamiento que genera resistencias y dificultades. Tener un buen manejo de Internet, como el que refiere que tienen sus alumnos, no es sinónimo de manejarse con programas básicos. Nótese que los datos ofrecidos por la profesora coinciden con los usos registrados para los alumnos, en el Capítulo II de este informe.

De modo que la enseñanza de programas básicos, además de otros que considera específicos para el área como un software para el armado de líneas de tiempo o el desarrollo de mapas conceptuales, es también un objeto de trabajo de la asignatura

Eso ya el año pasado fue un desafío. El año pasado ya estaban sin las computadoras y ellos tenían que presentar... Tenían que hacerlo con computadoras del instituto o en sus casas, pero tenían que presentar, obviamente la planificación en computadora, donde tenían que escanear.... todas esas cosas también les generaban una dificultad, una problemática. La mayoría de los alumnos.... muchos alumnos que yo tengo hoy en día en 3° no tenían computadoras en su casa, con lo cual habían hecho toda su carrera de secundario con poca utilización de lo que son los programas básicos de computación, que en las secundarias mucho no se utiliza. Las salas de informática, como digo, en los colegios del estado, poco se disponen, y han ingresado al terciario con muy poco conocimiento de programas muy básicos como el Word, el Excel, el PowerPoint. Incluso este año, a principio de año tuve que explicar cómo se hacía. (...) Aun los alumnos de tercer año que tienen un buen manejo de lo que en lo que es internet, búsqueda en internet, pero les cuesta mucho realizar una línea de tiempo con las computadoras, incluso les costaba al principio del año pasado cuando todavía no teníamos esos programas (...) Así que, a principio de año, una clase completa la dediqué a explicar cómo se hace un mapa conceptual en word o en excel, que son programas básicos. (PBAH2DCP1)

Otros inconvenientes que la profesora señala en la integración de las TIC a su asignatura, son las inciertas condiciones que encontrarán sus alumnos al llegar a las escuelas medias en las que no

todos los alumnos tienen sus máquinas, porque han pasado de escuela, o porque están bloqueadas o rotas, o “colegios que tienen computadoras pero no red”, (PBAH2DCP1)

lo cual obliga a utilizar estrategias que finalmente pueden resultar en pérdidas de tiempo “ lo que se piensa como beneficioso, como productivo, y como un recurso para dinamizar la clase, se transforma en todo lo contrario” (PBAH2DCP1)

Yo creo que hay una gran distancia entre la premisa para la cual se genera este proyecto y la realidad áulica, hay una distancia abismal. Muy pocos profesores la usan; los profesores que nos animamos a usarla, lo tenemos que hacer con un gran recaudo, y al estar pasando las informaciones con un pendrive, terminás quitándole mucho dinamismo a una clase que podría sacársele otro provecho.(...) Yo creo que si las condiciones están, si las condiciones son óptimas, en el sentido de que vos prendés la computadora y automáticamente te podés conectar con todos los alumnos y utilizar los programas que están muy, muy bien pensados, es una excelente herramienta para trabajar en el aula. (PBAH2DCP1)

Esto influye también en su propia previsión en relación con las prácticas de los alumnos. Sin embargo, la profesora explicita que todos los alumnos en su asignatura debe prever la realización de algunas de sus clases en con el soporte de las netbook, aunque luego las condiciones de las instituciones receptoras hagan que éstas no puedan concretarse.

Los talleres siguen en el período de observación como espacio de acompañamiento de la planificación. En estos talleres se les pregunta a los alumnos si el curso dispone de las netbook, y de las instalaciones de intranet. Igualmente, todos los alumnos deben planificar una clase especial para la utilización de TIC, en el aula ya que consideramos necesario para su futura acción como docentes. La profesora de Prácticas, propone bibliografía obligatoria. (Fragmento informe sobre Espacio de Práctica Docente IV preparado por la profesora)

Concepciones pedagógicas

La profesora caracteriza como una de las principales dificultades de la enseñanza de la asignatura la comprensión del tiempo histórico, que a su modo de ver estaría acrecentada por la percepción del tiempo y la inmediatez propias de la sociedad contemporánea, y sobre todo del modo en el que los jóvenes la vivencian. Al mismo tiempo caracteriza a sus alumnos como cercanos a las imágenes, y en este sentido el uso de las tecnologías podría colaborar para superar las dificultades que presenta su enseñanza en ese plano.

El hecho de poder implementar estas tecnologías, específicamente ahora con el uso de las netbooks, nos lleva a que el dar Historia sea mucho más fácil y accesible. Es decir, desde poder hacer que visualicen una línea de tiempo con imágenes. Estas computadoras [refiere a las netbook] tienen cargadas para Historia varios programas, uno es el Cmap, otro es el de las líneas de tiempo; donde vos podés plantear una línea de tiempo, pero en la misma línea de tiempo poner videos, imágenes, donde vos vayás aplicando una cronología, pero que el alumno pueda ir observando la imagen. Eso es fundamental. Lo mismo que puedan ver y observar un documental, en el mismo momento que vos le vas relatando. Esto es una experiencia que yo vengo haciendo en lo personal hace muchos años. (PBAH4DC1)

Ver, observar parecen ser algunas de las claves que posibilitarían el acercamiento de los alumnos al conocimiento histórico. No aparecen sin embargo en este primer relato pistas acerca del modo en el que ver y observar que facilitarían la comprensión. ¿Qué tipo de intervenciones docentes otorgan densidad al ver y observar? La comprensión del tiempo histórico, uno de los fenómenos que clásicamente ha sido señalado por quienes han investigado sobre la enseñanza de las nociones históricas, (Carretero. M, Pozo M., Aisenberg entre otros) parece estar más jaqueada en tiempos de la inmediatez y de la hipercomunicación. Las imágenes permitirían enriquecer herramientas de enseñanza clásicas como las líneas de tiempo. También, en los usos que la profesora propone, las imágenes forman parte de los diagramas conceptuales, realizados mediante el software Cmap. También proyectar documentales parece producir un efecto en los alumnos:

Yo explico un tema, como por ejemplo, el período rosista, puedo estar tres, cuatro clases explicando el proceso que tiene que ver la política rosista, las medidas, los aspectos culturales y demás. Ahora, yo les pongo un documental de una hora, y en la evaluación se acuerdan mucho más de lo que vieron en el documental que lo que yo estuve explicando cuatro clases. Entonces, esas experiencias que tienen que ver con mí accionar concreto en el aula, es lo que intento transmitirles a los alumnos. (PBAH4DC1)

No se llega a comprender, en el marco de la explicación que da la docente en este tramo cuál es el accionar en el aula que intenta transmitir. ¿Es haber presentado el documental? ¿Refiere a las propuestas alrededor de las cuales trabajó con el documental? Se señala esto, porque en la clase observada abundan los alumnos que exponen sus experiencias abundan más en los recursos que utilizaron que las explicaciones o reconstrucciones de cómo fueron utilizados. 10

El uso de las TIC resultaría un modo de “llamar la atención de los alumnos” desde algo que los jóvenes practicantes saben manejar muy bien, las tecnologías (al menos en algunos usos, por lo que se ha referido antes) Las imágenes, las canciones, los discursos y otras fuentes que las TIC permiten traer a la escena escolar movilizan. Refiriendo a los diálogos que suele tener con los estudiantes de la carrera, la profesora explicita:

Entonces, muchas veces, una canción que se refiera..., que ellos[los alumnos] la puedan asociar con la revolución, y eso juntamente con la imagen, con fragmentos de algún discurso político, que también se puede agregar al PowerPoint, me parece que, en algún punto, es tan movilizador como la clase, con todo lo que vos puedas decir en la clase. Sería como un buen cierre para lo que vos ya explicaste. (PBAH4DC1)

¹⁰ En el marco de la investigación los alumnos que participan de la clase de prácticas que se observa, son aquellos que han sido observados en sus prácticas en las escuelas medias por las otras integrantes del equipo. Algunas de las conclusiones generales respecto a las observaciones señalan que encuentran poca precisión en el tipo de consignas que los alumnos formulan para trabajar con los recursos como fotografías o videos. Al mismo tiempo señalan una suerte de desplazamiento del recurso TIC por sobre las intervenciones de los practicantes, como si el recurso tuviera la capacidad de hablar por sí mismo. Ver informes Equipo Merlo, Apartado III Prácticas con TIC.

Sin embargo para la profesora, el uso de las tecnologías no explican por si mismas, no reemplazan las explicaciones del profesor, sino que son un complemento que permite “visualizar, tener algo más concreto” que colaboraría en la comprensión del pasado (PBAH2DCP1)

Otras apreciaciones de la profesora permiten entrever otros sentidos que le otorga al trabajo con las fuentes que las TIC posibilitan. Estos remiten al valor que se le otorga en la enseñanza de la historia a la interpretación directa, no mediada de una fuente. En el caso de un discurso político, por ejemplo “Muchas veces analizar las propias palabras de Perón es mucho más rico que vos tratar de explicárselas directamente porque están analizando directamente el discurso. Estas cuestiones, me parecen a mí, que son mucho más fructíferas, a la hora de dar clases”. La argumentación en este caso no reposa en el posible valor ilustrativo de la situación, sino sobre el propio tratamiento de la fuente, el tipo de análisis que se hace sobre ella. ¿Qué diferencias desde el punto de vista cognitivo y del aprendizaje de la historia existen entre escuchar o leer la interpretación de un discurso, o realizarlo en forma directa? Podría señalarse que parecen asemejarse a las capacidades diferentes que se ponen en juego cuando se lee un texto o se lo produce. Si bien las argumentaciones de la profesora no avanzan en una explicitación de lo que considera como fructífero, es posible que la especificación de las posibilidades de enriquecer la producción de conocimiento en las clases de historia a partir del trabajo con fuentes que las netbook facilitan, formen parte de una agenda de trabajo a futuro para el área. Por otra parte, desde la posición de la profesora las imágenes no desplazan a las palabras.

Es decir, es una conjunción; por un lado, me parece una herramienta sumamente útil, porque el alumno en su mundo, en su hacer cotidiano, está todo el tiempo movido por la tecnología... desde los celulares... Vos les pedís información, y buscan desde su celular, se metieron en internet, y bajan información para trabajar en el aula. Desde las imágenes que pueden observar, están todo el día frente a una computadora o a una imagen televisiva. Yo creo que hoy en día la imagen prima más que la palabra, entonces, sin desmerecer ni una ni la otra, tenemos que complementar. Eso es lo que intento yo, desde la Historia. (PBAH4DC1)

Los alumnos están conectados a la posibilidad de obtener información, y no solamente desde los dispositivos provistos desde el PCI, sino los que disponen y organizan una gran parte de sus interacciones sociales, como los teléfonos móviles. Pero a la escuela parece seguir atribuyéndose la necesidad de producir una diferencia, que parece estar dada por no renunciar a las palabras.

Otra concepción sobre la enseñanza de la historia que parece derivarse de las expresiones de la docente es el papel que le otorga a las conexiones que los estudiantes puedan proponer entre los acontecimientos del pasado y del presente. Y en este sentido, serían las preguntas que denomina problematizadoras, las que permitirían a los alumnos encontrar estas relaciones. Estas preguntas serían también las que permitirían decodificar el bombardeo de información al cual están sometidos los alumnos de las escuelas medias.

Yo, en líneas generales, intento siempre, y transmito a mis alumnos, que justamente lo que tenemos que tratar de hacer en Historia es mostrar que la historia... todo el tiempo, cotidianamente estamos

moviéndonos a partir de lo mismo que enseñamos. Con lo cual, en todas las actividades que doy, actividades específicas, les pido a los alumnos que hagan alguna referencia a la actualidad, siempre. (...) Para mí, la pregunta problematizadora sería justamente que el alumno logre encontrar algún punto de articulación en lo que le estamos enseñando con la actualidad en la que él vive. Hoy en día los alumnos del secundario están totalmente tecnificados, pero hay que enseñarles a usar la tecnología; porque, muchas veces, ese bombardeo de información si no tiene una correcta decodificación, puede ser no productivo, puede ser no demasiado útil. Es beneficioso en cuanto les enseñamos a usarlo. Yo, constantemente, intento que mis alumnos sepan utilizar esto que les estamos dando, si no termina siendo banal.

Parte del trabajo docente consistiría en ayudar a organizar la información disponible a partir de preguntas relevantes, como modo de intervenir en el bombardeo informativo al que están sometidos los jóvenes.

En paralelo la profesora argumenta la importancia de “hacer historia en el aula”. Aunque no explicita sus referencias teóricas, se entiende que alude a la clase como un terreno en el cual, a partir del trabajo con fuentes diversas, el alumno construye explicaciones sobre hechos y procesos históricos, lo que va en línea con las concepciones explicitadas en este apartado. Las tecnologías se visualizan como modos de acercar esas fuentes a las clases.

III.3.2.- Descripción de la clase

Descripción general

La clase que se observa es una instancia de cierre del Espacio de las Prácticas en la cual los alumnos van a exponer sus experiencias en las escuelas. Se trata de un taller reflexivo que cierra el proceso que hicieron durante todo el año: “Un proceso que tenía que ver con, en primer lugar, aprender determinadas cuestiones de planificación, después, concretamente, observar y planificar, después ejercer eso a partir de la residencia y de la práctica concreta, entonces en el último taller lo que se espera es una reflexión.” (PBAH4DCP1)

En el material aportado por la profesora, explicita de este modo el sentido del taller de cierre:

Propuesta de taller final:

Todos los años finalizada la etapa de residencia y a modo de cierre de la Práctica de los alumnos, se realiza un taller final, donde se propone un espacio de socialización de experiencias en las instituciones, cursos, donde los alumnos comentan las cuestiones positivas y negativas, su mirada y reflexión sobre las problemáticas del sistema educativo en general y el enseñar historia en particular. Para éste año, se piensa incorporar a ésta experiencia compartida, las prácticas de los alumnos que realizaron la clase con las computadoras, con una breve explicación inicial de su planificación (para lo cual se cree conveniente utilizar el cañón y que los alumnos proyecten su planificación para esa clase) y finalizada la exposición de la misma, que los alumnos puedan plasmar con análisis crítico que les pareció. (Fragmento informe sobre Espacio de Práctica Docente IV preparado por la profesora)

Si bien la profesora tenía previsto que los alumnos que habían realizado prácticas con TIC en las escuelas mostrarán y comentarán sus planificaciones, esto no fue posible porque estos alumnos no habían traído sus planificaciones a la clase. La profesora aclara en la entrevista posterior que entiende que esto se debió a que los alumnos no habían comprendido su pedido. Dado que la profesora disponía de copias de dichas planificaciones se intentó concretar la conexión de las netbook al cañón, pero se presentó un inconveniente técnico que no fue posible superar, y luego de varios intentos no fue posible hacer funcionar el cañón, por lo cual se desistió para no demorar el inicio de la clase. En la entrevista previa, la profesora había enfatizado la importancia que para ella tenía que se pudieran proyectar las planificaciones en el cañón: “no es lo mismo explicar cómo planificaste que mostrar la planificación, para que la puedan ver sus compañeros” (PBAH4DCP1), pero no fue posible anticipar ninguna de las condiciones necesarias para que esto se lograra. Están presentes en la clase 17 alumnos sobre una matrícula de 20, la profesora a cargo de la asignatura, la coordinadora de la Carrera de Historia, y un alumno que colabora con la filmación de la clase.

Se identifican en la clase la netbook que la profesora tiene en su escritorio, y que utilizará en varios momentos de la clase para tomar apuntes; 6 o 7 netbook de los alumnos, que tienen abiertas en su silla o mesa. En un momento de la clase, la coordinadora de la carrera traerá su notebook intentando solucionar el problema de conexión con el cañón.

El comienzo de la clase se demora unos 25 minutos. Los alumnos van llegando por grupos, a lo cual se agrega el tiempo dedicado a solucionar la conexión del cañón.

Luego de una breve presentación, la profesora irá dando la palabra a cada uno de los alumnos presentes quienes realizan un relato de sus prácticas. La dinámica de la clase está organizada por cada una de estas presentaciones; en algunos casos la profesora realiza algunas preguntas o acotaciones. En el tramo final de la clase, dos de los practicantes que habían incluido en sus clases el trabajo con netbook, muestran producciones realizadas por sus alumnos, y una de las producciones que utilizaron trabajar en la clase. En ese caso, los alumnos se dispusieron alrededor de una notebook aportada por una de las profesoras. Dadas las demoras en el inicio de la clase, la profesora se retira una vez finalizada la primera proyección, y el cierre de la clase queda a cargo de la coordinadora de la carrera.

Antecedentes de la clase

El dictado de la asignatura Espacio de las Prácticas IV está organizado como un taller, en el cual a lo largo del año se suceden distintas instancias de trabajo. Los primeros trabajos del taller están orientados a realizar lo que la profesora denomina un organizador previo: “un organizador de la materia, un Excel o un Word que permita marcar dentro de un proceso histórico como harían una secuencia de clases con una coherencia y una estructura que le muestre al alumno un proceso histórico” (PBAH4DCP1). En las siguientes etapas es posible ver cómo se va incluyendo progresivamente el uso de diversos recursos, muchos de los cuales suponen búsquedas de materiales, que requieren poner en juego habilidades de trabajo vinculadas con las tecnologías como la búsqueda de material, el trabajo con archivos de imagen y de sonidos, el escaneo, la producción de mapas conceptuales.

