**X Jornadas de Jóvenes Investigadorxs**

**Instituto de Investigaciones Gino Germani**

**6, 7 y 8 de noviembre de 2019**

**Nombre/s y apellido/s**: PIRETRO, Ana Paula.

**Afiliación institucional:** Centro de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba/CONICET.

**Correo electrónico:** anapiretro@hotmail.com

**Máximo título alcanzado o formación académica en curso:** Lic. En Comunicación Social. Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina. Línea investigativa: Socio-antropología de la Educación.

**Eje problemático propuesto:** Eje 14. Saberes, prácticas y procesos educativos.

**Título de la ponencia:** Medios y Tecnologías Digitales en Educación Secundaria: entre modos de interpelación y formas de resistencia.*Notas sobre un estudio acerca de propuestas y prácticas de enseñanza*

**Palabras clave:** prácticas y propuestas de enseñanza, modos de apropiación, tecnologías y medios digitales, Nivel Secundario.

*“Acceder a las prácticas sociales depende, en gran medida, de la posibilidad de participar en su uso con personas que las conoce y utiliza”.*

(Kalman, 2004, p. 39).

*“Hicks (1996) señala que el movimiento desde el plano exterior hacia el interior implica un proceso activo de transformaciones y no una copia mecánica de la experiencia, como parte del proceso de construcción del pensamiento o habla interno. Al mismo tiempo que el actor social internaliza el discurso social,*

*lo reorienta hacia sus propias experiencias y propósitos”.*

(Kalman, 2004, p. 45).

**1.A MODO DE INTRODUCCIÓN**

Elaboramos este escrito con la intención de compartir algunas notas/avances referidos a un proceso de investigación doctoral en desarrollo[[1]](#footnote-0). El estudio gira en torno del interés por conocer los modos en los que las y los que docentes, de Nivel Secundario de Córdoba, se apropian de mediaciones tecnológicas para proponer y poner en juego propuestas de enseñanza. En ese marco, uno de los objetivos primeros de esta investigación -y en relación con el cual ofreceremos algunas aproximaciones a partir del trabajo de campo concretado hasta el momento- se vinculaba con la exploración respecto de las relaciones entre la formación en actividad, en medios y tecnologías digitales[[2]](#footnote-1), de docentes -de Nivel Secundario de Córdoba- y las maneras en las que estas tecnologías resuenan en el diseño y en el desarrollo de propuestas de enseñanza en el contexto de la cotidianeidad escolar. Orientaron esta parte de la investigación un conjunto de preguntas: *¿cuáles son los sentidos que construyen los docentes sobre medios y tecnologías digitales y sobre su formación en actividad referida a esta temática? ¿Y sobre los aprendizajes que realizaron en el tránsito por esas formaciones? ¿Cómo son las propuestas de enseñanza de los profesores que integran medios y tecnologías digitales? ¿Y las prácticas que éstos despliegan en el Nivel Secundario en Córdoba? ¿De qué maneras esta formación en actividad referida a medios y tecnologías digitales incide/resuena en la configuración y puesta en juego dichas propuestas?*

En este momento, teniendo en cuenta el proceso de trabajo de campo realizado, los registros allí construidos y la profundización de las lecturas teóricas es que hemos decidido ampliar la pregunta orientadora. Es decir, nos proponemos indagar acerca de *qué saberes y prácticas ponen en juego las y los docentes de Nivel Secundario cuando enseñan con medios y tecnologías digitales.* Y en ese sentido es que estamos ampliando búsquedas y discusiones.

No obstante esta redefinición en términos de la pregunta de investigación, retomamos aquí parte de la labor puntualmente desarrollada previamente que comprendió un conjunto de tareas entre las que se encuentran instancias de diálogo con docentes en ejercicio que formaron parte de la primera o la segunda cohorte de la Especialización Superior en Educación y TIC ofrecida por el Ministerio de Educación de la Nación entre los años 2012 y 2018. Este conjunto de sujetos conformó, en primera instancia, el referente empírico de la primera etapa de trabajo de campo que hoy se encuentra en proceso de reconfiguración. En este sentido, es propósito de este escrito acercar algunas pistas que permitan construir ciertas aproximaciones para enriquecer la tarea de investigación y contribuir con la profundización del proceso de trabajo en curso. Retomaremos aquí algunos ejes analíticos construidos a partir del primer abordaje de estos registros y documentos en un ejercicio exploratorio general, y luego podremos en consideración/discusión algunas notas/conclusiones provisorias que emergen a partir del trabajo con una experiencia puntual desarrollada durante el año 2018. De allí se derivan, entendemos, algunas inquietudes e interrogantes que se pretende den continuidad a la tarea y que serán compartidos hacia el final de este escrito.

**2. DESARROLLO**

***2.1 Algunos aportes conceptuales que conforman el marco de la investigación***

Las referencias que mencionamos aquí reúnen desarrollos de diversas/os autores -inscriptas/os en líneas de pensamiento ligadas a perspectivas socio-culturales y de corte crítico-; en base a ellas se estructura el marco teórico que está en proceso de construcción. Se retoman nociones que provienen del campo de la Comunicación y del campo de la Educación, así como de lo que algunos autores denominan el campo de la “Comunicación/Educación” (Huergo, 2001; Da Porta, 2011), comprendido como un marco estratégico para indagar y conceptualizar en torno de un doble proceso: la formación de sujetos y producción de sentidos.

Recuperamos, en primer lugar, la idea de que nos hallamos ante un proceso de ***mediatización de la cultura*** (Barbero, 2003, 2007; Mata, 1999; Da Porta, 2015). De la mano mediación tecnológica de la comunicación, señala Barbero, se produce un desplazamiento significativo del “lugar” de la cultura en los espacios sociales. (Martín Barbero, 2007, p. 12). En el marco de estos movimientos, las tecnologías -en tanto “parte de un proceso de hibridación entre matrices culturales diferentes” (Da Porta, 2015)-, llevan a una “deslocalización” de los saberes que redunda en una transformación tanto del “estatuto cognitivo como institucional de las condiciones de (ese) saber (...)”. (Martín Barbero, 2007). Así, estos procesos de mediatización habilitan intersticios por los que se cuelan lógicas y alternativas que podrían pensarse como emergentes en los espacios educativos; allí la vinculación de los sujetos con las mediaciones tecnológicas asumen un papel central.

Para pensar a dichos ***medios*** y ***tecnologías digitales*** en el contexto de este estudio, coincidimos con Dussel en el rescate de autores que proponen hablar de “nuevos medios digitales”. Entre ellos se encuentran Manovich (2006) y Kress, quienes (2005) entienden que se trata de medios de comunicación que “(...) se basan en un soporte digital y tienen características comunes como la programabilidad y la reducción de la información a bits, (...) pueden contener sonido, texto o imágenes en una combinación de registros inéditas (...). Incluyen computadoras, celulares, redes sociales, cámaras y videos digitales y videojuegos, entre otros”. (Dussel, 2012, p. 206). Entendemos que frente a la decisión de comprender el contexto socio-cultural en el que nos encontramos en términos de mediatización, y a la definición de medios y tecnologías digitales desde perspectivas opuestas a las lógicas instrumentales, es que resulta enriquecedor abordar las prácticas y sentidos que giran en torno de ellas en clave de ***apropiación.*** Para ahondar en la conceptualización de este término recurrimos a los aportes de Chartier (2000, 2001), Rockwell (1987, 1996, 2009) y Kalman (2003).

Ingresando a los aportes recuperados del campo de la Educación entendemos importante plantear que, en consonancia con Rockwell (1993), concebimos a las ***prácticas de enseñanza*** (que llevan adelante las y los docentes) como una de las dimensiones del trabajo docente, en la medida en que se trata de una complejidad más amplia. Una labor que tiene como intencionalidad central la formación de sujetos (Davini, 2008,2010; Litwin, 2008; Cols, 2011; Terigi 2012); y que requiere, por el mismo dinamismo que la caracteriza, de una articulación constante con la formación (Edelstein, 2001; Terigi, 2012). En este punto, y atendiendo uno de los ejes de trabajo que articulan esta investigación consideramos importante retomar un conjunto de preguntas que acerca D´ lorio (2012, 2012, p. 56) respecto de la ***formación docente en actividad***: “¿cómo aprender a ejecutar una obra en movimiento que combina (...) repetición institucional y saberes duros (...) con (la) improvisación que proponen las contingencias sociales actuales?” (y) ¿cómo prepararse y actualizarse para ejercer un oficio que por su propia naturaleza cambian?”. Ambos interrogantes permiten comprender que en el proceso de integración de tecnologías a la enseñanza, así como en el caso de las instancias de formación que proponen acompañar esos procesos, la complejidad es un rasgo central[[3]](#footnote-2). En este sentido, cabe destacar -siguiendo a estas/os autoras/es- que la formación en actividad cobra relevancia cuando, se desliga de una mirada aplicacionista para posicionarse desde un enfoque de la “experiencia”. (Pitman, 2012, p. 142, 143).