Después tienen que hacer una planificación completa: la secuencia de planificación, con la introducción, narrada, actividad, recursos, donde aplican distintos recursos. Los recursos los pueden

bajar de internet, bibliografía, manual, escanear. La primera parte es muy básica. El tercer trabajo práctico que hacen es poder planificar una clase video, objetivos con una clase video, una guía de lecturas para la clase video, y actividades que tengan que ver con la clase video, específica. Después planificar una clase donde aplican tres recursos distintos que no pueden ser fuentes primarias, es decir, no las pueden leer del manual, tienen que desprender una secuencia de actividades en relación a recursos como la imagen, análisis de un discurso, análisis de un mapa conceptual. Por último, que puedan hacer dos tipos de evaluación, lo que se considera evaluación integradora y una evaluación convencional. Una vez que los alumnos pasan estos trabajos ingresan a observar el curso en donde van a hacer su residencia. Ahí ya empezamos a trabajar específicamente a partir del curso, ellos empiezan a pensar ahí su planificación, y en ese pensar su planificación, en ese momento es donde empezamos a incorporar el uso de tecnología en la clase que van a planificar. (PBAH4DCP1)

Como hemos referido, estos usos han implicado para el profesor espacios de enseñanza específicos al interior del taller. Por otra parte el desarrollo del taller requiere de la profesora un seguimiento particular de los alumnos, sobre todo en aquellos que darán efectivamente clases utilizando netbooks que no se agota en enseñarles el uso de los recursos. En la entrevista posterior a la clase describe el tipo de tareas que realiza, que se le presenta más complejo en el caso de los alumnos que van a desarrollar clases con las netbook.

Si van a hacer una secuencia de clases con las computadoras, porque en algunos casos se los permiten, que fueron muy pocos, ahí intento darle material y focalizar en las actividades y darle algún apoyo en ese sentido, pero me es muy difícil porque no todos cuentan con lo mismo, entonces se me transforman en clases prácticamente individualizadas con respecto a esto. En algunos casos les doy apoyo con bibliografía, les reviso las actividades, les doy sugerencias, hago una clase o dos en relación al tema, donde les explico los distintos recursos que pueden utilizar, les explico del cmap, algo del programa de cronos. (PBAH4DCP1).

Preparar una planificación de clase contando con las netbook obliga a anticipar escenarios disímiles en las escuelas. Como afirma la profesora y en la clase constatan los alumnos, es difícil prever la cantidad de netbook con las cuentan los alumnos, si existe una intranet en funcionamiento, si es posible contar con cañón. Esto parece sumar dificultad a una experiencia de planificación que tiene una carga de novedad, tanto para los alumnos como para la profesora.

Los alumnos transmiten que están experimentando, haciendo “pruebas piloto”, porque pueden anticipar poco sobre las condiciones que tendrán en las escuelas. Por otra parte la novedad es el propio uso de las netbook para preparar las clases, para buscar materiales que puedan servirles como recursos de trabajo en sus prácticas. Se valora a los profesores que les pasan información sobre sitios, y perciben también que los profesores están en una situación parecida, también están explorando usos.

Los docentes nuestros van aprendiendo y van... como las chicas decían del profesor de Historia, yo no lo tengo pero aparentemente este año la está incorporando y les está traspasando un montón. G,[otra profesora] misma dice "chicos, lleva tiempo, pero investiguen, yo investigo", y todos los docentes igual, o entre nosotros mismos. Siempre tenemos algún santo que nos salva, [nombra a

tres compañeros] es el boca a boca entre nosotros. (PBAH4E)

Valoran también las recomendaciones circulan horizontalmente, a veces refieren a sitios en los que encontrar información, otras a soluciones técnicas como el no poder contar con el programa Maestro ya que las computadoras que tienen están configuradas para ser utilizadas desde el lugar de Alumno. En paralelo opinan que el espacio de Prácticas no puede ser el único en el cual reciban formación para utilizar las netbook.

Si queremos que las TIC sean parte del currículum, primero tenemos que empezar por el hecho de que la tecnología tiene que llegar al profesorado y a los alumnos. Implementar, no sé si contra horario, no sé de qué forma, pero tiene que haber alguien que nos asesore y nos enseñe y que sea una constante a lo largo de la cursada (PBAH4E)

Lo que podríamos decir es que la herramienta está brindada, pero no tenemos el capacitador de esa herramienta, que no necesariamente tiene que ser del espacio de la práctica, o de Geografía, o de Historia. Tendría que ser para que nosotros pudiéramos utilizar en todas las materias, o sea que hay que pensar un nuevo espacio. (PBAH4E)

Interesa retener esta percepción por parte de los estudiantes ya que la discusión en relación con los espacios desde los cuales la institución plantea el trabajo específico con las TIC ha sido planteada en diversas instancias del trabajo de investigación por los directivos, el facilitador TIC, los profesores. ¿Quiénes y cómo se hacen cargo de preparar a los estudiantes para su desempeño profesional incluyendo el trabajo con las TIC en su bagaje? Los alumnos plantean aquí una alternativa por fuera de los espacios curriculares existentes

Por otra parte, contar con las netbook durante la cursada de Prácticas es valorado por la profesora y también por los alumnos. La profesora valora en primer lugar la familiaridad que los alumnos empiezan a tener con los recursos digitales que pueden incluir en sus clases, fotografías, videos, grabaciones, imágenes a color, mapas. Y esto se vincula con poder contar con ellos no solamente con la posibilidad de realizar búsquedas en internet sino con el material que está cargado en el escritorio de los alumnos, y que muchas veces la profesora contribuye a enriquecer.

Yo a principio de año me armo un cuadernillo con fuentes, imágenes, videos, documentales, te permite armarte un montón de cosas, aparte del soporte de papel, porque los chicos necesitan leer, aparte del manual, agregar soporte virtual con documentales, imágenes, fuentes, otras bibliografías anexo. Le serviría al alumno para complementar el manual que, en líneas generales, es muy básico y carece de un montón de cosas, y no recargar los costos ni del profesor ni del alumno. (PBAH4DCP2)

También porque el contar con la netbook les permite evitar gastos derivados de fotocopias y de impresiones sucesivas de las planificaciones, ya que éstas se envían y devuelven por correo electrónico. Quienes no tienen internet en las casas (que según los datos recogidos no es un grupo mayoritario) resuelven el trabajo en la biblioteca o en el instituto en horarios en los que hay menos alumnos y disponen de conectividad.

Muchos alumnos no tienen dinero como para estar imprimiendo, o incluso estar escaneando manuales... De hecho, presentar las planificaciones... tengo un alumno que me la presentó y me dijo:

"profesora, estoy esperando cobrar para poder imprimirlo". Las situaciones económicas también les permiten con las computadoras poder ir al instituto, por más que no sea en el horario de práctica y poder acceder al escritorio y bajar información, bajar imágenes, manuales, y no tener que ir, tal vez, a un ciber, gastar dinero... Eso en primer lugar. A mi me facilitó el hecho de que los alumnos tengan acceso más allá de cuestiones económicas y que no vengan y me digan: "profesora, no pude porque yo no tenía..." Es decir, van al instituto, se conectan y pueden tener información.(PBAH4DC2)

Antes hasta para hacer un trabajo en word, que te lo exige cualquier profesor, tenía que ir a un ciber, pagar, andar corriendo de acá para allá. Ahora tranquilamente lo puede hacer en su casa. Estamos, como decíamos recién, acortando esas brechas que antes era dispar, porque no es lo mismo el alumno que llega a la casa y ya tiene su computadora, ya la tenía de antes, al otro pibe que tenía que andar sudando por todos lados para poder hacer el mismo trabajo, y jamás se le reconoció ese esmero a ese pibe.

(...)

Aparte, facilita también la economía, porque el chico lo trabaja, o nosotros mismos trabajamos y lo mandamos por mail y lo corrigen por mail. Entonces, antes teníamos que imprimir, volver a imprimir, y otra vez volver a imprimir. Y la hora de ciber y todo eso. (PBAH4E)

Por su parte los alumnos cuando se refieren a la experiencia de la cursada, la ponen en relación con las anteriores etapas de prácticas. Se refieren a la importancia que tiene en la experiencia de cuarto año el trayecto recorrido en tercero, que algunos casos han realizado con la misma profesora y otros no. El tercer año de la práctica parece haber sido costoso, y en cuarto año, que se percibe como un año exigente, se valora la experiencia del año anterior como base para el desarrollo actual. Valorán también la posibilidad de poner en diálogo las diferencias con la profesora; la exigencia se combina también con la confianza que perciben que los profesores tienen sobre las posibilidades de cada alumno de llevar adelante las prácticas.

Este año cuando me tocó hacer la práctica de 4º, me encontré con algunas cuestiones nuevas. Si bien ya sabía cómo trabajaba con la profesora, sabía de sus exigencias, sabía hasta dónde podíamos... lo importante era que más de que era profesor alumno, uno puede debatir la idea, ella está abierta a que si yo le planteo que para mí pensar ella está equivocada en tal cosa podemos reflexionarlo entre los dos, y podemos ver hasta dónde está equivocada y hasta dónde no, ese espacio me lo brindó. Y me encontré con cuestiones nuevas que hicieron que al menos me organizara un poquito mejor de lo que estaba antes. (PBAH4E4)

Como dicen los chicos, quienes cursamos nuestra primera residencia con la misma docente quizás en primer momento tuvimos ese obstáculo que nos ayudó a superar y que este año nos dio más libertad y más seguridad a nosotros mismos para avanzar en la planificación, al revés de los demás chicos que a lo mejor saltaron el paso con la docente de cátedra, que se encontraron con el cambio de docentes y tuvieron que sortear este año esos obstáculos; pero llevaderos, apoyados, la docente siempre al lado nuestro, y guiándonos. (PBAH4E2)

Yo creo que pudimos resignificar la práctica, de alguna manera, como decía la profesora el año pasado cuando nos exigía: "el próximo año ibamos a ver los frutos, no este año". Este año creo que

vimos un poco esos frutos al tener posibilidad, esa libertad para planificar y la seguridad sobre todo de tener una base didáctica que nos permitía paramos frente a un curso, (PBAH4E1)

Luego del proceso de planificación los alumnos han desarrollado sus prácticas en las escuelas en una cantidad de escuelas asociadas. Solamente 4 de ellos han podido concretar en ellas, y con distinta suerte, las planificaciones que tenían previstas utilizando las netbook. En las clases que se observa los alumnos narrarán sus experiencias.

Objetivo/s de la clase

Los objetivos de la clase son enunciados como una situación de intercambio en la cual los alumnos reflexionan sobre la experiencia vivida durante las prácticas y las comparten con los compañeros de la cursada. En la enunciación que hace la profesora en la entrevista previa, están presentes tanto la idea de análisis crítico como de catarsis

Después del trabajo de todo el año, que tiene que ver con el taller, con planificar y la residencia en sí, ellos puedan comentarse unos a otros las experiencias que vivieron en las distintas instituciones, distintos cursos, y demás. Es una especie de catarsis grupal. [...]Yo lo propongo como un análisis crítico, que después se tiene que concretar de forma individual. Cuando los alumnos presentan su carpeta final, yo les pido que hagan una conclusión a partir de bibliografía específica que yo les doy, sumado a la experiencia, tiene que ver con una conjunción nuevamente de lo que ellos leen y lo que ellos viven dentro del aula, en relación al sistema educativo, al dar Historia en el aula, y las problemáticas que esto implica. Y ahora se va a sumar el tema de si pudieron concretar o no alguna experiencia con las computadoras, con las netbooks. (PBAH4DCP1)

¿Con qué parece vincularse la idea de la catarsis? En la experiencias de este tipo de taller suelen aparecer las dificultades; la profesora marca las dificultades de equipamiento “te vas a sorprender, en algunas escuelas no tienen ni mapas para trabajar en clase; o no cuentan con sala de video “el año pasado tengo alumnas que han llevado hasta el televisor y el proyector de dvd de su casa para poder dar una clase de video que habían planificado”(PBAH4DCP1). La intención de la puesta en común de las clases entre los alumnos “es generar un debate y termina derivando en las dificultades que los alumnos encuentran”(PBAH4DCP1). No se mencionan en las anticipaciones previas otras dificultades relativas a otros aspectos de la dinámica de la clase.

La docente abre la clase explicitando el sentido del trabajo en los mismos términos en los que los ha anticipado:

Vamos a analizar cómo resultaron este año las prácticas, las instituciones que les tocaron. Me gustaría saber bien todas las cuestiones y que ustedes también les puedan contar a sus compañeros. Por eso, cuando les toque el momento de hablar (...) hagan la presentación, es decir, colegio, institución que les tocó, curso, profesora o profesor orientador, y cuenten brevemente aspectos generales de la residencia, todo aquello que quieran contarse entre ustedes. Después yo voy a ir haciendo unas preguntas que a mí me interesan, si no surgen, tal vez ustedes mismos pongan estas cuestiones en común, si no surgen, voy a hacer algunas preguntas yo y las irán respondiendo ustedes. Después, algunos compañeros van a mostrar planificaciones que hicieron para trabajar con las computadoras (PBAH4PO)

En la entrevista posterior a la clase la profesora explica que su intención es intervenir poco en esta instancia habilitando un espacio de intercambio entre pares, en el cual puedan desde las diferentes experiencias que han tenido conformar una visión global.

Yo la clase la pienso así, sin mucha intervención mía porque ya todo el año me escuchan a mí. Mi intención es que se escuchen ellos mismos y que puedan observar sus propias experiencias y también plantear, a veces, las dificultades y cómo pudieron sortearlas, que sus compañeros también puedan escuchar que no todos tuvieron una residencia bárbara y que hubo compañeros que tuvieron dificultades, problemáticas específicas, alumnos un poco más violentos, profesores que no los acompañaron.(PBAH4DCP2)

En efecto, como se verá, las intervenciones de la profesora son breves cuando exponen los alumnos, y realiza una devolución general cuando las exposiciones finalizan.

Actividades

La clase se desarrolla a partir de las exposiciones que los alumnos realizan siguiendo el orden el cual se han sentado. La profesora anticipa un estilo de intervención a partir de su conocimiento de la situación en la que se desarrollaron las prácticas.

Primero hago yo una introducción, en relación a lo que espero con este taller final, y voy guiando estas charlas, a partir de que yo sé en qué institución estuvo cada uno, yo ya los observé, entonces puedo ir intercalando situaciones y cuestiones a partir de mis observaciones, y que ellos vayan justamente exponiendo sus reflexiones y todo aquello que quieran decir. (PBAH4DCP1)

Contrariamente a lo que anticipa, sus intervenciones son pocas durante la ronda, y están dirigidas a pedir precisiones a los alumnos sobre una evaluación sobre su práctica (“¿Considerás que la experiencia fue positiva?”; o “¿Cómo te sentiste con los temas, dando revolución Mejicana...tuviste que estudiar muchas cosas aparte?”(PBAH4PO), o para aclarar a la investigadora y a los alumnos cuestiones de contexto , como por ejemplo que en el área de una de las escuelas medias hay redes externas disponibles, lo cual fue un problema que anticipó y resolvió la practicante a cargo.



Luego de que concluyen las 17 exposiciones, la profesora toma la palabra. Anticipa que va a destacar aspectos comunes de las exposiciones que realizaron los alumnos. La primera que presenta refiere a las dificultades de contar con escuelas que presenten condiciones adecuadas para realizar las prácticas, sobre todo en lo que refiere al trabajo de los profesores orientadores. La ayuda brindada por los profesores orientadores durante la residencia, las diferencias de criterio entre el profesor orientador y los practicantes respecto de las secuencias de trabajo que se proponían, fueron parte del relato de varios alumnos. En relación con este mismo tópico, la coordinadora de la carrera agrega que desde el equipo directivo se están reconsiderando las condiciones en las que se realizarán los acuerdos con las escuelas asociadas, y las definiciones sobre los profesores orientadores, en el sentido de lograr mayor involucramiento de los directores de las escuelas asociadas en el trabajo de los profesores orientadores.

La segunda observación de la profesora de prácticas refiere al hecho de que los practicantes de distintas formas han aludido a etapas en sus residencias: una etapa inicial exploratoria, de puesta en práctica de lo que traen planeado, y una segunda etapa de reordenamiento, de cambios, de búsqueda de alternativas de acuerdo a las características del grupo, los tiempos reales disponibles, las condiciones institucionales. La profesora transmite una valoración positiva frente a este modo de ejercer el oficio docente, contraponiéndola a otras prácticas rutinizadas.

Otra de las cuestiones que me parece interesante y que ustedes, en líneas generales, marcaron es que todos pudieron modificar su planificación de acuerdo al grupo, eso es interesante. (...) eso también me lleva a pensar la cantidad de profesores que siguen utilizando la dinámica de pregunta - respuesta, que genera determinados hábitos de estudio, con lo que es muy difícil romper, muy difícil innovar, y tal vez nos refleja determinada naturalización de determinados profesores que por ahí ya están naturalizados en el sistema, estructurados, con un método que les resulta seguro y cómodo y que tal vez no van modificando frente al grupo. Ustedes vienen con una mente más abierta, con ganas, porque están haciendo su residencia, y eso les permite en su misma observación intentar variar algunas cosas que van a resultar mejor y que, en líneas generales, por lo que veo resultaron. (PBAH40).

Como se observa, se valora el tipo de práctica que los alumnos, que se piensa como innovadora en contraste con prácticas naturalizadas en la escuela media, que la profesora enuncia en términos de una clase pregunta/respuesta. En su intervención señala que los futuros docentes eligen un lugar desde el cual se posicionan para dar clase, y valora las intervenciones de los alumnos, que en su mayoría destacaron haber podido producir modificaciones en los alumnos, generado ambientes de trabajo estimulantes, y haber recibido respuestas positivas en la mayoría de los casos. Alude también a la importancia de sostener las situaciones de evaluación. Señala también problemas que los practicantes han mencionado y que a su modo de ver dificultan el “hacer historia en la clase” como la falta de comprensión lectora y de vocabulario en los alumnos de las escuelas medias.



La evaluación final que hace es que “todos estuvieron a la altura de las circunstancias” (PBAH40), y valora que los alumnos hayan podido expresar los aspectos de su práctica que modificaron atendiendo a las circunstancias en las que esta se desarrolló. Sin embargo la diferencia entre las condiciones esperadas y reales de las residencias, constituyen una preocupación para la profesora.