Acerca de los ***modos de pensar la vinculación con el saber,*** en el marco de contextos educativos –escolares fundamentalmente- y en tiempos de mediatización cultural, interesa indicar que asistimos a una época en la que nos desenvolvemos en espacios en los que entrecruzan “(...) saberes múltiples y formas muy diversas de aprender (...)” que, al mismo tiempo, tensionan con las maneras tradicionales que, en el marco del sistema educativo, todavía se presentan como hegemónicos alrededor de la escuela y del libro”. (Martín Barbero, 2010, p. 12). En esta línea, Dussel (2012) plantea que es posible repensar/revisar los modos de “operar” con el saber -a partir de la presencia de MyTD en escenarios educativos escolares- atendiendo a cuatro dimensiones/categorías: “cambios en las formas de autoría”; un “nuevo balance entre lo emocional y lo racional; la “simulación” que convoca a repensar la relación entre “lo real y lo virtual”, y finalmente, la “cuestión del archivo” término a través del cual se refiere a bibliotecas y repertorios de la “cultura visual” disponibles hoy a través de internet. El trabajo con estas nociones permite observar/problematizar las maneras en las que los rasgos, prácticas y perspectivas que circulan respecto del trabajo con MyTD en las escuelas se va materializando en el transcurso del quehacer cotidiano de docentes y estudiantes.

Por ello, resulta interesante desde el punto de vista de esta investigación, proponer como un eje/categoría para transversalizar la mirada sobre estas operaciones la noción de ***interpelación***. Entendemos a esta última, en palabras de Da Porta (2011), como un aporte para revisar las prácticas educativas atendiendo a los “(...) dispositivos desde los cuales convocan los aprendizajes y modelan a los sujetos”. La autora continúa señalando que “(...) la interpelación (...) como dispositivo ideológico que constituye a los sujetos (...) requiere hacerse efectivo (...)”. (Da Porta, 2011, p. 54). Aquí ella otorga un lugar central a la comunicación al indicar que estos sujetos se configuran a partir de “(...) un proceso que primero es de comunicación; si el dispositivo de interpelación no es reconocido, si no es significativo para el individuo, si no se siente un interlocutor de algún contenido ideológico, el proceso educativo no podrá realizarse”. (Da Porta, 2011, p. 53). Este conjunto de aportes conceptuales intenta abrir la mirada y complejizar las preguntas en la medida en que nos permite pensar: a)-de qué modos se ven o han visto interpeladas/los docentes frente al imperativo de la integración de MyTD a la cotidianeidad escolar -tanto desde los requerimientos normativos y curriculares cómo desde aquellos que les fueron propuestos en la instancia de formación que recorrieron-; y b)-de qué modos ellas/os construyen los modos de interpelar a sus estudiantes cuando diseñan y despliegan propuestas de enseñanza que involucran a dichos medios y tecnologías.

***2.2.Breves comentarios sobre el encuadre y las decisiones metodológicas***

Esta investigación puntualmente se articula, desde un enfoque socio-cultural, a partir de la puesta en juego de estrategias de corte etnográfico. (Achilli, 2005). El reconocimiento de esa “complejidad”, como punto de partida, implica que para acceder a conocerla -al menos en los aspectos que se vinculan con nuestra problemática de investigación-, se implemente “(...) una lógica de investigación que sea respetuosa de la misma (...), se despliegue un proceso dialéctico en el que no se disocien las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos”. (Achilli, 2005, p. 39)[[4]](#footnote-3). Como señalamos previamente, las y los sujetos involucrados en este primer acercamiento exploratorio son egresadas/os de la Especialización Superior Docente en Educación y TIC. Diversos estudios (Ros. C., 2012 y 2015;; Cota, 2015; Lago Martínez, 2012; Da Porta, 2015; Llimós, 2015; Milstein y Meo, 2015; Romero, 2015, Palmero, 2015; ) señalan que -a través de diversas estrategias y, luego, a partir de las normativas aún hoy vigentes aunque con reformas estructurales que las vacían de intenciones y sentidos originales- el ingreso de las tecnologías y medios digitales a la educación en general, y a la formación docente en particular, fue avanzando desde una incipiente presencia hasta alcanzar la integración curricular –en proceso de institucionalización aún en el marco de muchos espacios de formación– (LNE N° 26.206).Aquí nos referimos a los diferentes planes y programas que se han desarrollado en los últimos años y que hoy -con marcadas modificaciones y recortes- se sintetizan bajo la denominación “Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa”[[5]](#footnote-4). En este marco, en tanto parte de la Política Pública Educativa, la Especialización Superior Docente en Educación y TIC[[6]](#footnote-5) se constituyó en la primera carrera de oficial, gratuita, de validez nacional y de acceso libre para todas/os las/los docentes que se estaban desempeñando tareas de enseñanza en el sistema educativo y tuvo vigencia entre 2012 y mediados de 2018.