En líneas generales, a través de los años, voy notando que termina siendo un punto central del debate del taller final tiene que ver con el abismo que hay entre lo que ellos planifican antes de entrar a residencia y lo que pueden concretar en el aula. Yo les exijo un nivel muy alto para la planificación, de actividades, y después ellos se decepcionan, en algún punto, en relación a cuánto pueden concretar de esto en el aula. Lo que trato de remarcarles siempre es que ellos tienen que prepararse como los mejores docentes y profesionales, y que ahí está el desafío. El desafío es siempre poder bajar y amoldarse al grupo que les toca y no, “no estar capacitado para”. (PBAH4DCP2)

La coordinadora de la carrera interviene en la síntesis final puntualizando la necesidad de retomar algunos problemas como parte de la agenda de trabajo del espacio de las Prácticas: el problema de la escritura en las clases de historia y los modos de lograr que los alumnos de media sostengan, a lo largo de la residencia un ordenamiento de los temas dictados. Se analiza el impacto que tiene la falta de carpetas de trabajo en las posibilidades de los alumnos de organizar temporalmente los contenidos de la asignatura. Se sugiere desde incorporar un módulo de lecturas y actividades a las prácticas, producido por los practicantes, que reemplace la no existencia de la carpeta. Este módulo podría incorporarse a las netbook evitando gastos de impresión. Alrededor del tema se producen una serie de intercambios entre la coordinadora y la profesora a cargo, que puntualizan posibles obstáculos para llevar a cabo el desarrollo de un proyecto de esta índole.

No se observan intervenciones específicas en relación con las prácticas, o los modos en los que los alumnos resolvieron las dificultades que se presentaba. En el caso de los alumnos que utilizaron TIC no se repreguntó en particular por ese tema, a excepción del tramo final de la clase en el cual dos de los estudiantes presentaron materiales que formaron parte de sus clases.

Contenidos disciplinares

Dada las características de la clase observada, no se trabajan contenidos disciplinares específicos. Los alumnos, en sus intervenciones refieren distintos contenidos de los programas de media cuando relatan sus clases.

La práctica misma es el contenido de la clase, como visualizan también los alumnos: “hicimos un cierre de nuestra residencia a lo largo del año con todos los facilitadores y obstaculizadores que hemos encontrado a lo largo de la cursada, y cada uno planteó su postura y su visión (PBAH4PE) Cuando en la entrevista previa, se le pregunta a la profesora sobre qué aspectos hará eje cuando sus alumnos cuenten su experiencia, responde que a lo que los alumnos “observan sobre el sistema educativo, como una cuestión más general, y específicamente sobre dar historia en el aula, como una cuestión más particular, las dificultades, las problemáticas que tienen que ver con dar historia hoy”

Luego de las exposiciones de los alumnos, las docentes recuperaron aspectos vinculados con los contenidos enunciados: la convivencia de prácticas consideradas tradicionales, de pregunta/respuesta, en oposición a las propuestas que intentan “generar reflexión, pensamiento y debate”; el rol innovador de los practicantes en las clases y sus posibles efectos transformadores sobre prácticas naturalizadas por los profesores; las dificultades registradas en los procesos de lectura y escritura de los alumnos de la escuela media; y la falta de herramientas que ordenen y sistematicen las competencias académicas de los estudiantes (en particular se lo refirió al uso de carpetas de trabajo)

Las TIC en la clase

Dadas las características de la clase, se preveía el uso de un cañón que serviría de soporte para analizar las planificaciones de los alumnos que habían utilizado netbook durante su clases de residencia. Dada la imposibilidad técnica de lograr conectar el cañón con alguna de las netbook y notebook disponibles y el hecho de que los estudiantes no habían traído sus planificaciones, las exposiciones se realizaron oralmente. En el último tramo de la clase los alumnos utilizaron la notebook de una de las profesoras para proyectar dos presentaciones al grupo. Es decir que el uso efectivo de las mismas se realizó con el objetivo de apoyar la presentación de dos trabajos, uno producido por el profesor para su clase, y el otro producto de los alumnos como cierre de su trabajo con el residente.

Gestión de la clase: tiempos, espacios

La clase está prevista para tres horas de duración, en la que los alumnos van a exponer las experiencias en las residencias. La profesora anticipa la posibilidad de otorgar la palabra a los practicantes que han realizado experiencias con las netbook, nombrándolos como los que han participado del proyecto, en tanto sus clases han sido observadas por los miembros del equipo de investigación del instituto. Prevé que estos alumnos:

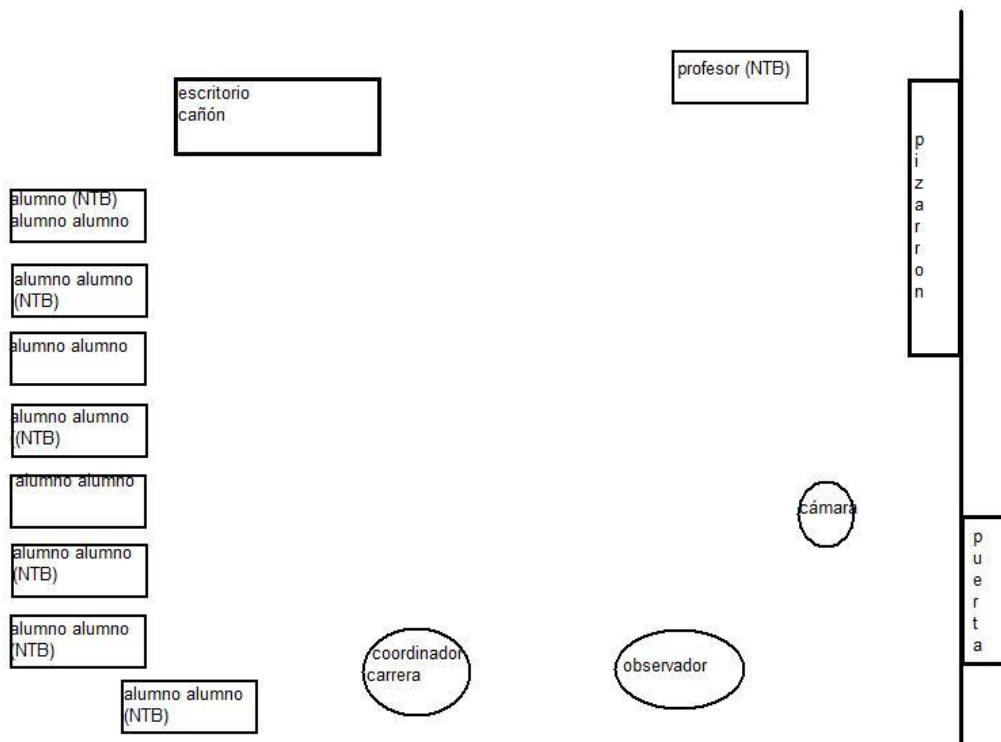
(...) Puedan primero contar su experiencia como sus compañeros, en las mismas condiciones, y después explicar específicamente en qué consistió la preparación de la clase, en cómo la planificaron, poder proyectar[sobre una pantalla] la planificación, más que nada para sus compañeros puedan visualizar... Ellos ya saben perfectamente cómo yo les pido que planifiquen en cuanto a introducción, la aplicación de recursos; que puedan visualizar en forma concreta la planificación que hicieron sus compañeros y que después cuenten bien qué pasó. (PBAH4DCP1)

Como se explicitó en otra parte del informe este objetivo no se cumple porque los alumnos no comprendieron que se les solicitaba que trajeran sus planificaciones, lo cual se superpuso también con las dificultades de conectar las netbook al cañón disponible.

La profesora hace hincapié en que los tiempos no fueron los esperados, dado que la clase comenzó tarde, y las exposiciones de algunos alumnos resultaron más largas de lo previsto. De hecho promediando las últimas intervenciones, muchos alumnos se retiran de la clase, “entonces el final de la clase se desvirtuó en el sentido de que yo quería que ellos vieran lo que habían hecho sus compañeros, incluso yo misma me tuve que ir, me hubiese gustado quedarme” (PBAH4DCP2), lamenta la profesora.

La disposición de los alumnos es en una amplia ronda, a la cual se van incorporando a medida que llegan. La profesora coordina la clase desde un escritorio, dispone de una netbook en la cual toma notas mientras sus alumnos relatan sus experiencias. Algunos minutos luego de comenzadas las exposiciones se suma a la ronda de los alumnos la coordinadora de la carrera.

Durante la clase no se producen desplazamientos, a excepción del último tramo, en el cual los alumnos se disponen alrededor de la notebook en la cual se proyectan las presentaciones de dos de los practicantes.



Instancias de Evaluación

En la clase no se han previsto ni se concretan instancias de evaluación en un sentido formal. Las prácticas han sido evaluadas por la docente a cargo, que además cuenta con material entregado por los alumnos para completar su evaluación. Cuando presentan su carpeta de prácticas final, se les pide que extraigan conclusiones sobre sus prácticas a partir de bibliografía propuesta por la docente, articulando sus experiencias en el aula con lecturas. Es una instancia que se producirá luego de la clase observada.

Participación de los estudiantes: intervenciones, producciones

La participación de los estudiantes estuvo centrada en relatar su experiencia durante la residencia. Se trató de intervenciones de duración variada. Algunos alumnos hacían exposiciones de 5 y hasta 10 minutos, otros más breves.

Del conjunto de las exposiciones se desprende que la mayor parte de los practicantes que desarrollaron su residencia coordinados por la profesora, no lograron las condiciones para desarrollar sus prácticas con TIC. Y aún habiéndolas realizado, se encontraron con dificultades, a las que aludieron en sus exposiciones: la falta de equipos, o equipos bloqueados, la falta de intranet, o las dificultades derivadas de que las netbook de los practicantes tienen configurado el programa Alumnos.

Cuando la profesora evalúa las intervenciones de los alumnos en las clases resalta también este aspecto:

En líneas generales, creo que ellos no se fueron demasiado conformes con sus clases con las computadoras, por lo que estuve escuchando, y registré que, en líneas generales, a ninguno le salió completamente bien, por lo menos a partir de lo que habían planificado. D. que tuvo que estar pasando con las pendrive perdió tiempo, F. que tuvo que utilizar la primera parte de la clase dando una actividad que no tenía tanto sentido si hubiese tenido las computadoras y el sistema como para poder entrar todas al mismo tiempo y hacer la clase directamente. Todos tuvieron que aplicar recursos que implicaba saber que no iba a funcionar el sistema inicial de intranet, con lo cual tenían que hacer otra cosa permitiéndose el tiempo de cargar lo que iban a utilizar en las computadoras. S.G. Directamente, pobre, yo la observé esa clase y no pudo hacer ni la mitad de las cosas que había planificado. En líneas generales, fueron clases que no salieron por lo menos como ellos la pensaron. (PBAH4DCP2)

Los estudiantes subrayan estas dificultades en la entrevista posterior a la clase:

La mayoría de los que hablábamos hoy, los alumnos no pudieron trabajar porque tienen las computadoras bloqueadas. Y cuando el pibe viene y dice "tengo la computadora bloqueada pero voy a la escuela porque yo era de otra escuela antes, voy a la escuela esa escuela me dice que venga para acá, vengo para acá y me dicen que vaya para allá y no me la quieren desbloquear, y hace dos meses...". Ahí tenés una herramienta, un gasto que está siendo inutilizado y que es un total desperdicio. (PBAH4E)

Estas dificultades son sorteadas por muchos de los practicantes: utilizan dispositivos de almacenamiento para distribuir los archivos que utilizarán en las clases, reemplazan la pantalla de la netbook por la del televisor, traen máquinas personales o de los docentes para completar el equipamiento. Uno de los alumnos planifica una actividad para que los alumnos realicen hasta tanto

se carguen mediante un pendrive el material para trabajar en la clase. Se menciona la colaboración del profesor orientador o de la profesora de prácticas para colaborar en el copiado. Estas estrategias logran solucionar problemas en algunas oportunidades y en otras no. Se consignan algunos ejemplos:

Alumno 1: Con las computadoras, el problema fue que en 4º eran veinticinco chicos, de los cuales solamente seis tenían las computadoras y tres estaban bloqueadas, entonces en a forma de trabajo era muy difícil aplicarlo con tres computadoras solas. Yo pregunté en el colegio si tenían alguna para facilitarme, llevar la mía, etc., pero fue difícil ubicar la computadora dentro de las planificaciones, por lo menos en 4º año.

Alumno 2: Con respecto al rasgo de las computadoras me costó un poco para que todos traigan la computadora, para tener todos los libros cargados y todo el material cargado dentro de la computadora, porque yo me manejé con esto: tenía unos materiales dentro de la computadora de los chicos que a mí me iban a servir para trabajar el período. Además de eso, agregué varios documentos, varios artículos a sus computadoras a través del pendrive, porque la intranet no funcionaba o había problemas para funcionar, además mi máquina no tenía el programa que distribuye a todas las computadoras, entonces tuve que pasarlos por pendrive a los archivos.

Alumno 3: Usé muchas imágenes, y no tuve la oportunidad de usar las computadoras porque la mitad del curso tenían bloqueadas las computadoras, también por la intranet, porque la 16 no tienen técnico, así que los chicos tienen bloqueadas las netbooks por eso.

Alumno 4: Ahora bien, el tema de la tecnología, me hubiese encantado tener el programa maestro, el difusor de pantalla y que cada uno... poder ir frenando. Tuve que programar una actividad inicial como para ir ganando tiempo para poder instalar el material en cada una de las máquinas. [...]

Alumno 6: En relación a las computadoras, (...) al ser una escuela que está entre medio de varios partidos, Padua, Libertad, Merlo, venían chicos de todos lados y la mayoría de los chicos que venían no las tenían las computadoras. De un grupo de treinta, las tenían seis, dos estaban bloqueadas. De esas seis, las tenían cuatro. Así y todo, programé una clase con las computadoras. Resulta que llegado el día, de esos cuatro, a dos no les funcionaba la computadora, tuvimos que postergarla, lamentablemente, y dar una clase común. Después, otro día pedí la televisión de la escuela y les di un documental, pero no pude usar las computadoras propiamente dichas por este problema.

Alumno 14: Las netbooks no las podíamos utilizar porque la mayoría estaban bloqueadas y la intranet no funcionaba, entonces lo que hice fue armar pequeños videos y como tenían el televisor para llevarlo al aula, las clases de dos horas (porque tenía clases de dos horas y clases de una hora) utilizaba para darles imágenes o pequeños documentales para que pudieran trabajar y eso lo que propiciaba era que los chicos participen mucho más, se formaban debates.

Alumno 17: A partir de la segunda clase traté de utilizar las netbooks. A pesar de ser una escuela técnica los chicos no tenían netbooks, eran todos repetidores, la profesora F. me dijo que en biblioteca me iban a prestar, que había muchos a los que les prestaban y ellos las usaban. Cuando fui a la sala de cómputos, había una profesora todos los días, me dijo que tenían diez netbooks, que cuando yo quisiera le avisara con tiempo y ella me las preparaba. Fui a la otra clase y preparé para ver la proyección de un video, había cuatro. Tratamos de ver en esa clase una proyección de canal Encuentro. Yo llevé el pendrive preparado todo como para pasarlo, porque sabía que había una red

pero no andaba. Cuando quiero pasarlo, fui media hora antes, las netbooks no tenían un archivo que reproducía el video, entonces medio que lo dejé de lado.

(PBAH4PO)

Uno de los rasgos que ha sido señalado como un problema reiterado en las sucesivas formas que tomo la implementación de las TIC en las escuelas, fue el de los laboratorios de informática, sus usos, las relaciones de poder que se juegan en la asignación de los espacios. Usar un laboratorio suele requerir una suerte de ingeniería y organización institucional. Frente a la posible hipótesis de que el 1:1 facilitan estos aspectos organizacionales, las intervenciones dan cuenta de que la dinámica institucional que facilita u obstaculiza toma otras formas que implican algunas novedades, como acondicionar el espacio del aula donde se va a realizar la actividad, y otros problemas clásicos en los laboratorios, tales como contar con el software adecuado para realizar la actividad. Pero las condiciones materiales para concretar el uso de las tecnologías siguen siendo objeto de negociaciones y acuerdos permanentes, como se puede ver en los fragmentos que se han seleccionado. La situación de residencia por parte de los alumnos, probablemente constituya un rasgo que le otorga mayor fragilidad a la hora de encontrar condiciones de uso de las netbook.

Las TIC en los relatos sobre las prácticas

De las exposiciones realizadas es posible reconstruir algunos usos de las netbook en las residencias.

Uno de los estudiantes relata una experiencia en la cual refiere haber utilizado las netbook durante todas las clases como un dispositivo que permite disponer de una variedad de información, en algunos casos proporcionada por el docente, y en otros producto de búsquedas de información por parte de los alumnos. El practicante usa la netbook como un reservorio de información en la clase: el mismo ha preparado información que se pasa al escritorio de las netbook de los alumnos y se utiliza durante la clase. También cuenta con que los alumnos realicen sus propias búsquedas fuera del espacio de la clase. De su relato se desprende también que durante las clases ha utilizado tanto materiales en formato digital como impresos.

Alumno 2: Yo no planifiqué una clase directamente para usar las computadoras, sino que fue todo el proceso de la cursada usando las computadoras y tratando de utilizarlas en la clase, en producción de texto, en búsqueda de información en Internet, todos los días en todas las clases, porque yo tenía martes y miércoles, de un día para el otro, les hacía buscar algún tipo de información o les recomendaba páginas de Internet para que busquen.

(...)

La idea general era esta: usar la computadora en la clase, que los chicos se sienten en la computadora a buscar información, a seleccionar información, a mirar en páginas que nos iban a ayudar a desarrollar la clase, y les recomendamos las páginas también.