Compartiremos a continuación algunos aspectos de una de las experiencias de aproximación concretadas durante año 2018. Con la intención de llevar adelante un ejercicio exploratorio, para encontrar/definir/acordar un escenario posible para llevar adelante el trabajo de campo de la investigación doctoral, fue que establecimos contacto con docentes de la Provincia de Córdoba egresados de aquella Especialización. Todas/os las/los profesionales contactadas/os transitaron esta formación en el marco de la primera y/o segunda cohorte (2012-2014/2013-2015) y compartían como denominador común dos aspectos: se desempeñaban como docentes en Nivel Secundario y coincidían en la sede que los había reunido durante la cursada. En esta etapa el proceso implicó tres instancias complementarias: a)-la realización de diez entrevistas individuales -que efectuamos con aquellas/os docentes que accedieron voluntariamente a colaborar con el desarrollo del estudio-; b)-una lectura y relectura de los registros elaborados para identificar núcleos de sentido que requieran el regreso sobre ellos en futuros encuentros; c)-la lectura de dichos registros a la luz de aportes conceptuales y operaciones analíticas involucradas en estos procesos de escritura y reescritura (Rockwell, 2015) centralmente para identificar recurrencias y divergencias en las expresiones de los sujetos que permitan esbozar algunas referencias a indicios acerca de la problemática objeto de esta investigación[[7]](#footnote-6). Al tiempo que nos encontrábamos realizando estas entrevistas fuimos concretando otras actividades que con la intención de lograr enriquecer -a partir de la articulación de diversas estrategias- el abordaje de la problemática a partir del contacto con distintas fuentes de información. Por un lado, trabajamos en la lectura, el análisis y la sistematización de documentaciones de diversa índole ligadas a políticas educativas y medios y tecnologías digitales durante las últimas dos décadas (tanto a nivel regional como en lo que respecta al proceso en nuestro país). Así leímos y analizamos normativa, prescripciones curriculares, programas de módulos y materiales de estudio, entre otros. Por otro lado, concretamos la observación de clases (en clave participante), el análisis de materiales y la realización de entrevistas a docentes y estudiantes de un establecimiento en particular, también entre los meses de abril y julio de 2018. En un próximo apartado esbozamos ideas generales que en el intercambio presencial se plantearán de manera más acabada.

***2.3 Un primer acercamiento al “mapa” de sentidos y prácticas: sobre primeros ejercicios de lectura de entrevistas y algunas aproximaciones analíticas***

Atendiendo a algunas de las lecturas teóricas, a algunas de las preguntas que orientan la investigación, a la exploración en campo (cruces entre puntos planteados para las conversaciones y expresiones de los sujetos) fue posible esbozar algunas dimensiones para organizar el análisis. Dichas dimensiones fueron: a)-recorridos de formación en medios y tecnologías digitales: arribo a la propuesta del Postítulo; b)- articulación/puesta en juego de esa formación con las prácticas cotidianas de enseñanza: de reflexiones construidas y aprendizajes transitados; b)-propuestas de enseñanza, medios y tecnologías digitales, espacios áulicos y escenarios institucionales: entre saberes construidos y tareas cotidianas en la actualidad.