Uno de los rasgos a señalar parece ser la falta de hábito de los alumnos en el uso de las netbook, que para el docente era una herramienta importante, ya que contaba con que los estudiantes utilizaran en las clases el material que había seleccionado. Es decir en este caso la netbook forma parte del paquete de recursos con los que el docente cuenta para dar su clase. Parte de los materiales que el practicante prepara para la dar sus clases están allí contenidos. Entre los

materiales que este dispositivo permite poner a disposición el practicante menciona libros, artículos y documentos

Alumno 2: Con respecto al rasgo de las computadoras me costó un poco para que todos traigan la computadora, para tener todos los libros cargados y todo el material cargado dentro de la computadora, porque yo me manejé con esto: tenía unos materiales dentro de la computadora de los chicos que a mí me iban a servir para trabajar el período. Además de eso, agregué varios documentos, varios artículos a sus computadoras a través del pendrive, porque la intranet no funcionaba o había problemas para funcionar, además mi máquina no tenía el programa que distribuye a todas las computadoras, entonces tuve que pasarlos por pendrive a los archivos. Además de eso, me manejé con el apoyo de imágenes en formato papel y documentos y fuentes en formato papel. Más que nada, las actividades en clase las hacíamos con el formato papel y para profundizar un poco más en los temas, ahí sí tenían que recurrir al material que tenían adentro de la computadora. Tenían dos o tres libros que ellos podían sacar información y poder armar una conclusión. Cuando se hacían las puestas en comunes tenían varias visiones diferentes, entonces eso era lo que enriquecía el debate... (PBAH4PO),

Contar con una variedad de materiales puede resultar una condición para enriquecer el debate, no suficiente en tanto no se la piense en ese sentido. El practicante aclara el sentido de esa afirmación cuando se refiere a un tópico particular abordado en las clases, la Guerra de las Malvinas “di varios enfoques respecto a la diplomacia en las islas Malvinas, con respecto a la guerra” (PBAH4PO)

Otro de los recursos que el practicante utilizó fueron videos de programas o documentales emitidos que descargó a su computadora, y videos producidos por él. La elección de los videos es argumentada desde razones disciplinares, vinculadas a los ejes de contenidos que parecen haber ordenado sus clases.

Vimos un capítulo de varias series y de varias producciones de canal Encuentro, entonces hay una página que es Conectate.gob, que está todo para descargar y todo para ver gratis, todos los programas de canal Encuentro, entonces "si quieren ver el primer capítulo o el segundo capítulo, vayan a la página y descarguen o lo ven gratis", porque vimos un capítulo de una serie de un dibujito de canal Encuentro que es Cronología de la deuda externa, unos dibujitos que a veces te hacen reír y a veces te hacen llorar de la bronca, pero es interesante porque es toda una cronología de la deuda externa desde que se inició hasta el año 2003. Justo tocaba el período del capítulo tres tomaba el período que yo iba a dar en clase, entonces me pareció interesante plantear la política económica desde ese documental. (PBAH4PO)

En esos casos optó por la alternativa de verlos en una sala de proyecciones, dado que valora la posibilidad contar con un recurso que le permite detener la proyección, hacer comentarios o pedirlos a los alumnos. En paralelo con el dictado de las clases, el practicante pide a los alumnos que preparan un trabajo eligiendo algunos de los temas dictados propuestos por el docente, que deben concretar en una presentación. Proponer producciones a los alumnos desafía el lugar del practicante, que cuenta que en paralelo con el trabajo de los alumnos aprendía el mismo aspectos técnicos de la edición de los videos, de fotos y de sonido, actividades en las cuales “me sentía rezagado y después aprendí” (PBAH4PO)

Las posibilidades de conocer el manejo del software son referidas como un problema por los estudiantes a la hora de pensar en su trabajo con los estudiantes.

Si nosotros no sabemos usar un powerpoint, un movie maker, tampoco podemos arriesgarnos a planificar en el aula o a llevarlo al aula porque donde el chico quiera hacer algo nosotros no sabemos qué hacer o cómo ayudarlo, porque tampoco sabemos, entonces es todo una cadena, un círculo cerrado. (PBAH4PE)

En las intervenciones de los alumnos está presente el enfoque sobre la enseñanza de la historia que la docente había explicitado en la entrevista previa. Reconstruir un período histórico a partir del análisis de información diversa, y de fuentes de distinto tipo, forma parte de la concepción de “hacer historia”, que la propia docente vuelve a referir durante la clase, cuando explicita que se propone “seguir insistiéndoles en ese tipo de planificación a los alumnos que vienen, en el sentido de que utilicen fuentes, imágenes, recursos, porque me parece que ahí también está un cambio y una nueva manera de ver las cosas.” (PBAH4PO). Este señalamiento no se reduce al uso de las TIC sino que atraviesa la concepción general sobre la enseñanza. Las TIC permiten enriquecer y diversificar los modos de poner en contacto a los alumnos con este tipo de fuentes.

Una estudiante, por ejemplo, valora el uso de las imágenes para tratar la crisis del 30 y establecer relaciones con la crisis del 2001 en Argentina, objetivo que se había propuesto. Las imágenes parecen haber actuado como un disparador que evoca desde la protesta social de los años 30, aspectos de la protesta social del 2001. No se mencionan en el relato las intervenciones vinculadas con la contextualización de ambas crisis y las consiguientes diferencias.

Alumno5 : En cuanto al uso de las netbooks, yo creo que fue un entrenamiento para mí fundamental, (...) me esforcé muchísimo leyendo material que no había leído, pidiendo recomendaciones, sentándome a leer...(..) si bien de treinta chicos la tenían cinco, yo llevé la mía, más la de la profe, más la de la casa de la profe, y le pedí a mi sobrina, dos netbooks que ellas tienen, y fui cargada de netbooks, Los puse en grupos y preparé un PowerPoint, sobre la crisis del `30 comparada con la crisis del 2001, en imágenes. Y aunque unas fotos eran blanco y negro, y otras eran color, era tan parecido, por ejemplo, la protesta frente a los bancos, la pobreza, el conflicto en el campo, en el campesinado. Cuando veían eso, muchos chicos tenían cuatro, cinco años en esa época, pero los padres... "mi papá se quedó sin trabajo en ese momento, mi mamá tuvo que salir a limpiar casas", eso fue una reflexión que después, si bien no estaba planificado de esa manera, cuando hicimos el cierre de clase todo el mundo quiso participar, contar sus experiencias, y me pareció enriquecedor, porque entendieron la crisis del `30 desde otro aspecto. (PBAH4PO)

Algunos estudiantes contraponen el uso de las netbook con el trabajo con los textos, ya que “es muy difícil hacer que un chico hoy en día quiera aprender Historia recurriendo solo al texto” (PBAH4PE). Se nombra la practicidad como una virtud atribuida a la posibilidad de trabajar con archivos digitales, en términos del ahorro de dinero en copias, pero también en algo que la imagen, hipotéticamente, permitiría atrapar más fácilmente que las palabras.

Es algo genial, es una herramienta, porque ya no se requiere de que a lo mejor un chico tenga que tener \$1, \$2 para sacar un texto, sino que lo puede tener bajado en la computadora o armar un powerpoint, puede buscar en internet, puede ver un montón de videos que le enseñen desde otro punto de vista lo que es la Historia, y de esa manera atraerlos al contenido. (PBAH4PE)

Desde nuestra disciplina, sabemos que Historia no es la más deseada de todas las chicas, entonces

recursos como imágenes, canciones, videos, llama mucho más la atención que antes. (PBAH4PE)

Cuando planificaba yo partía de la base de que yo sé que al chico no le gusta Historia, que a mí me gusta Historia y de que el hecho de que a mí me guste, no significa que al chico le va a gustar y va a estar las dos horas.... no va a estar el chico atento, sino que uno tiene que promover ese interés. Por ejemplo, cuando hablaban recién... creo que hasta nosotros también se nos hace un poco denso estar todo ese tiempo de horas y horas leyendo y cuando estábamos viendo la 2º guerra mundial, que el profesor R. nos presentó ese mapa interactivo con los avances y retrocesos de la guerra, nosotros también estábamos como los chicos, porque era otra forma de ver y era más práctico. (PBAH4PE)

Las imágenes en el contexto de la clase, con netbook o sin ellas, suscitan interés, facilitan el análisis y estimulan la participación, aunque como puede observarse, los estudiantes no argumentan sobre las intervenciones que habrían posibilitado estos efectos.

Alumno 7: (...). Comenzaron a pasar las imágenes, yo les iba explicando, iba hablando de esa época, con que contenido lo podían relacionar y ahí participaban muchísimo.

Alumno 14: Las netbooks no las podíamos utilizar porque la mayoría estaban bloqueadas y la intranet no funcionaba, entonces lo que hice fue armar pequeños videos y como tenían el televisor para llevarlo al aula, en las clases de dos horas (porque tenía clases de dos horas y clases de una hora) utilizaba para darles imágenes o pequeños documentales para que pudieran trabajar y eso lo que propiciaba era que los chicos participen mucho más, se formaban debates.

Alumno 15 Con respecto a las netbooks, también hemos tendido algunos inconvenientes, pero quizás no se implementaron como una herramienta TIC (...) pero sí se han implementado en el aula como un recurso y ayudando, hemos pasado algunos videos, hemos aprovechado a escuchar algún cuento, hemos usado imágenes de arte para vincularlas con la historia. (PBAH4PO)

En otro relato expuesto en la clase se puede advertir una intencionalidad en las intervenciones que el docente hace cuando presenta imágenes. Subraya la centralidad de los textos en la enseñanza de la historia, y como sus compañeros, confía en la capacidad de las imágenes de dinamizar la clase. Pero también da cuenta de su interés por articular textos e imágenes. Las producciones escritas de sus alumnos en relación con las imágenes forman parte de sus objetivos, aunque no describe el modo en el que interviene sobre las mismas.

Traté de utilizar muchas imágenes. Utilicé texto, obviamente si tenemos que estudiar Historia, no se le puede no dar ningún texto a los chicos, eso no se puede. Sabía que iba a haber clases que tal vez iban a ser un poco más pesadas para los chicos, y clases que podían llegar a ser un poco más dinámicas. (...) Las imágenes tienen un impacto interesante, por lo menos a lo que a mí respecta, siempre las imágenes las trabajábamos con texto y las tratábamos de relacionar, a veces les daba algún tipo de lineamiento para que relacionen y a veces no. El resultado, variado. Hubo relaciones excelentes, y hubo relaciones que decís: "sí, esta imagen se relaciona con el texto por..." y me citaba un renglón del texto que habían puesto, entonces decís: "hay que profundizar un poquito más el tema". (PBAH4PO)

El mismo practicante prepara sus propias producciones para la clase. Una de ellas es un video sobre la segunda guerra mundial, que por lo que se desprende ha realizado recurriendo a varios

documentales. Dado que se propone que los alumnos elaboren un informe a partir del mismo, detiene la proyección para que sus alumnos tomen apuntes. El video parece cumplir una función semejante a la del texto.

Hice una edición de documentales, (...) el documental dura veintiséis minutos y después había un video extra de ocho minutos. Lo pasé dos veces el documental, obviamente había que realizar un informe, y les daba una guía con preguntas. Les dije: "la guía es eso, una guía, no necesito que me respondan una por una, la guía es para tener en cuenta en la realización del informe". La primera vez que lo pasé, los chicos estaban muy concentrados realmente no hablaban, estaban prestando mucha atención, frené en tres oportunidades, por las dudas si no se entendía alguna situación, o porque algunos chicos estaban tomando notas, como para frenar y que ellos puedan tomar notas y como para aclarar algunas cuestiones de la guerra mundial. (PBAH4PO)

¿De qué se toman apuntes? ¿De lo que se narra sobre los acontecimientos? Pese que no puede precisarse, parecería que el documental ofrece información, y que el docente hace aclaraciones sobre ese "texto".

Los textos visuales tienen además la potencialidad de disparar emociones. En el tramo final de la clase, dos de los alumnos que habían desarrollado su clase con netbook muestran y comentan dos presentaciones. Una de ellas es el trabajo final de dos alumnas del practicante identificado en la crónica como Alumno 2. Refiere al tema de la dictadura militar entre 1979 y 1983. El practicante había narrado durante la primera parte del taller el trabajo que se había realizado a lo largo de las clases. Se trata de una presentación en la se han editado textos y fotografías varias de ellas impactantes, musicalizadas con la canción de Charly García Los Dinosaurios. (Ver archivo PBAH4P Prácticas TP final 5°5).

La segunda presentación ha sido realizada por el propio practicante, identificado en la crónica como Alumno 7, como parte del material que presenta para trabajar la Segunda Guerra Mundial, nazismo y fascismo en el marco de Historia del Siglo XX. Los practicantes acompañan con comentarios el visionado de ambas presentaciones, y en sus exposiciones se destacan la mención que realizan sobre los efectos del uso de imágenes que por su crudeza suscitaron efectos en las clases.

En el caso de la primera producción, el practicante narra que durante la clase en la que se proyectó la presentación realizada como trabajo final por sus alumnas, se podía percibir un clima de silencio y emoción en los alumnos, que vincula a la crudeza del tema y también de las imágenes, relatos y música seleccionados para realizar la presentación.

"Al verlo, al reproducirlo en el aula nos pasó algo muy especial tanto en este como en otros videos, con los Power Point también, pero es más relajada la atención que hay que tener. Acá hay que tener atención...además la música de fondo, es otro clima el que se arma. Se armó un clima de emoción, y de impacto, de muchas cosas (...) Levanté la cabeza cuando terminé esto, [se refiere a que había finalizado la presentación] y era un silencio, los chicos no se movían, era mirar la computadora y quedarse ahí, y yo levante la cabeza cinco segundos, "¿qué hago ahora?", me corrió un frío por la espalda, ahora tengo que sacar un conejo de la galera. No estaba preparado para recibir este momento, no había pensado qué hacer (...)

Se produce un intercambio alrededor del "no saber qué hacer" del practicante. Uno de los estudiantes rescata el valor de que el docente haya quedado momentáneamente descolocado,

tocado por la situación que las imágenes producen. También se discute acerca del modo en el que podría leerse desde la didáctica la situación planteada.

Alumno 2 .Es maravilloso tener un momento así, y está muy bueno decir, ahora qué hago.

Profesora 2: Desde un enfoque didáctico, no es tan bienvenido.

Alumno 4: ¿La escuela no transmite valores acaso?

Profesora 1: A veces una persona se descoloca. Está bien que uno, como plantea D., fue un momento donde no sabía ni qué decir ni qué hacer, y se quedó impactado frente al grupo. Creo que a todos en algún momento de la carrera nos pasa o en alguna pregunta o algo que te hizo un alumno que te hace replantear y te quedás pensando, me parece que es válido.

Profesora 2: Yo me refería a que hay todo un enfoque didáctico que presupone que las cosas tienen que ser hiper participativas desde el punto de vista activo y por ahí no plantea que en la clase también puede haber una situación de esta naturaleza, no está trabajado desde lo teórico.

Alumno 4: Me da la impresión que en este caso el silencio es participación también.

Profesora 2: Por supuesto, yo estaba en esa clase y fue impactante, tiene razón. Era un clima muy particular.

Alumno 2: Es parte de la formación también, el control de las situaciones en sí, cómo tener una respuesta o cómo actuar en esas circunstancias.

Profesora 2: Desde el punto de vista de la didáctica, no todo está resuelto, hay que dejarle lugar también, no digo a la improvisación pero en todo caso a la creatividad. Como yo siempre les digo, ustedes tienen que tener en la columna vertebral el contenido a enseñar y despojarse de eso, como para poder trabajar la dinámica. Después el contenido se va ubicando en esa dinámica, pero uno tiene que tenerlo tan incorporado que no necesita preocuparse por el contenido. Entonces, ahí es donde la cosa puede flexibilizarse, surge sola. Y ahí disfrutás de la dinámica y vas desarrollando la parte más creativa, cuando tenés incorporado los contenidos, el de la disciplina y el de la didáctica de la disciplina. (PBAH4PO)



En la búsqueda del qué hacer con los efectos de las imágenes, se ponen sobre la mesa cuestiones vinculadas con el oficio de enseñar. El manejo fluido de los contenidos permite concentrar la atención en el acontecer del grupo, se dice. Se pone en duda la idea de prescribir acabadamente lo que sucede en el aula. El silencio, la emoción como modo de participar en algo que, en este caso, han generado las imágenes articuladas por la presentación de las alumnas. Se valora también que la emoción que se produce en el aula es consecuencia de un trabajo que el practicante concreta lo largo de las clases sobre el período, que tal como lo relata en el segmento anterior del taller puso en contacto a los alumnos con material documental, literatura, películas y lecturas sobre la época. La emoción del grupo se lee también como una devolución hacia el compromiso puesto por el docente, a un modo de ejercer el oficio.

Alumno: Yo creo que el impacto también se produjo porque todos los temas que aparecen en las imágenes o que están implícitos acá los trabajamos con los chicos.

Profesora 1: Iba a decir eso. Cuando uno viene haciendo un trabajo diario, y pensás "¿esto les gustará y esto...?", uno se compromete en buscar cosas, la carta de Rodolfo Walsh... y a veces te pasa que tenés cursos donde vos te comprometés, te comprometés y eso no genera lo mismo, entonces cuando ves esto, es una satisfacción, el hecho de decir "generé algo y tengo la devolución del alumno en este tipo de trabajo", yo creo que eso también es una de las satisfacciones que tenemos en esta carrera, que nos llevamos algo de cada clase(PBAH4PO)

Las fuentes, y en particular las imágenes, son valoradas por la posibilidad de ofrecer experiencias que superen las metodologías "centrada en pregunta/respuesta" como mencionan en varias oportunidades tanto la docente como los practicantes. Y esto supone un compromiso mayor por parte del docente, que es recompensada por el involucramiento de los alumnos.

Otro de los practicantes retoma el video que ha producido para trabajar sobre la Segunda Guerra Mundial, esta vez no para referir al modo en el que el documental ofrece información sobre los acontecimientos, sino al efecto de las imágenes, que el mismo ha decidido incluir. Estas imágenes dan cuenta del horror y el estudiante se pregunta sobre la dureza de las imágenes, cómo dosificarlas. Se eligen las imágenes para producir efectos emocionales, los del horror, y también los de la identificación "todos podemos formar parte de la historia"

Me cuidé bastante con el tema de las imágenes, excepto, a propósito, mostré una imagen ya cuando el ejército ruso había invadido Berlín y muestran la imagen de Magda Goebbels y Goebbels calcinados y los seis chicos muertos al lado que están intactos. Frené antes y les dije: "ahora vienen unas imágenes..", los chicos "sí, queremos ver" y se frotaban las manos. Después, en la realización del informe, evidentemente lo que más les impactó fueron los chicos, no los cuerpos calcinados, causa impresión (...) Cuando terminó la primer pasada de este documental, en realidad, los chicos se quedaron callados y el que hizo una conclusión fui yo (...) Ya habían visto nazismo y fascismo y lo que eso significaba y con las imágenes que vieron acá se quedaron mudos (...). No son imágenes muy lindas para andar mostrándoselas a los chicos, pero tampoco quería no mostrarles ninguna imagen, porque me parecía que si no.... omitir, ya que hicimos un trabajo transversal del periodismo, omitir también es parte de la posición que uno toma, y si omití casi todas las imágenes de la solución final, que ya sabemos lo que eso significó, me parecía hipócrita de mi parte no ponerle alguna de estas imágenes, aunque sean fuertes. (PBAH4PO)

Es difícil pasar por alto en la crónica la imagen de los alumnos frotándose las manos. Surge entonces la pregunta en torno a los modos de trabajar con las imágenes que no impliquen su banalización y el acostumbramiento, y por lo tanto la anestesia frente al sufrimiento humano (Sontag, 2003) en un escenario en el cual la escuela ofrece solo una pantalla más de las miles que los alumnos consumen y en la que se multiplican hasta el hartazgo las imágenes que implican sufrimiento humano. ¿Cómo insistir sobre ellas en un contexto en el cual el mirar con otros, ponga alguna diferencia? Nuevamente, el registro del tipo de clase no permite inferir si el practicante interviene o no frente a las imágenes, y como lo hace, pero vale la pregunta más allá del ejemplo particular.

El otro video es de una chica ucraniana que dibuja en arena, y es muy conocido, y cuenta una historia de la segunda guerra, con música y va dibujando en la arena, deshace un dibujo y hace otro dibujo. La historia básicamente trata de una pareja que se conoce, el chico se tiene que ir a la guerra, y tienen un bebé y vuelven y está la imagen del bebé. Seis chicos se emocionaron, y se estaban secando las lágrimas, yo ya lo vi mil veces el video, y dije "no me emociono más"; pero cuando vi las caras de los chicos, uno en particular que es muy introvertido, no pensé que iba a llegar hasta tanto lo que yo quería hacer como un condimento extra. (PBAH4PO)

En ambos documentales el practicante busca provocar emoción. Este tipo de intervenciones parecen ligarse con la necesidad de provocar cierta empatía con los estudiantes, quizás en dirección a poder situar a los estudiantes en la dimensión de una época. La comprensión de los acontecimientos del pasado tiene un componente subjetivo, emocional, vinculado a imaginar reconstructivamente escenarios y personas en el pasado. (Dominguez XXX, entre otros). Quizás sea este el "condimento extra" al cual el practicante refiere, la situación que desea provocar. Como puede observarse el tema de las imágenes, sus usos en la enseñanza abren preguntas en los practicantes sobre los efectos de lo que se muestra, sobre qué mostrar y qué no. La capacidad de las imágenes de activar emociones y la atención de los alumnos está presente en lo que refieren ambos estudiantes. El carácter problemático que tiene su uso escolar, ha sido abordado entre otros por Laura Malosetti Costa que sostiene que "los poderes de la imagen producen ansiedad, su proverbial ambigüedad, polisemia, su apertura a un juego casi ilimitado de usos e interpretaciones, las vuelven un instrumento tan atractivo como difícil de manejar con fines educativos" (Malosetti Costa, 2006, 157)

En particular y en relación con la historia reciente, Vanucchi (2011) siguiendo a Malosetti, puntualiza la necesidad de poner en duda la idea de que "una imagen vale más que mil palabras" Propone algunas operaciones para dar cuenta de las imágenes, como son tomar nota de la distancia existente entre ver y saber. Las imágenes afirma, deben ser contextualizadas, no hablan por sí mismas. Por otra parte, en el acto de ver los sujetos otorgan distintos significados a lo que ven. Abramovsky (2010) afirma por su parte que no es posible reducir las palabras a imágenes ni las imágenes a palabras y que uno de los desafíos de los educadores es sostener las oportunidades de que unas y otras tengan lugar. Propone "no encerrar (las imágenes) de inmediato en la prisión de algunas palabras; así podrán "transpirar" lo que tienen para transmitir. Pero tampoco se trata de abandonarlas a su suerte y, simplemente, guardar silencio." Las preguntas de los estudiantes en relación con el impacto de las imágenes podrían situarse en esta tensión entre dejar actuar a las imágenes y ponerles palabras que las contextualicen.

III.3.- Valoraciones sobre recursos TIC utilizados durante la clase observada

Una mirada general sobre las percepciones volcadas durante el taller sobre el uso de las TIC en la clase permite visualizar, en primer lugar, una concepción de la enseñanza de la historia que valora el trabajo de análisis e interpretación de las fuentes en la construcción del conocimiento histórico escolar. El hacer “historia en la clase” se refiere a una metodología de trabajo que combina las exposiciones del profesor con la visualización de imágenes, y con el análisis y la interpretación de las mismas, en tanto fuentes. En este sentido la profesora en la entrevista previa valora que mientras el docente realiza una exposición, el alumno puede estar visualizando imágenes “vos podés plantear una línea de tiempo, pero en la misma línea de tiempo poner videos, imágenes, que el alumno pueda ir observando la imagen. Eso es fundamental, lo mismo que ver y observar un documental en el mismo momento que vos vas relatando”

Un segundo plano, también señalado por la profesora son las intervenciones a realizar para que las fuentes hablen: analizar discursos en forma directa a partir de un audio tiene un valor diferente que escuchar una explicación sobre ese discurso; visualizar un documental sobre una época y analizarlo estimula una comprensión que es mayor al de la sola explicación del docente.

En las observaciones que se han relatado no se verifica el uso de software que la profesora ha enseñado a utilizar durante la primera etapa del Taller de Prácticas. Ella misma argumenta la predominancia de las presentaciones de diapositivas por sobre los videos, considerando las condiciones reales de equipamiento: software como el Cmap y las líneas de tiempo necesitan a su modo de ver una relación de dos o tres alumnos por netbook, condiciones que no serían frecuentes en la mayoría de los escenarios de las escuelas medias del distrito.

Quando ya tienen el curso y cuando empiezan a planificar y quieren alguna clase utilizar la computadora porque lo tienen pensado y lo pueden hacer, porque hay algunas en el curso, como son cinco o seis los que tienen computadora, yo les digo que es muy difícil trabajar con el Cronos o con el Cmap con cinco o seis computadoras. Es un programa pensado para la individualidad del alumno, a lo sumo una por banco, porque si no es muy difícil trabajar todos en un mapa virtual cuando tenés cinco alumnos. Frente a esta dificultad, lo que yo encontré como más factible es el Power o el video porque es algo que pueden ver en grupo, que lo pueden trabajar a partir de analizar la imagen.... Todos planificaron pensando en que los alumnos trabajan en grupo, entonces si es trabajo en grupo, como se vio, de cada seis alumnos una computadora, es muy difícil utilizar este tipo de programas. Por una cuestión de audio, por una cuestión de trabajo en grupo, lo que se utiliza es el Power o el video. (PBAH4DCP1)

Los programas que se mencionan permiten a los alumnos producir: un mapa conceptual, una línea de tiempo, incluyendo distinto tipo de fuentes: mapas, imágenes, videos. La producción está condicionada por la cantidad de máquinas disponibles. Por lo tanto la posibilidad que se visualiza como real es la de visualizar presentaciones de diapositivas y videos.

Es importante considerar el carácter condicionante del diseño tecnológico en la posibilidad de imaginar un diseño pedagógico (Coll, 2009) que desde la didáctica de la disciplina se valora. Las condiciones tecnológicas parecen operar como un límite a las posibilidades de los alumnos de situarse como productores de contenidos.

Situada como eje de las clases la visualización de imágenes y videos, es necesario considerar que de los relatos que los practicantes han desplegado en la clase no puede inferirse con claridad el sentido de las intervenciones que realizan con las imágenes. Se expresa de distintas formas que las

imágenes y videos ayudan a los alumnos a vivenciar el pasado, disparar emociones, que resultan atractivas y captan la atención, que les permiten efectuar comparaciones. En varios de los relatos se repite la observación de que los alumnos participan más cuando los practicantes trabajan con imágenes y videos. Como se pregunta también el equipo de investigación que trabajó en forma directa observando las prácticas de los estudiantes, es difícil diferenciar en estos relatos cuál es la relación entre captar la atención de los alumnos y disparar un proceso de análisis y reflexión sobre los asuntos a los que las fuentes refieren.¹¹

Se dice menos sobre las intervenciones específicas que los practicantes realizan con los documentos, videos e imágenes: las ideas que surgen de los relatos son el establecimiento de comparaciones, la producción de textos o informes en los que se relacionen textos e imágenes. Probablemente este límite tenga que ver con el tipo de clase observada, en la que la necesidad de contar con las presentaciones de todos los practicantes haya conspirado contra la posibilidad de profundizar en las preguntas que tuvieron que ver con estos aspectos.

Durante la clase se mencionan críticamente el tipo de actividades que tanto a profesora como los alumnos caracterizan como de “pregunta / respuesta”, y se valoran a cambio el tipo de reflexión que permite el trabajo con fuentes directas, por lo que se infiere que esto forma parte de la agenda de trabajo de la formación. Sin embargo no es posible desprender del material recogido precisiones al respecto. Por otra parte no se visualizan a partir de los relatos de los practicantes espacios en las escuelas medias en los que se asumiera la enseñanza de software específico para las clases de historia.

En este sentido, una posible agenda de trabajo para el uso de las TIC en la enseñanza de la historia probablemente tenga que asumir como objeto de trabajo la problematización de las consignas de trabajo que se proponen a los estudiantes para trabajar las imágenes y videos, suponiendo que en principio, no sería sencillo llegar en las escuelas medias a condiciones de equipamiento que facilitaran otro tipo de producción.

¹¹ Ver Conclusiones Equipo de Investigación Merlo en esta misma investigación

IV.- CONCLUSIONES

IV.1.- Condiciones institucionales que favorece y condiciones que obstaculizan la inclusión de las TIC en los ISFD

El Instituto N°29 reconoce en los orígenes de su fundación la intencionalidad de ofrecer una alternativa de formación para los docentes de la zona. Se inicia con las carreras e Magisterio Especializado en Educación Primaria y Magisterio Especializado en Educación Inicial y se reconoce en su origen una lectura política de la necesidad de formar docentes que puedan desempeñarse en la comunidad con perfil crítico y con potencialidad transformadora en el marco del sistema educativo. En paralelo, se identifica a sí mismo como un ámbito de trabajo colectivo y de innovación. La mirada problematizadora sobre las prácticas docentes estuvo presente desde los inicios de la creación del Instituto, y en su trayectoria ha participado de distintas experiencias de reformulación de la formación docente, en las cuales los protagonistas se reconocen tensionando la normativa y las condiciones instituidas como modalidad de construcción, que por otra parte les han valido un reconocimiento a nivel provincial.

La discusión horizontal entre pares y la construcción colectiva de las ideas que sostienen el trabajo en la institución se destaca también como una marca de trabajo, que se sostenido en espacios no remunerados durante una larga etapa, reconocidos luego como horas institucionales. De hecho, el reconocimiento de las horas de trabajo institucional y la mudanza reciente a un nuevo edificio aparecen como hitos en la historia de la institución para el equipo directivo.

También se menciona especialmente la necesidad de la capacitación como una herramienta que ha recorrido, muchas veces autogestivamente, la cotidianidad de los docentes del instituto. La mirada problematizadora sobre las prácticas docentes, la perspectiva de la función democratizadora de la escuela que formó parte del mandato institucional, se recrea a propósito de distintas líneas de trabajo que procuran ofrecer a los estudiantes experiencias culturales y de formación académica que los fortalezcan en su trayectoria en el instituto y en su futuro desempeño docente. Asimismo el equipo directivo reconoce positivamente un recambio generacional entre el grupo fundador de la institución y las nuevas generaciones de profesores.

Las principales fortalezas del instituto reconocidas por distintos actores son la capacidad de innovación y transformación, el liderazgo del equipo directivo y la libertad de cátedra. Los elementos que aparecen como problemáticos son la escala de atención y el nivel de crecimiento de la matrícula de la institución que tensiona las posibilidades de la infraestructura y se convierte en un desafío cotidiano de articulación y coordinación para los equipos de conducción. También se menciona una cierta secundarización de la modalidad de trabajo de los estudiantes. Es significativo mencionar que existe una reforma en curso en el instituto, en la cual se plantea a los estudiantes mayor flexibilidad en la organización de sus trayectorias formativas dentro de la carrera.

Interesa destacar que la mirada sobre los usos pedagógicos de las nuevas tecnologías pone sobre el tapete institucional el tema de las prácticas docentes: poner en foco las prácticas de los futuros docentes con las TIC ha reabierto una pregunta más general sobre las prácticas. En expresiones de los protagonistas, ¿se trata de prácticas transformadoras? ¿se trata de prácticas reproductoras? Se ha señalado reiteradamente que el uso de recursos tecnológicos no transforma las prácticas per se. Por el contrario, parecería dejar al descubierto viejos problemas de la enseñanza (Buckingham (2009) Goldín, Kriskautzky y Perelman (2011), Dussel (2009)) , y el equipo de dirección y la coordinación de la carrera se preguntan por el diseño pedagógico de las propuestas con TIC que se realizan en el marco de las prácticas, y lo proponen como objeto de trabajo y discusión en el ámbito de trabajo de los coordinadores de las carreras.

Las ideas constructivistas atraviesan las convicciones institucionales y las problematización sobre las relaciones teoría - práctica. Según algunos autores, este tipo de ideas constituyen un patrón que impregna los modos de uso de las tecnologías en sus aulas, profesores con ideas constructivistas tienen a hacer un uso de las tecnologías acorde a dichas ideas. (Higgins & Moseley, 2001) La “sorpresa” del equipo directivo y de coordinación que participa del trabajo de investigación en las escuelas asociadas, es que más allá de las dificultades de infraestructura que atraviesan las escuelas medias, las clases muestran un desdibujamiento del tipo de intervención docente que la institución busca en sus alumnos.

Por otro lado, el instituto reconoce una historia de integración de las TIC anterior al programa Conectar Igualdad. Las carreras en las que esta integración parece estar más presente, son en la formación de docentes de inicial y primaria, y en la carrera de Biología, y en las áreas de Lengua y Matemática, en este último caso ligadas a la investigación sobre el tipo de operaciones lógicas que se ponen en juego respecto al pensamiento matemático con el uso de software. Por otra parte iniciativas derivadas del Plan de Mejora Institucional como la Alfabetización Académica, y el Proyecto de Narrativas pedagógicas impulsados desde el CAIE reconocen el trabajo con soporte digital, previo a la llegada del PCI. Aunque no se ha especificado con exactitud, debe inferirse que varios de las líneas de integración previas al PCI estuvieron sostenidos antes de la mudanza al nuevo edificio por un laboratorio de informática con 15 máquinas que estaban disponibles en un anexo de la vieja sede alquilado para ese fin.

Posteriormente a la mudanza se contó con condiciones de infraestructura que proveyeron equipamiento y conectividad a los sectores administrativos de la institución, y a partir de la inauguración del edificio un laboratorio de computación equipado con 35 máquinas reemplaza al precario laboratorio del edificio anterior. De todas formas cabe señalar que el Anexo en el que funcionan algunas carreras del instituto tiene inferiores condiciones de infraestructura, ya que cuenta con 6 máquinas y una dotación de 10 netbook.

Es importante destacar que el sector administrativo de la institución está informatizado, aunque las listas de alumnos se completan manualmente. La inscripción de los alumnos a las materias se hace en forma virtual. Las condiciones del sector administrativo generan un piso para que otras transformaciones, de orden pedagógico sean posibles. Durante el 2013 el Instituto realizará un importante cambio en la organización de las carreras, que ofrece a los alumnos la posibilidad de elegir sus circuitos de formación proponiendo , en palabras de la directora “romper la gramática escolar”: Esta iniciativa, entre otras consideraciones seguramente, va en dirección de tensionar una modalidad “secundarizada” de la formación y apuntar a una mayor autonomía en las decisiones de los estudiantes, y la interrelación de estudiantes y profesores de distintas carreras en pos de mayor porosidad en la trama del Instituto. Cabe señalar que tanto los directivos como algunos actores señalan en algunas de sus intervenciones la falta de circulación de las iniciativas y las producciones entre las distintas carreras.

La comunicación institucional también está informatizada; el correo electrónico es el medio de convocatoria a situaciones de trabajo, la vía de articular documentos de carácter colaborativo que la dirección y la coordinación de la carrera proponen. Y tiende a ser la vía de comunicación con los estudiantes, a los cuales se les solicita desde los inicios de su inserción la habilitación de correos electrónicos.

En cuanto a los recursos tecnológicos de los que dispone la institución se relevaron los siguientes: impresora, scanner, fotocopidora, proyector multimedia, pantalla digital, amplificadores y parlantes, cámara digital de video, cámara fotográfica. Sin embargo varios docentes y otros actores institucionales informan que son insuficientes dado el número de estudiantes y de docentes, y los ubican entre los obstáculos identificados que dificultan la implementación del PCI.

Un dato interesante a consignar también es lo que sucede con las aulas virtuales. Los actores dan cuenta de que su uso no está generalizado, y que paradójicamente muestran un uso intensivo en las carreras e inicial y primaria, que no son alcanzadas por el PCI, pero en las cuales la reforma curricular ha incluido espacios específicos para el trabajo con TIC. Se trata de un dato a considerar en cuanto al efecto de la normativa curricular sobre las prácticas. La institución parece encuadrarse en este sentido en los parámetros que surgen de las investigaciones recientes sobre los institutos nacionales (Ros et al 2012)

En particular en la carrera de Historia, entre los docentes que respondieron a la encuesta (16) solo dos reportan utilizarla, aunque no puede considerarse un dato final, dado que no todos los docentes de la carrera respondieron a la encuesta. En uno de los casos reportados, el uso del aula virtual facilita las condiciones de posibilidad para la integración de dos cátedras en un proyecto de trabajo de investigación sobre problemáticas socioeducativas y pedagógicas. También las aulas virtuales son visualizadas como posibilidad de generar trabajos entre institutos de formación docente, identificando problemáticas comunes de la Carrera de Historia, del campo específico de la geografía

y su status epistemológico. Por otra parte, un grupo de los estudiantes entrevistados admite no haber logrado constituir el uso del aula virtual en una práctica habitual, pese a la invitación al espacio que realiza una de las profesoras de la carrera. El uso del aula virtual implica un aprendizaje y una dedicación a incorporar una nueva mecánica de trabajo, que según argumentan varios de los actores en distintos momentos de la investigación, requiere de tiempo y voluntad. Tanto el equipo directivo como el facilitador TIC consideran que son procesos que se irán desplegando a mediano plazo.