A partir del trabajo sobre cada una de ellas, desarrolladas con mayor profundidad en otras producciones[[8]](#footnote-7), fue posible plantear un conjunto de conclusiones provisorias. En *primer lugar*, cabe señalar que la propuesta formativa de la Especialización Superior en Educación y TIC se presentó como una alternativa de articulación y síntesis de propuestas formativas y, además, se pensó como un espacio para el acceso, la difusión y la puesta en juego no sólo de saberes referidos a la integración de medios y tecnologías digitales al campo y a la prácticas educativas, sino que también operó como un dispositivo que permitió la puesta en contacto de docentes con un amplio -nuevo en aquel momento- marco normativo-pedagógico ligado a nuestro Sistema Educativo en general, y a la Educación Secundaria en particular. Allí opera un rescate de al menos tres aspectos en torno de lo que dicha formación ofreció (al menos en la mayoría de los casos, no exenta por supuesto de lo que consideramos atinadas críticas e interesantes problematizaciones respecto de la organización, el desarrollo y el cierre del trayecto): a)- la aproximación a marcos político-pedagógicos que hacen posible sustentar y fundamentar decisiones, prácticas educativas y propuestas de enseñanza, b)- el acercamiento a saberes conceptuales y “prácticos” respecto del trabajo con MyTD que pudieron -en mayor o menor medida- trabajarse en simultáneo durante la cursada en el espacio de formación y en las aulas en las que las y los docentes se encontraban ejerciendo su profesión en aquel momento, y c)-las huellas y/o resonancias del trayecto recorrido en las prácticas que desempeñan en la actualidad. Es decir, el aprendizaje y/o la recuperación de saberes y el trabajo constante sobre ellos de modo que puedan ser pensados (invitados/convocados desde la política pública) como alternativas siempre disponibles que corren la mirada ligada solamente a lo “novedoso”, para articular esa novedad con la presencia constante de la curiosidad y la puesta en juego de ello en procesos de creación en instancias situadas. En *segundo lugar*, que las y los docentes entrevistadas/os manifiestan un interés marcado por el trabajo de articulación entre los contenidos curriculares y las prácticas y procesos que habilitan/facilitan MyTD en los espacios educativos fuertemente anclados en sus inquietudes, sus intereses, sus trayectos previos; pero también en la lectura de los desplazamientos que operan en los escenarios en los que se desempeñan, así como en las prácticas y motivaciones que manifiestan sus estudiantes. En *tercer lugar*, que señalan con claridad el hecho de que los aspectos materiales y de acceso a equipamiento y conectividad son en, muchos casos, impedimentos para el pleno desarrollo de los procesos de integración de MyTD a los ámbitos escolares (en sentido amplio). Afirman también que se trata de aspectos tan relevantes como la disposición institucional a acompañar dichos procesos y la predisposición de las y los colegas a formar parte de iniciativas que permitan que el ingreso y permanencia de estos medios y tecnologías a las propuestas educativas de modo sostenido y significativo. En *cuarto lugar*, manifiestan con particular precisión la identificación de los movimientos, incomodidades e interpelaciones que estos procesos de integración provocan respecto del lugar del docente y de la reconfiguración de su trabajo a partir de las mediaciones tecnológicas que atraviesa los modos de vinculación con el saber en el campo educativo.

***2.4. Acerca del ejercicio de análisis en proceso: un abordaje general de una experiencia***

***2.4.1 Sobre una experiencia en campo***

En este apartado, interesa aclarar que está construido a partir de la sistematización de un conjunto de registros elaborados -a partir de observaciones áulicas realizadas- entre los meses de abril y julio de 2018 en una escuela de gestión pública de la Provincia de Córdoba. Dichas observaciones se concretaron en una instancia que reúne a dos espacios curriculares (Ciudadanía y Política y Gestión de las Organizaciones Sociales) de sexto año de la orientación en Humanidades y Ciencias Sociales. A cargo de dicha instancia están dos de las docentes entrevistadas en la etapa exploratoria inicial del trabajo de campo antes mencionada. Ambas profesoras también se desempeñan como docentes en instancias de Formación Superior (Universitaria/No Universitaria) en carreras ligadas a la formación docente y al campo pedagógico. La dinámica de trabajo de este espacio está organizada a partir de la lógica de la “cátedra compartida”; ambas docentes están a cargo de cada clase y construyen un programa compartido en el que los ejes temáticos se suceden y articulan a partir de problemáticas/saberes referidos a diversos aspectos de la ciudadanía y la vida social en general. Las observaciones áulicas y las conversaciones durante el período antes planteado -algunas en términos de entrevistas formales y otras más informales en recreos o al ingreso o salida de la clase- permitieron vislumbrar que, aún cuando la tarea está encuadrada por esa forma de organización, existen ciertas ausencias de la expresión directa de esas articulaciones. Así, la modalidad de trabajo gira en torno de ejes temáticos que si bien dialogan y se presentan intercalados, no necesariamente se abordan con un hilo conductor explícito que facilite la construcción de relaciones claras. Más bien se presentan como un conjunto de tópicos centrales de cada materia que son distribuidos en tres o cuatro clases en las que exclusivamente se toma ese eje. Finalizado este recorrido se inicia otro y así sucesivamente.