Pero, ¿cuánto se han transformado las actividades pedagógicas que los docentes realizan con la llegada del PCI? En los usos más extendidos entre los docentes de la Carrera de Historia que respondieron a la encuesta propuesta, figuran la “Búsqueda y selección de información”, “Desarrollo de textos y documentos”, “Creación de presentaciones” e “Interacción con otras personas por medio de correo electrónico o foros, con fines pedagógicos”; estas actividades que eran las más frecuentes en los docentes, (70%) las realizaban, no sufren cambios con la llegada del PCI, lo que permite pensar que eran requerimientos que sus alumnos respondían mediante el uso del laboratorios de la propia escuela, en sus casas (una mayoría de los estudiantes que participan de la muestra tienen computadora y conexión en su hogar) o desde otros ámbitos que no podemos precisar. Sin embargo, solo en una pequeña medida los docentes reportan proponer trabajos on line, como podría ser el trabajo con Webquest. Los usos más sólidos parecen ligarse a actividades clásicas en la enseñanza como la búsqueda de información y la necesidad de presentarla como parte de los recursos de aula utilizados.

La llegada de las netbook a la escuela es considerada como un indicador de una política de igualdad social, en tanto recurso para paliar la situación de la pobreza (Vinocur, 2005) y la idea de igualdad aparece expresada diferentes formas por los profesores entrevistados y encuestados, y por los propios alumnos. Su concreción está cruzada por variables que tienen que ver con la vida de las instituciones, como la trayectoria de los alumnos en la institución, el pase de alumnos entre instituciones, además de la continuidad de la distribución por parte del PCI.

Respecto a la conectividad, si bien existe una red que cubre el instituto en su totalidad, los docentes y los alumnos reportan dificultades que tienen que ver con la saturación cuando se realiza un uso simultáneo, sobre todo en aulas de 60 alumnos. Nuevamente la escala de atención del instituto tensiona la infraestructura existente. De todas formas, se multiplican las referencias a que el instituto es un lugar en el cual los alumnos vienen a trabajar contando con la posibilidad de conectarse , sobre todo fuera de horarios en los que se concentra masivamente estudiantes. Se trata de un escenario que recorre pasillos y patios.

Las valoraciones que los docentes realizan del programa son altamente positivas; la mayoría como se ha expresado, soporta su argumento en la distribución equitativa de bienes que posibilitan el acceso a nuevos horizontes y un número menor sobre la posibilidad de acceder a nuevos recursos

como los de la plataforma de Educ.ar y nuevos formatos de enseñanza. Los docentes entrevistados, cuando responden sobre las valoraciones positivas del PCI los vinculan con problemas propios de la enseñanza del área, como lo son el dotar de herramientas a materias en las que el contenido visual es importante, o lograr acercar a los alumnos a imágenes del pasado mediante el recurso de los videos, grabaciones e imágenes. La idea de “una nueva forma de conocer” aparece mencionada por los docentes.

Los aspectos negativos se focalizan en las condiciones de conectividad, y de que la política llegue al conjunto de los alumnos, además de la saturación por pedidos que parece haber en el instituto sobre los cañones. Dos profesores mencionan también condiciones del edificio que no permiten apagar con comodidad las luces de un aula para realizar proyecciones, que los alumnos resuelven “manualmente”.

También se expresan reparos sobre los problemas de los programas implementados desde “arriba hacia abajo” que para un grupo de docentes encuestados (4) impide ver las problemáticas de cada institución, en tanto políticas que “pretenden solucionar los problemas de educación con computadoras”(PBHOD).

Pero es interesante destacar los casos en los que los docentes ligan las condiciones negativas al tipo de uso que en algunas escuelas medias se empieza a realizar de las netbook como premio o castigo, “si terminaste la usás”,(PBAH2DCG) o los problemas devenidos de controlar los usos que los alumnos realizan en paralelo con las actividades propuestas por los docentes. Evidentemente una clase conectada a la web representa un desafío para los profesores, que conmueve las relaciones de autoridad en las aulas.

Un obstáculo mencionado por varios docentes es la dispar capacidad de los alumnos en el uso de las tecnologías, en este sentido, y pese a que se reportan cambios a medida que los alumnos avanzan en las cursadas, el instituto parecería estar por fuera de lo esperable, en el sentido de los usos expertos de los jóvenes. (Ananiadou y Rizza, 2010)

Las iniciativas de capacitación en la institución parecen obedecer a dos lógicas: una de cierta masividad y urgencia, realizada al momento de la llegada de las netbook, que ofreció conocimientos generales sobre el manejo técnico de la netbook, y un acercamiento a los programas del escritorio. Luego de esta capacitación masiva, de la que participaron menos de la mitad de los docentes de historia encuestados, parecen dibujarse escenarios en los se realizan acciones puntuales, referidas a demandas específicas (por ejemplo una capacitación para profesores de matemática cuyos alumnos trabajarán con un software específico, Geogebra) , las respuestas que desde el laboratorio de computación el referente TIC va articulando según las demandas que recibe de profesores y de alumnos. El espacio de las reuniones de trabajo mensual institucional, son ámbitos en los cuales circula informalmente la ayuda entre los que más y menos conocen, y se comparten experiencias respecto de las TIC, pero que no asumen centralmente esta tarea.

Por otra parte, los docentes encuestados y también los entrevistados, manifiestan tener limitaciones a la hora de avanzar en sus usos con las tecnologías. Puede ser interesante amplificar la pregunta que se formula uno de los actores en relación al problema. ¿La respuesta a los límites que encuentran los docentes es la capacitación institucional? Y si fuera así ¿qué tipo de capacitación?

En las argumentaciones del facilitador, y también en expresiones del equipo directivo y la coordinación de la carrera, parece rastrearse la idea de una formación unida a las necesidades que la práctica va planteando, práctica entendida como la práctica formativa hacia adentro del instituto con los estudiantes, y también hacia afuera, como futuros docentes. Los coordinadores de las carreras son identificados como los interlocutores que pueden problematizar y estimular el uso de las TIC en la propia formación y en las prácticas de los estudiantes. Siguiendo la línea argumental planteada por los actores, este uso de las tecnologías debería estar fuertemente articulado con el tipo de prácticas deseables, más allá de la presencia de las netbook.

En este sentido interesa situar esta mirada sobre las prácticas con TIC en la intersección de los problemas de la formación docente, relativas a cuestiones de construcción de las prácticas que demandan preguntas sobre el porqué de su inclusión, en relación con el contenido y los enfoques asumidos para su tratamiento, el tipo de vínculo con el saber que se promueve con su uso, el lugar de producción o consumo asignado a los alumnos en el proceso, los modos de interacción promovidos entre otros (Coria, 2012)

Se traen en forma desordenada algunas expresiones de los actores entrevistados que parecen dar cuenta de que este tipo de mirada no está lejana a las aproximaciones que hacen sobre su “hacer con TIC”: editar un video para usarlo como un disparador (PBAHOAF), en lugar de usarlo completo para “pasar el tiempo” (PBAHE); usar la filmadoras para reflexionar con las alumnas sobre una clase en la que “volver a mirar” permite volver a pensar sobre una clase que se analiza; (PBAHOAC); filmar un proceso para dar cuenta teóricamente de él (PBAHOAC), amplificar imágenes de mapas para analizar en profundidad indicios que dan cuenta de representaciones históricamente situadas (PBAH2DCG1), editar una foto para incluirla en un texto narrativo que da cuenta de una experiencia (PBAHOAC), reconstruir mediante una fuente grabada, sin mediaciones, el discurso de un personaje histórico (PBAH4P1); construir un caso de estudio sobre la base del entrecruzamiento de fuentes visuales diversas (PBAH2P1). Se traen a consideración estas expresiones porque ejemplifican una perspectiva pedagógica sobre el sentido de las tecnologías. Si bien no parecen ser generalizables, hablan de un estilo de entender la articulación entre las TIC y la enseñanza, de la que ha dado cuenta también el equipo directivo cuando problematiza las prácticas que observa en las escuelas secundarias.

En consonancia parecen delinarse dos las líneas de trabajo: un plan institucional que revise las prácticas con TIC ligada a la especificidad de las carreras, una línea de capacitación que articule estrategias de enseñanza y posibilidades de las TIC. Lo cual sitúa a la institución en una posición

deseable, según Rueda Ortiz, (2009) en el sentido de que la institución tramite las novedades desde sus propias fortalezas y tradiciones institucionales.

En relación con los usos de las netbook en el Instituto, el uso central que los estudiantes hacen es en primer lugar referido al acceso a la información, y en segundo lugar al desarrollo de textos y documentos lo cual coincide con las expresiones de los adultos entrevistados en el sentido del tipo de requerimiento que exigen en sus clases, lo cual a su vez, se repite en los propios profesores, que utilizan sus netbook para buscar información y producir textos en primer lugar. Docentes y estudiantes hacen usos semejantes ligados al modo en el que se desarrollan las clases en las asignaturas.

Coincidentemente, las actividades menos frecuentes entre los docentes encuestados son “Trabajar en colaboración a través de aulas virtuales, utilizando recursos *online*”, “Acceder al blog, wiki, página web o Facebook institucional del ISFD”, “Proponer actividades online como objetos de enseñanza o webquest” y “Utilizar software y contenidos educativos”. Es decir todavía no se ve en los docentes un tipo de actividad pedagógica de mayor especificidad de la que se infiere puede utilizarse para preparar materiales para las clases y elaborar documentos. Los docentes entrevistados coinciden en estos usos de preparación de las clases y soporte bibliográfico y confección de materiales como mapas conceptuales, mapas, selección bibliográfica.

Estas actividades en los profesores entrevistados parecen estar fuertemente reguladas por la necesidad de “sintetizar y dinamizar” las clases, y en otro caso, dotar a los alumnos un repertorio de recursos que tendrán que utilizar con vistas a sus planificaciones de aula. En este sentido, se ha analizado el carácter diferente de ambas actividades, ya que una no parece considerar al estudiante en el futuro oficio, mientras que la otra se orienta claramente en esa dirección.

Los actores institucionales cuyo desempeño está fuertemente ligado a las TIC desarrollan líneas de trabajo específicas. En el caso del CAIE se subrayan la línea de Narrativas Pedagógicas, vinculadas con el Proyecto de Alfabetización Académica, en la cual el trabajo de escritura y preparación de un libro digital para recuperar experiencias sobre dichas narrativas, se sostiene fuertemente en el trabajo con las netbook. En el armado de esta línea de trabajo es posible reconocer un predominio de argumentos pedagógicos para la experiencia, por encima del imperativo tecnológico. El objetivo central de la actividad es reunir en un material que diera cuenta de una experiencia, que habilitara una mirada transversal del proceso de los alumnos. También los Talleres de Redacción que desarrolla el CAIE se realizan empleando las netbook disponibles en la biblioteca.

En el caso del Facilitador TIC, se trata del único cargo que tiene horas disponibles para el apoyo a los docentes y a los alumnos en tareas de capacitación sobre el uso de programas, manejo de aulas virtuales, solución de problemas técnicos de las netbook y la intervención en el programa de radio emitido semanalmente por el Instituto, en colaboración con profesoras de historia y de lengua, y la

coordinadora CAIE, en el que participan los alumnos. La circulación de demandas alrededor del rol es alta y su función aparece frecuentemente referida por el equipo directivo y los profesores.

Por último interesa destacar las características que parece asumir el trabajo con las TIC en el marco de los profesores de historia. En primer lugar, es alto el porcentaje de docentes que dice utilizarlas. Cuando se les pide que relaten experiencias, la mayoría de ellas tiene que ver con la ilustración de contenidos, y por ende el uso de imágenes. La imagen permite “comprender con mayor facilidad”, que lo que permite la lectura. Se señalan estos elementos porque estas ideas respecto a la imagen y a la ilustración podrán ser complementados por elementos que surjan de otras fuentes, como las clases observadas y las apreciaciones de los estudiantes. Si bien de los relatos surge también la mención de los videos, los mapas, no resulta posible dar cuenta del modo en el que estos elementos colaboran en la comprensión.

Una excepción la constituye una descripción más densa ofrecida por uno de los docentes encuestados en la cual parece definirse un uso específico de los videos y el sonido para generar en los alumnos resonancias sobre un autor.

IV.2.- Características de los directivos y estudiantes asociadas a un mayor y mejor uso de las TIC

Las características de la población docente del Instituto parecen ofrecer condiciones favorables para propiciar un uso de las TIC en dos sentidos: la franja etaria ronda mayoritariamente entre los 40 y 50 años, y una parte importante de los mismos son universitarios (el 63%) y profesores egresados de los Institutos de Educación docentes. Esto habla de una población que por su edad y su formación profesional probablemente haya tenido contacto en su formación profesional con las computadoras. Si bien su desempeño personal no necesariamente deriva en usos pedagógicos, en este caso un buen número de los docentes reporta utilizar las tecnologías como parte de su bagaje. Otro dato de la población revela que un 56% de los docentes de la carrera de Historia que respondieron a la encuesta propuesta desde la investigación se desempeñan en escuelas medias, hecho que los pone en contacto con el PCI desde un espacio que sumado a la experiencia en el Instituto completa un panorama referido a los usos pedagógicos de las TIC.

Por otra parte tanto docentes como estudiantes tienen un buen acceso a equipamientos informáticos y la totalidad de los docentes y un 75% de los alumnos conexión a internet. Estos elementos configuran un piso material positivo, aunque no determinante, para pensar en la inclusión de las TIC en las prácticas pedagógicas.

Sin embargo este acceso no siempre significa un repertorio de conocimiento del software que se va a utilizar en la formación: los docentes manifiestan su sorpresa por el hecho de que muchos de ellos tienen menos conocimientos sobre informática de los que les suponen a priori los docentes. Atribuyen esto a factores socioeconómicos y a la franja etaria; en las primeras cohortes de la carrera la edad de los alumnos era en promedio más alta que la actual.

Por otra parte, como indican algunas investigaciones, el conocimiento de los estudiantes de algunos programas no redundan automáticamente en usos ligados a su futura práctica profesional.

Del informe elaborado por el equipo del ISFD se desprende también que de los 4 practicantes observados, todos avanzados en la carrera, de 3er y 4to año, dos de ellos valoran positivamente la inclusión de las TIC en sus prácticas, y dos como un agregado a la práctica, un plus que les requiere un esfuerzo adicional, y que por poco conocido e inexplorado, les ha generado inseguridad.

Transmiten que han tenido pocas oportunidades de observar o participar de clases en las que se utilicen TIC, y los usos que mencionan son los del presentador de diapositivas y la navegación en Internet para buscar información. Se trata de condiciones en el Instituto que no favorecen que los estudiantes desarrollen sus propias experiencias. Sin embargo algo del “deber ser” se cuela en sus afirmaciones: consideran que el uso de netbooks contribuye a mejorar la enseñanza, y que este mejoramiento dependerá del criterio desde el cual se las usa, sobre lo cual no hacen precisiones.

En paralelo, los propios estudiantes de la escuela media que participan de las clases valoran positivamente el uso de las netbook apoyados en argumentos como que se aburren menos, en algunos casos también que entienden mejor. Y este elemento es positivamente valorado por los practicantes: captar la atención es el objetivo que se desea alcanzar. Frente a ello, el equipo de investigación del Instituto se pregunta sobre la diferencia entre captar la atención y suscitar interés, en términos de la fertilidad que tendrían para acompañar un proceso de trabajo. ¿ Se trata como afirma Buckingham (2009) de espejitos de colores para adornar prácticas de enseñanza de corte instrumental o de abrir procesos genuinos de indagación, búsquedas? ¿Bajo qué condiciones didácticas las TIC operan mejorando las oportunidades de enseñar y aprender? Se trata de un programa de trabajo que no parece estar hoy generalizado en la carrera de Historia pero aparece planteado en las propuestas hacia adelante que el equipo de investigación se formula.

En términos de programa de trabajo a futuro es necesario destacar que un rasgo que aparece con fuerza en los actores entrevistados y encuestados es la centralidad que le adjudican a la capacitación. Paradójicamente, la recepción ante la primera iniciativa institucional de capacitación previa ante la llegada de las netbook, tuvo una baja participación de profesores de la carrera de Historia, que en algunos casos refieren que se trataba de una capacitación básica que no se correspondía con el manejo informático que ya tenían.

Como se ha expuesto en el apartado anterior, el tipo de capacitación que se propone desde el equipo de conducción privilegia la atención a las demandas específicas. El programa de capacitación que se desprende de los dichos de varios de los actores entrevistados parece estar apoyado en una lectura de las necesidades en las cuales resulta central el papel de los coordinadores de carrera.

Por otra parte cabe señalar que existe entre los profesores un reconocimiento hacia las figuras de liderazgo, referenciado en el equipo directivo y la coordinación de la carrera. Es este reconocimiento el que podría resultar sustantivo para generar condiciones para que el uso de las TIC se problematizara, tanto en el plano de la propia formación docente, puertas adentro del instituto, como en lo referido a las prácticas que los alumnos desarrollan en las escuelas.

El equipo directivo ha promovido y participado en espacios de discusión de las definiciones curriculares del Instituto, definiciones que se valoran por la historia de la institución, y porque existe cierto consenso sobre su valor prescriptivo. En este sentido los modos de pensar las nuevas tecnologías en la formación docente por fuera de sus usos instrumentales forma parte de la agenda de trabajo a futuro de dicho equipo.

IV. Características de las prácticas con TIC en la Formación Docente.

Caso 1. La clase observada corresponde a la asignatura Geografía I de 2º año de la Carrera de Historia. La matrícula del curso es de 30 alumnos, el día de la clase hay 23 alumnos. Dado que este curso de 2do año no ha recibido las netbook, en el salón solo puede verse la notebook personal del profesor. Durante la clase el profesor desarrolla el análisis de casos de catástrofes naturales desde la Teoría Social del Riesgo. Dos de ellos han sido tratados en clases anteriores mediante videos cuya selección y tratamiento estuvieron orientados a analizar distintas miradas sobre los hechos y la conflictividad social presente de estos fenómenos. Desde el mismo eje se analiza en la clase un caso local, el del tornado del 2012 en Ituzaingó y Merlo. El profesor expone a partir de material visual recogido por él y enviado por los alumnos: fotografías, videos, capturas de noticieros, entrevistas, información de páginas web institucionales y personales. Durante la exposición analiza críticamente las fuentes desde las cuales reconstruye los sucesos. El profesor señala el carácter modélico de la clase en términos de mostrar un modo analizar un caso desde el enfoque disciplinar propuesto por la cátedra. Si bien existe conectividad en el aula, esta no será utilizada en la clase. El profesor proyecta los materiales que ha preparado en su notebook. Pese a que el profesor no contaba con él, el día en la que se realizaba la observación se previó institucionalmente que la clase contara con el cañón.

Caso 2: La clase observada corresponde a la asignatura Historia del Siglo XX, de 4to año de la Carrera de Historia. Se desarrolla en el turno vespertino. La matrícula del curso es de 20 alumnos, y en la clase observada hay 16 alumnos presentes.

La clase consiste en la exposición por parte de los alumnos de presentaciones que han realizado sobre uno de los ejes en los cuales está organizado el contenido de la asignatura: La guerra Fría y la caída del Régimen Soviético en el período de 1960 a 1991. Se trata de una modalidad de evaluación final, el Trabajo Final Domiciliario. El profesor ha distribuido entre los estudiantes los temas siguiendo los ejes de la bibliografía obligatoria para esa unidad. Los alumnos deben incluir en su presentación material en formato digital: fotografías, videos, programas de televisión, documentales, textos, audios de radio, películas. Durante la clase seis grupos de alumnos exponen sus trabajos. El profesor interviene realizando preguntas y acotaciones de orden disciplinar, sobre la estructura de las presentaciones, el modo en el cual se jerarquiza la información, o la modalidad de exposición. Las presentaciones de los alumnos tienen distinto grado de elaboración en un arco que

va desde diapositivas con textos y la inclusión de algunas imágenes, hasta otras en las que destaca la utilización de fragmentos de películas, o la selección de documentales que han sido editados y subtítulos. Durante la asignatura no se destina tiempo a la enseñanza del uso de software. Los expositores cuentan con netbooks que conectan al proyector a medida que exponen. En la clase se dispone de conexión a Internet, no se utiliza para realizar las exposiciones, sino de modo paralelo por los estudiantes.

Caso 3: La clase observada corresponde al Espacio de las Prácticas de 4to año. Se trata de un espacio en la cual los alumnos van a exponer sus experiencias de residencia. El taller reflexivo que cierra el proceso realizado durante el año. Están presentes 17 alumnos sobre una matrícula de 20. Algunos de los alumnos que exponen han realizado prácticas con TIC, sobre las que exponen. Dada problemas técnicos y organizativos no es posible analizar en la clase sus planificaciones, como se había previsto. Luego de una breve presentación, la profesora irá dando la palabra a cada uno de los alumnos presentes quienes realizan un relato de sus prácticas. La dinámica de la clase está organizada por cada una de estas presentaciones; en algunos casos la profesora realiza algunas preguntas o acotaciones. Realiza asimismo una devolución final al conjunto. En el tramo final de la clase, dos de los practicantes que habían incluido en sus clases el trabajo con netbook, muestran producciones realizadas por sus alumnos, y una de las producciones que utilizaron trabajar en las clases. En esta instancia se ponen en discusión aspectos del trabajo de imágenes en la enseñanza de la historia. Además de la netbook de la profesora, 6 alumnos tienen las suyas, aunque no se utilizan para las exposiciones. Dadas dificultades técnicas con el proyector, las producciones de los estudiantes se realizan sobre la notebook de una de las profesoras presentes.

Consignas y actividades

Como se ha señalado en el marco conceptual de esta investigación, en las actividades y consignas se juegan, de manera más y menos consciente las concepciones que los docentes tienen respecto a los saberes disciplinarios, al modo en el cual aprenden los alumnos, al lugar de los otros en la construcción de saberes, entre otros elementos. En particular interesa ubicar el tipo de vínculo que en la clase se promueven con las TIC (Coria 2012)

Puede señalarse en primer lugar que en las tres clases observadas existe un elemento en común: refieren tareas que se han producido por fuera de las clases, en los que las tecnologías han jugado un papel. Las tres clases son el espacio en el cual se exponen, por distintas vías, producciones o tareas que han sido resueltas mediante búsquedas en internet, software para presentaciones, y software de edición.

A partir de los elementos relevados durante las clases de Historia del Siglo XX y la clase de Geografía I es posible realizar un análisis de las consignas y actividades desde las que se promueve un vínculo con las TIC. La clase de Prácticas, en la cual los alumnos hacen una síntesis de sus experiencias en las escuelas medias, no permite hacer una lectura en ese sentido.

En primer lugar, en las clases de Historia del Siglo XX y Geografía I, se proponen consignas de trabajo en las que las TIC son una herramienta clave para buscar información. Sin embargo la búsqueda de información no se plantea de la misma forma: en un caso se trata de una búsqueda general, destinada a profundizar aspectos de la exposición de los estudiantes, que ellos mismos deben orientar. En el segundo caso, la búsqueda está orientada por preguntas que derivan del enfoque explicitado por el profesor para abordar el tema. El *para qué* de la búsqueda de información varía sustantivamente los recorridos que se abren y el modo en el que los estudiantes organizan sus estrategias.

Ambas clases son un cierre de una secuencia anterior, pero con objetivos diferentes: en la clase de historia el encuadre es el de una evaluación final; en la clase de geografía, el objetivo es aplicar conceptos trabajados en clases anteriores al análisis de un caso. En consecuencia, durante la clase, las intervenciones de ambos profesores en relación con las TIC tienen también un carácter diferente: en el primer caso las intervenciones tienen sobre todo la intencionalidad de aclarar y complementar contenidos. En el segundo caso el profesor trabaja explícitamente sobre el modo de interrogar e interpretar fuentes audiovisuales para analizar un fenómeno social.

Como se ha referido, la clase de Historia del Siglo XX está dedicada a que los estudiantes expongan los parciales domiciliarios que han realizado. Se les ha pedido un producto, una presentación, en la que deben incluir materiales audiovisuales. Trabajan sobre una bibliografía asignada por el profesor, que amplían con materiales que seleccionan de internet. El soporte para dichas producciones son las netbook y la conectividad fuera del espacio de la clase. Dado que se trata de un 4to año, la mayor parte de los estudiantes cuentan con netbook y refieren haberlas utilizado para las búsquedas y la realización de las presentaciones. Desde el punto de vista del tipo de trabajo que involucra, la actividad se sitúa en lo que Coll (2009) ubica como usos centrados en las relaciones entre los alumnos y el saber: realizan lecturas, buscan materiales, y organizan una exposición apoyada en una presentación. En cierto sentido, puede decirse que se trata de una consigna abierta, a la cual los alumnos responden desde la interpretación que hacen del período, el tipo de fuentes que seleccionan y el modo en el que organizan la exposición. El tipo de actividad planteada en la evaluación es consistente con un estilo de trabajo del profesor que el profesor desarrollo en el dictado de la asignatura, en la que utiliza con frecuencia mapas digitalizados, películas y documentales. De alguna forma, la consigna planteada sitúa a los estudiantes en un modo de dar clase que es el que el profesor ha seguido: realizar exposiciones apoyándose en materiales visuales. Aunque ese no es el objetivo explícitamente requerido desde la consigna, el profesor a través de algunas de sus intervenciones, y los alumnos en sus comentarios, sitúan este modo de evaluación como una experiencia que los prepara para una práctica laboral: explicar un período histórico apoyándose en presentaciones “que sintetizan y dinamizan” (PBAH4DC1) es una práctica deseable y sobre la cual hay que aprender.

En la clase de Geografía I la búsqueda de material audiovisual también es protagónica, con una diferencia: el profesor espera que como resultado de la clase los alumnos puedan interrogar las

fuentes audiovisuales para explicar un fenómeno. Y durante la clase él mismo realiza esa interpretación. Desde el punto de vista de los usos que se hacen de las TIC, el trabajo puede situarse en nivel de las interacciones entre sujetos y el conocimiento, pero también en el nivel que Coll denomina como una actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos en la realización de las tareas de enseñanza y aprendizaje. Como se ha descrito, el contenido de la clase es el tratamiento de casos de catástrofes ambientales como fenómenos sociales, como eventos naturales que “desnudan situaciones sociales preexistentes” (PBAHDCG1). Desde el enfoque adoptado, la Teoría Social del Riesgo, los factores naturales que provocan las catástrofes deben ser contextualizados. Por eso es relevante incluir la perspectiva de los actores sociales frente a los hechos. Estas perspectivas se buscan y se interpretan a partir de materiales audiovisuales: videos, documentales, entrevistas, mapas, fotografías. La actividad propuesta a los alumnos, que se ha desarrollado con anterioridad a la clase que se observa, ha sido aportar fuentes audiovisuales para reconstruir el caso del tornado que afectó las zonas de Merlo e Ituzaingó en el 2012. Durante la clase, el profesor realiza una reconstrucción del caso, utilizando dichas fuentes y otras seleccionadas por él: analiza la perspectiva que distintos actores aportan explicar el caso, el modo en que los medios construyen la información sobre el temporal, las acciones gubernamentales e institucionales frente a la emergencia. El objeto de trabajo de la clase es la interpretación de un caso a partir de información provista desde una diversidad de materiales, entre ellos el material audiovisual. En la reconstrucción está presente un análisis del modo en el que cada una de ellas aporta una perspectiva explicativa sobre el caso. El trabajo con el material audiovisual no es un complemento; el eje de la clase es “hacer hablar” a las fuentes desde un marco teórico.

Las TIC son en el primer caso una estrategia para sintetizar y dinamizar las clases, en el otro caso son parte sustantiva del contenido que se aborda. Las intervenciones de los profesores sobre las TIC son en consecuencia, diferentes: en un caso el material audiovisual forma parte de la lógica de las presentaciones de los estudiantes y durante la mayor parte de la clase el profesor no interviene sobre su uso; en el otro caso el material audiovisual es objeto de un tratamiento por parte del profesor, en función del objetivo conceptual de la clase.

Forma - Contenido

Interesa analizar en este apartado las relaciones entre el contenido planteado, las concepciones que asume el docente sobre el mismo y sobre la producción de conocimiento en el campo disciplinar, la historia en este caso, y el lugar que parecen ocupar las TIC en estas relaciones.

En el caso de la clase de Geografía, más allá del aporte disciplinar específico de la asignatura sobre la comprensión de la historia, uno de los aportes que el profesor se propone hacer a la formación de los estudiantes es “enseñar a leer imágenes” en el marco de una formación en la que parece predominar la lectura de fuentes escritas.

¿Leer imágenes para qué? En el trabajo con las TIC que el profesor lleva adelante en la clase se ponen en diálogo imágenes y conceptos, en un proceso de construcción y reconstrucción. , Los conceptos de la Teoría Social del Riesgo dialogan con las imágenes: éstas son fuentes en las que

se leen perspectivas de distintos actores, se analizan las condiciones naturales y el modo en el que las condiciones sociales las amplifican o minimizan, se analizan noticias, informes y entrevistas dan cuenta de las acciones desplegadas luego de la catástrofe, etc.

En esta secuencia la voz del profesor ocupa un lugar importante de mediación, de explicitación, de interpretación. Las prácticas con TIC que el profesor parece estar interesado en producir se vinculan con lo que Coria llamaría un modo de formular una transmisión contextualizada de habilidades tecnológicas (Coria, 2012), en las que está presente una intencionalidad alfabetizadora respecto de la producción visual, en tanto texto a ser descifrado, a ser puesto en relación con un marco conceptual que permita interrogarlas. De la secuencia se desprende que no es lo mismo ver que conocer, ver que crear.

Este modo de poner en valor las imágenes no puede escindirse de la concepción disciplinar desde la cual el docente ha planteado el tratamiento de las catástrofes. Si el enfoque adoptado hubiera estado centrado en las características naturales de los fenómenos probablemente no hubiera sido necesario recurrir a la producción y análisis de este tipo de fuentes. Hay una hipótesis postulada: el acontecimiento natural desnuda una conflictividad social, que puede leerse desde las múltiples perspectivas de los actores involucrados. Se va en búsqueda de fuentes que den cuenta de ello, o se interroga sobre esto a los protagonistas. Se puede señalar que hay consistencia entre la forma que asume la clase y el contenido a transmitir.

En el caso de la clase de Historia, el profesor ha señalado dos preocupaciones: dar cuenta de un programa extenso, y formar a los futuros docentes en lo que denomina el acceso a la información, el uso de repositorios y fuentes de información, en los que el uso de las TIC parece ocupar un lugar. En este sentido, la clase observada es consistente con este objetivo: los alumnos expone producciones en las que han incluido búsquedas en repositorios digitales. Durante la misma serán pocas las intervenciones que refieran a cuestiones metodológicas vinculadas con las fuentes que aportan los alumnos, en algunos casos hará observaciones sobre enfoques de autores que los alumnos presentan. Por tanto son pocas las evidencias durante la clase observada de cómo el profesor interviene sobre los procedimientos mediante los que los alumnos mediante las TIC acceden a la información.

En el caso de la clase de Prácticas de la Enseñanza, la valoración que la profesora hace del uso de las TIC en la enseñanza se vincula con las dificultades que presenta para los jóvenes la comprensión del tiempo histórico, concepto central de la asignatura. La inclusión de las TIC en las clases facilita el contacto de los estudiantes con fuentes directas (imágenes, sonidos, objetos reproducidos mediante fotos, testimonios) Del mismo modo, softwares para realizar mapas conceptuales, para construir líneas de tiempo, contribuyen a la comprensión de los procesos y de conceptos. Es por eso que en la asignatura dedica un espacio, que estima insuficiente a aprender a usar herramientas, previamente al espacio que corresponde a la planificación de las clases que los alumnos darán durante la residencia. La clase observada no permite advertir de qué manera los estudiantes han incluido las TIC en sus clases, más allá de que se advierte el uso de

presentaciones, documentales, películas de ficción, programas de televisión sobre temas históricos. En uno de los casos se plantea que los alumnos desarrollen presentaciones sobre los temas expuestos, a modo de síntesis.¹² Pero no es posible a partir de las intervenciones reconstruir mediante qué intervenciones, preguntas o consignas se desarrollan las clases con TIC.¹³

Una dimensión que atraviesa las clases observadas se vincula con las transformaciones en los procesos de lectura y escritura que se abren con el uso de Internet, que resulta un procedimiento repetidamente aludido por los profesores. En este sentido cabe subrayar que ante el incremento exponencial de interlocutores y documentos, la ausencia de filtros y controles de calidad, la diversidad cultural de los documentos presentes en la red y la necesidad de reconstruir vínculos entre textos y fragmentos de textos que señala entre otros Daniel Cassany (2011) le cabe a la formación docente el acompañamiento de los estudiantes y la formación en criterios de búsqueda y validación de información, y convertir estos procedimientos en contenidos enseñables que deberán ser asumidos por los futuros profesores.

Contrato pedagógico

En las clases observadas no se registran evidencias de transformaciones que puedan atribuirse a la presencia de las TIC. Como se ha visto la dinámica de las clases es radial, la atención durante las mismas está centrada en un único emisor (el profesor exponiendo en la clase de Geografía y los alumnos en la de Prácticas e Historia). En todos los casos esta interacción incluye la participación de los estudiantes y el profesor en las exposiciones que se desarrollan.

En el caso de la clase de historia, se ha señalado una dinámica en la que la atención se distribuye entre las exposiciones que realizan los estudiantes y la actividad que los alumnos desarrollan en paralelo en sus netbook que refiere tanto a revisar los trabajos que presentaran como a navegar por páginas de internet. Las TIC y la conectividad constituyen una nueva vía de circulación de las actividades en paralelo que suelen registrarse en las clases con o sin tecnologías.

En términos de las relaciones docente – alumnos, el trabajo colaborativo entre los estudiantes y el profesor en la clase de Geografía, puede ser leído como una renovación de las formas de participación habituales. Como se ha referido el profesor modeliza el análisis de un caso, recuperando producciones audiovisuales de los estudiantes. En los días posteriores al temporal, los estudiantes registraron con sus cámaras y teléfonos celulares sus recorridos por el barrio, su asombro. Muchos meses después, aquel evento se convierte en un caso de análisis y sus producciones en objeto de trabajo. La clase parece haberse alejado de un “como si” de la participación y en este sentido quizás puede hablarse de una ruptura. Hay una situación de

¹² Como se ha descrito en el análisis de este caso, en la mayoría de los casos las condiciones reales de equipamiento de las escuelas impidió el trabajo con las TIC en las residencias.

¹³ Estas referencias están disponibles en las Conclusiones del Equipo del ISFD N° 29 de Merlo.

confianza y de respeto, ha dicho el profesor, en esta ida y vuelta de materiales y aportes. Los alumnos lo expresan de una manera similar, el caso se reconstruyó de manera conjunta. El enfoque desde el cual se ha planteado el análisis del caso ha puesto genuinamente en valor las producciones de los alumnos; las TIC son el recurso que ha facilitado el proceso.

Articulación Didáctica Disciplina y TIC

Un primer elemento que puede dar cuenta de que esta articulación está en un campo problemático es la percepción que tienen los profesores que participan de la investigación respecto a si les corresponde hacerse cargo de “enseñar a usar las TIC”. De los profesores cuyas clases se observaron, la profesora de Prácticas incluye en su programa la enseñanza de software en la primera parte del trabajo anual de la asignatura, y asesora a los estudiantes sobre cómo utilizarlo como parte de su tarea de seguimiento de las planificaciones. La profesora considera que el tiempo de la asignatura no es suficiente para trabajar el conocimiento del software, y los contenidos disponibles en el escritorio de las netbook. Los profesores de Historia y de Geografía en cambio, no dedican espacio en las clases para enseñar sobre el uso del software que utilizan (presentación de diapositivas, editores de imágenes y videos), y esperan que esto se enseñe en otro ámbito, ya sea por no considerarse suficientemente capacitados para hacerlo o porque estas tareas insumen un tiempo que se resta al de los contenidos considerados sustantivos. Por su parte, los estudiantes reclaman mayor preparación y conocimiento del software pero, llamativamente, no esperan que se los oriente en los usos pedagógicos de las TIC. Afirman que este uso sería parte del enfoque desde el cual deciden abordar la enseñanza, y no esperan que se intervenga sobre el mismo, a menos que cometan errores de contenido. “Enseñar a usar” las TIC remite mucho más a un conocimiento instrumental o técnico que a un problema pedagógico. Este problema parece repetir una dicotomía presente en las enseñanzas específicas en la formación docente: cómo articular la enseñanza de contenidos y su didáctica, en tanto la inclusión de las TIC debería ser planteada desde ese campo.

Interesa también considerar el modelo propuesto por Kay (2006) que sugiere un modelo múltiple en el que se combine la enseñanza de las TIC en el curso, dentro de un campo disciplinar, con la enseñanza de software en espacios por fuera de los cursos disciplinares. El modo en el que se resuelva institucionalmente esta tensión es parte de un camino de trabajo todavía abierto en el ISFD N°29.

En segundo lugar, si se analiza el modo en el que las prácticas observadas repercuten en la formación de los futuros docentes, estos identifican como prácticas modélicas tanto las del profesor de Geografía como las de Historia. La función modelizadora que tienen las prácticas de los profesores formadores en los institutos es un factor influyente en sus futuras prácticas, en tanto parecen facilitar el uso de las TIC en el ejercicio docente. (Hammond 2009; Hammond et al 2011, Ananiadou y Rizza 2010, Twidle et al, 2006).

En el caso de Geografía, el uso que se hace de las TIC permite ubicar estas prácticas en la categoría que Jung (2005) define como parte de los métodos de enseñanza. En la clase observada el profesor promueve la integración pedagógica de las TIC en su propia clase, actuando desde un rol

modelador. Sin embargo, si bien en la entrevista posterior da cuenta de esta intención, en la clase no se recupera esta dimensión con los alumnos. La instancia del trabajo práctico, en la que los alumnos producirán un caso de características similares a los desarrollados en la clase, pensando en la escuela media, parece ser el modo en el cual los contenidos y la metodología trabajada en la clase se transfieren a otro escenario. En el caso del profesor de Historia los alumnos señalan que el profesor utiliza regularmente en sus clases videos, películas, mapas interactivos, y que esto es por sí mismo ejemplificador.

En tercer lugar, otro aspecto a señalar en esta relación disciplinas, didáctica y TIC refiere a la centralidad que toman en las argumentaciones de muchos de los profesores y de los estudiantes las condiciones materiales en el desarrollo de propuestas con nuevas tecnologías en detrimento de las argumentaciones pedagógico – didácticas.

La cantidad de netbook con las que se cuenta en la clase, la conectividad y el funcionamiento de la intranet son aspectos que los actores traen como dificultades, condiciones tienen que tienen un peso importante en las prácticas con las TIC . Sin embargo esta constatación no excluye la pregunta en torno a en qué medida poner en foco las condiciones materiales no obtura la pregunta por las condiciones didácticas de las experiencias que se proponen. De las experiencias relevadas surge que hay un camino para recorrer en el cual es necesario poner en foco los problemas que la enseñanza de la historia en relación con las TIC, de modo de no reproducir en otros lenguajes situaciones de enseñanza que no suman mejores experiencias de enseñanza. En distintos fragmentos de la investigación los profesores han aludido a problemas de representación del tiempo histórico, limitaciones para imaginar el funcionamiento de las sociedades en el pasado, contar con herramientas de lectura y escritura. Las TIC facilitan el acceso de los estudiantes a fuentes que colaborarían en esa comprensión, pero las referencias al modo de generar situaciones didácticas por medio de las mismas son poco frecuentes.

En el mismo sentido puede abrirse una pregunta respecto a la conexión a internet o la intranet: Seguir simultáneamente una proyección, o compartir una imagen es mencionada como una situación ideal por algunos docentes y reiteradamente por los estudiantes cuando se refieren a futuras prácticas. Pero qué aspectos de la propuesta didáctica potenciarían estas condiciones, es un nivel de análisis que no aparece en las entrevistas.

Se han señalado a modo de indicadores, elementos que dan cuenta de que la reflexión didáctica sobre la inclusión de las TIC en la enseñanza de la historia no es explícitamente abordada en las clases observadas, pese a que forma parte del programa de trabajo en el caso del profesor de Geografía y la profesora de Prácticas, y que las actuaciones de los profesores son referenciadas por los alumnos como situaciones modélicas para sus futuras prácticas.

IV.4. Aportes para mejorar la inclusión de las TIC/NTB en la formación de los futuros docentes

Se presentan a continuación posibles líneas de acción para mejorar la inclusión de las TIC en la formación docente, en consonancia con aspectos que el equipo de investigación del ISFD propone para las escuelas medias.

- Contextualizar la inclusión de las TIC en el marco de una reflexión ética y política que dimensione el gesto democratizador del PCI en tanto política pública.

- Profundizar la reflexión didáctica sobre la enseñanza de la historia y en ese marco, la inclusión de las TIC. En esta dirección podrán promoverse espacios de trabajo complementarios dentro y fuera de las asignaturas troncales.
- Delinear un plan de acción destinado a revisar las prácticas con TIC al interior de la carrera y a desarrollar líneas de capacitación hacia los profesores y hacia los estudiantes. En este armado resulta crucial la participación de los jefes de departamento.
- En consonancia con lo que se propone para las escuelas medias, se proponen líneas de capacitación en servicio en las que se articule el conocimiento operativo del software con la lógica de los problemas de enseñanza en el campo. El tratamiento de las imágenes en la enseñanza, los procedimientos ligados a la investigación y producción de conocimiento, la lectura y escritura académica, el estudio de casos como estrategia didáctica constituyen algunos entre otros posibles puntos de partida para desarrollar trayectos de formación fuertemente ligados problemas de la enseñanza en el marco de los cuales referenciar la inclusión de las TIC en la carrera de Historia.
- Por otra parte se visualiza como necesario multiplicar las oportunidades de los estudiantes para hacer experiencias de uso pedagógico de las TIC durante la formación, en contextos en los que dichas experiencias puedan ser objeto de reflexión entre pares y con los docentes.
- Complementariamente se hace necesario completar la distribución de los equipos y mejorar las condiciones de soporte técnico, designando personal idóneo.
- Este modo de conceptualizar la inclusión de las TIC en forma articulada con los problemas de la enseñanza debería tener un correlato en el actual proceso de discusión del Plan de Estudios para la formación de docentes para el nivel medio.

ANEXO: PLAN DE LA CARRERA de HISTORIA

(Informe Institucional)E

Año	Espacio	Unidad Curricular
1°	Espacio de la Fundamentación Pedagógica	Perspectiva Filosófico Pedagógico I
		Perspectiva Pedagógico Didáctica I
		Perspectiva Socio-política
	Espacio de la Especialización Por Niveles	Psicología y Cultura en la Educación
	Espacio de la Orientación	Perspectiva Espacio Temporal Mundial
		Perspectiva Espacio Temporal de Argentina y América
		Antropología
		Integración Areal I
	Espacio de la Práctica Docente I	
	Transversal	Formación Ética, Campo Tecnológico, Mundo Contemporáneo
2°	Espacio de la Fundamentación Pedagógica	Perspectiva Filosófico Pedagógico II
		Perspectiva Pedagógico Didáctica II
	Espacio de la Especialización Por Niveles	Psicología y Cultura del alumno de EGB 3Y Polimodal
	Espacio de la Orientación: Especialidad HISTORIA	Historia Argentina y Americana I
		Historia Mundial I

	Espacio de la Orientación: Formación Complementaria	Sociología
		Economía
		Geografía I
		Integración Areal II
	Espacio de la Práctica Docente II	
	Transversal	Formación Ética, Campo Tecnológico, Mundo Contemporáneo
3°	Espacio de la Fundamentación Pedagógica	Perspectiva Filosófico Pedagógico Didáctica
		Perspectiva Político Institucional
	Espacio de la Orientación: Especialización: HISTORIA	Historia Mundial Siglo XIX
		Historia Americana Siglo XIX
		Historia Argentina Siglo XIX
		Investigación Histórica I
	Espacio de la Orientación Formación Complementaria	Geografía II
		Problemática Político Jurídica y Ciudadana
		Epistemología e Historia de las Ciencias Sociales
	Espacio de la Práctica Docente III	
	Transversal	Formación Ética, Campo Tecnológico, Mundo Contemporáneo
4°	Espacio de la Orientación: Especialización: HISTORIA	Historia Mundial Siglo XX
		Historia Americana Siglo XX
		Historia Argentina

		Siglo XX
		Investigación Histórica II
	Espacio de la Orientación Formación Complementaria	Geografía III
	Espacio de la Orientación EDI	Historia Social de la Literatura y El Arte
	Espacio de la Práctica Docente IV	
	Transversal	Formación Ética, Campo Tecnológico, Mundo Contemporáneo

CANTIDAD DE ALUMNOS EN LA CARRERA

Curso	División	Cantidad estudiantes de división	de por	Cantidad de estudiantes por año
1° Año	A	97		
1° Año	B	95		192
2° Año	A	30		
2° Año	B	41		71
3° Año	A	75		75
4° Año	A	35		35
Total				373

COMPLETAR LEGAJO

Hola a tod@s:

Recuerden que falta cada vez menos para que se termine la cursada, y luego querrán tener las constancias del título en trámite, pero para ello deberán tener TODAS las materias aprobadas y la documentación al día.

P.D.: Cada uno sabrá si les falta completar documentación y/o fotos.

Saludos
Noticia publicada el **21/05/2013** en la categoría **Noticias** (Noticias Virtuales. Generales).
Importante: No respondas a este **aviso** de mail. No podemos contestar los mensajes enviados a esta dirección. **Base de datos: estudiantes del Tramo de Formación Pedagógica** (TramoPeda 2012)

"Instituto Superior de Formación Docente N° 29 - Prof. Graciela Gil - Merlo , Buenos Aires"

Ejemplos de correos electrónicos enviados a los estudiantes por medio de plataforma

Servicio de noticias

Plan Conectar Igualdad

Aquellos/as estudiantes de los 2°, 3° y 4° año de los **Profesorados del Nivel secundario (Matemática, Lengua y Literatura, Historia, Biología y Química)** que no recibieron las computadoras portátiles del Programa "Conectar igualdad" deben traer las siguientes documentación:

- Dos copias del comodato que se adjunta
- Una copia del DNI
- Una copia del CUIT

La documentación se entregara completa dentro de un folio con una etiqueta pegada con el apellido, nombre, CUIT, año y carrera que cursa los **Lunes de 15:00 a 16:30, Martes de 10:00 a 12:00 y los jueves de 19:00 a 21:00** en la sala de Informática. Si entregaron la documentación el año anterior pueden pasar para verificar los listados. La recepción de la documentación será hasta el **23 de Mayo**.
Noticia publicada el **17/05/2013** en la categoría **Noticias** (Noticias Generales).
Importante: No respondas a este **aviso** de mail. No podemos contestar los mensajes enviados a esta dirección.

Espacio de información y comunicación para docentes del ISFD N°29
(Info 29)

Anexo. Centro de Actualización e Innovación Educativa (CAIE) del ISFD N°29.

Líneas de acción (Fuente Informe Institucional)

El CAIE del ISFD N° 29, en el ámbito de la jurisdicción a la cual pertenece y a través de este proyecto, propone constituirse en un Centro de intercambio de experiencias y articulación de propuestas de intervención orientadas a la generación de narrativas tanto sobre las prácticas docentes como sobre experiencias educativo- culturales.

Por eso, nuestras acciones, desde el CAIE están fuertemente articuladas con PMI y CIPes. No podemos visualizar acciones estancas sino en equipo. Organizamos las acciones en torno a la línea nacional Narrativas pedagógicas en conjunción con la línea jurisdiccional Promoción cultural de redes y colectivos de interés educativo local, avanzando en este sentido en acciones vinculadas con la oralidad, la lectura y la escritura académicas, tales como talleres hasta visitas educativas, entre otras. De hecho, ambas líneas de acción confluyen en muchos puntos de contacto, volviendo central e instalando fuertemente la idea de construcción de conocimiento, conocimiento como proceso y como producto de la interacción social. La narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente inicial está muy poco explorada y sin embargo constituye una forma altamente relevante de aprendizaje y es en ese sentido que se convierte en una experiencia de innovación educativa. En la medida en que los alumnos narran experiencias vividas en torno a lo pedagógico se constituyen por un lado en sujetos de acción y al mismo tiempo en objetos de reflexión.

Líneas de Acción en curso

- Talleres de narrativa pedagógica. Indagación, relevamiento y exploración de bibliografía específica.
- Intervenciones en programa radial (articulación con CIPes)
- Acompañamiento a las acciones de PMI (talleres de reflexión para la realización del registro de salidas culturales y educativas).
- Visitas educativas tendientes al fortalecimiento de la perspectiva lectora y escrituraria (casa Villa Ocampo, Biblioteca Nacional, etc.)
- Asesoramiento para la Producción de crónicas y narrativas pedagógicas en la formación docente inicial.
- Coordinación de actividades en torno a la lectura
- Organización de un libro digital como insumo al interior de las cátedras del ISFD.
- Difusión de materiales producidos a través de redes virtuales, a través la página Web del ISFD n° 29 (en su sección CAIE), aula virtual CAIE, blog CAIE, plataforma CAIE INFD, carteleras institucionales, muestras en biblioteca, intervenciones inter-institucionales (paulatinamente integrar el trabajo realizado con el ISFD 109), etc.

-Divulgación de materiales en diversos servicios educativos en diversos soportes (CD, cuadernillos, folletos, etc.).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Abramovsky, A. (2010). Ministerio de Educación y Cultura. Revista *El Monitor*, 13. Recuperado el, de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm>. Fecha de consulta 15/06/2013

Aisenberg, B. (2010) Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizajes. En Siede, I. (coor). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Ananiadou, K. & Rizza, C. (2010). *Ict in initial teacher training: First findings and conclusions of an OECD study*. Paper presented at the EDULEARN10 Conference, 5-7 Julio, Barcelona, España.

Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pasquale, R. & Dorronzoro, M. I. (2001). *La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica*. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre La Lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Recuperado el 15/06/2013 de <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>

Bringué, X. & Sádaba, C. (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Cabello, R. (Coord.) (2006). *Yo con la computadora no tengo nada que ver*. Buenos Aires: Prometeo.

Cabello, R. (2008). *Argentina digital*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre La Lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001. Recuperado el 15/06/2013, de <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>

Cassany, D. (2011). La metáfora digital: cambios ventajas y riesgos. En *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos problemas*. México: Océano.

Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidades y potencialidades. En AAVV, *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas Educativas 2021*. Madrid: Fundación Santillana.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado 15/06/2013 http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e

Coria, A. (2012). *Aportes para la elaboración de dimensiones de análisis de las prácticas de enseñanza con TIC –y en el marco del modelo 1 a 1– en Formación Docente para el nivel secundario*. Documento INFD.

Damin, R. & Monteleone, A. (2002). *Temas ambientales en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Domínguez, J. (1986). Conceptos y Empatía. *Infancia y Aprendizaje* N° 34. Pablo del Río Editores.

Dussel, I. & Gutiérrez, M. (2006). *Educación la mirada*. Buenos Aires: Manantial.

Dussel, I. (2009, abril). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Revista Nómadas*, 30 (180-193).

Dussel, I. (2012) La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En A. Birgin (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 205-231). Buenos Aires: Paidós.

Egan, K. (1993) Ideas Previas, ¿empezar desde sabe o lo que puede imaginar? en *Revista Lulú Coquette*. Año 3 . N° 3.

Edelstein, G. Coria, A (1995) *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Edelstein, G (2011) *Formar y formarse para la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

Gándara, M. (2011). Las tecnologías de la información y la comunicación. En *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos problemas*. México: Océano.

Goldín, D. Kriscautzky M., Perelman F. (2011). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos problemas*. México: Océano.

Gurevich, R. (Comp.) (2011). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Buenos Aires: Paidós.

Jung, I. (2005). ICT-pedagogy integration in teacher training: Application cases worldwide. En *Educational Technology & Society*, 8(2), 94-101.

Kay, R. (2006). Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: A review of the literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 383-408. 50

Lopez Picasso, A & Svarzman, J (1994) ¿Qué se enseña y qué se aprende en historia? En *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Malosseti Costa, L. (2006). Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar. En I. Dussel & D. Gutiérrez (Comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, Flacso Argentina, OSDE.

Pozo, J. Asencio M. & Carretero M. (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje. Visor

Ros, C., González, M., Gild, M., González, D., Jensen, F., & Rodríguez, C. (2012). *Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, Programa Conectar Igualdad, Ministerio de Educación de la Nación.

Rueda Ortiz, R. (2008). Formación inicial de docentes, políticas y currículos en tecnologías de la información y la comunicación, e informática educativa. En *Educación y Pedagogía*, 20(50), 193-206.

Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires: Alfaguara.

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Buenos Aires: Paidós.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vannucchi, E. (2011). *Recorrido por la memoria: 1955-1990: fotos con historia: propuestas para trabajar en el aula*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.

Villa, A. & Zenobi, V. (2010). Enseñar sobre los mundos rurales hoy: complejidad, cambios y simultaneidades. En Siede, I. (coor). *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique Educación.

Winocur, R. (2005). La computadora e Internet como estrategia de inclusión social en el imaginario de los pobres [Versión electrónica]. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 6 (1). Recuperado el 20 de mayo de 2013, de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06/n6_art_winocur_rosalia.htm

Zaragoza, G (1989). La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. En *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje. Visor.