El grupo de estudiantes de este sexto año estaba conformado por aproximadamente veinte jóvenes y la tarea compartida se desarrollaba los días lunes de 7.30 a 10.30 hs. A lo largo de los diez encuentros observados se desarrollaron diversos temas y se desplegaron diferentes propuestas de enseñanza con la intención de convocar a las y los estudiantes al abordaje de los temas previstos. El caudal de información que constituye los registros realizados aún se halla en proceso de sistematización. No obstante, interesa en esta instancia compartir algunas recurrencias identificadas y algunos supuestos hipotéticos construidos a partir de ellas; fundamentalmente aquellas vinculadas con los modos de proponer la relación con el saber y la maneras de construir, desde allí, formas de interpelar a las y los estudiantes, centralmente en aquellas instancias en las que las mediaciones tecnológicas formaban parte de la escena escolar (áulica y/o extra áulica).

**3. A MODO DE CONCLUSIÓN**

***3.1.Apuntes sobre un ejercicio de análisis en proceso y preguntas generadas en el camino***

En este apartado compartimos algunas aproximaciones analíticas construidas a partir de la sistematización de los registros y de su lectura en diálogo con algunas nociones teóricas. Hacia el final del texto planteamos algunas de las preguntas que formulamos luego de este ejercicio y que retomaremos en futuras producciones para llevar adelante otro ejercicio interpretativo que permita profundizar estas cuestiones.

Los aspectos recuperados de los registros de observaciones tienen que ver con los modos en los que MyTD tienen presencia en distintos ámbitos y cómo esto es significado por las docentes. La intención es reconstruir indicios respecto de modos de interpelación y formas de resistencia que emergen en ese proceso por parte de las docentes. También algunas huellas que remiten a modos de apropiación de alternativas de trabajo que incluyen a estos MyTD.

Los ámbitos identificados son: a)- el ámbito personal, de la propia formación docente en actividad; b)- el ámbito de la enseñanza en Nivel Secundario; el ámbito de la enseñanza en Nivel Superior Universitario/No Universitario. Sobre lo que ocurre, y concretamente sobre las posibilidades de experimentación con medios y tecnologías digitales, en el primer y el tercer ámbito ambas profesoras se explayan más a lo largo de las entrevistas. En el caso del segundo ámbito las aproximaciones que se comparten se derivan directamente de lo expresado y hecho en el marco de las clases observadas. Allí las referencias -en el plano de lo dicho- y las prácticas giraban en torno de aspectos que pueden reunirse:

a)-la “naturaleza”/procedencia disciplinar de temas/contenidos abordados y su posible o deseable tratamiento en relación con MyTD,

b)-las dinámicas de trabajo propuestas en cada instancia,

c)-los procesos de producción áulicos y domiciliarios,

d)-los rasgos de los momentos para “poner en común” lo producido.

A este respecto, los emergentes más recurrentes y sostenidos remiten a que:

* para realizar una contribución a los recorridos de las y los estudiantes las ***lógicas de “uso”*** de los MyTD en el espacio de la escuela deben atender y replicar la lógica escolar y/o la lógica de “uso” del mundo adulto, preferiblemente ligada a ámbitos laborales. Las referencias constantes que intentan sostener este posicionamiento remiten a cómo esto será de utilidad en el mundo del trabajo y/o de los estudios superiores;
* la ***prácticas frecuentes*** que las docentes solicitan/habilitan involucran el trabajo con MyTD giran en torno de la búsqueda de datos puntuales en páginas web; el visionado de videoclips o fragmentos de entrevistas; la producción de presentaciones visuales recurriendo en general a software tradicionales como (Power Point) -y en algunos casos que se presentan como excepcionales la producción de historietas en entornos on-line-, la utilización de cámaras o grabadoras de sonido para realizar registros de materiales de estudio y/o explicaciones y/o para lectura de dichos materiales, el acercamiento e ingreso al Aula Virtual como espacio para la entrega de trabajos prácticos y/o la descarga de materiales y visualización de presentaciones visuales y videos. Allí se presentan una serie de tensiones a partir del encuentro/desencuentro entre expectativas y prácticas que requieren/recuperan la existencia saberes supuestos, saberes prácticos y saberes enseñados. Aspectos que emergen centralmente mediante expresiones que dan cuenta de lo que ocurre cuando se tensionan miradas y realidades acerca de lo que debería conocerse, lo que ya se trabajó antes, lo que debería estar construido y disponible de modo constante y que, en pocas oportunidades, se vuelve materia de conversación y/o análisis colectivo en el espacio del aula;
* hay ciertos ***temas*** que parecerían ser más adecuados para ser abordados integrando MyTD que otros:

-aquellos que remiten a un saber que se postula como portador de mayor formalidad y es socialmente reconocido -a través de las prescripciones curriculares fundamentalmente- como significativo para el proceso formativos de las y los estudiantes. Allí se sitúan las nociones de Estado, poderes del Estado, normativa ligada a las organizaciones y su funcionamiento en la sociedad. Estos temas/contenidos no serían factibles de ser trabajados integrando estos dispositivos;

-mientras que aquellos tópicos vinculados con campos disciplinares y saberes menos canónicos en el marco de los espacios escolares formales, ligados por ejemplo a pensar el análisis de casos respecto de organizaciones (en su funcionamiento actual y en su recorrido histórico) o el tratamiento de la comunicación cómo proceso social primero y cómo dimensión de análisis en una organización después, parecerían sí estar habilitados. En este punto se visualiza una suerte de tensión entre lo posible/los deseable/lo esperable;

* ciertos ***momentos del trabajo*** con los temas/contenidos parecen presentarse como más oportunos para proponer actividades que involucren la presencia de MyTD que otros. Estos momentos suelen ser los de apertura de una temática, los de la elaboración grupal de producciones y los de síntesis/cierre del abordaje de una temática con presentación pública/áulica o envío (vía correo/aula virtual) a las docentes para su revisión/corrección. Las dos últimas instancias en general están atravesadas por momentos de acreditación/evaluación. Momentos en los hay escasas oportunidades para un ejercicio reflexivo sobre esta integración; una vuelta sobre lo hecho que redunde en devoluciones orientadoras respecto de qué se hizo, cómo se hizo, con qué intencionalidad, qué requeriría ser revisado y por qué.

Este breve punteo de las recurrencias observadas nos permite volver sobre las nociones compartidas en el marco conceptual para interrogar los registros en clave de los modos en los que son entendidos los MyTD, así como su ingreso a los espacios escolares/de estudio, el tipo de prácticas habilitadas/deseadas/habituales que se despliegan en estos escenarios, los “lugares” de las y los docentes allí, sus modos de interpelar a las y los estudiantes, y -en función de ello- las maneras de proponer la relación con el saber en estos contextos.

Para repensar algunos de estos aspectos es que recuperamos algunas nociones esbozadas en el título de la ponencia y en el apartado que refiere al marco conceptual (en constante revisión) que encuadra esta investigación. De la puesta en diálogo de estos elementos es que formulamos un conjunto de interrogantes que compartimos a continuación:

* ¿Cómo coexisten modos “menos sistemáticos más sensoriales, más horizontales y menos reflexivos” de trabajo con el saber que atraviesan y movilizan al ámbito escolar (Barbero, 2008; Dussel, 2010) con propuestas que intentan dar respuesta al “mandato integrador” desde lógicas fuertemente escolarizadas (Da Porta, 2011)?
* ¿Qué modos de interpelación construyen las y los docentes en estas instancias (Da Porta, 2011) y cómo tensionan con las resistencias propias acerca de las formas de vinculación con el saber mediadas por MyTD (Dussel, 2010) que despliegan lxs estudiante en los espacios de los escolar?
* ¿Qué indicios emergen sobre los modos de apropiación (Kalman, 2004) de MyTD por parte de las y los docentes (en el diseño y puesta en juego de las propuestas de enseñanza) y qué lugar/resonancias tienen la formación en actividad (D´Iorio, 2012) en esos procesos de apropiación?

Los avances sobre el proceso de trabajo realizado hasta el momento no nos permite construir de manera acabada respuestas (aunque sean provisorias) a estos interrogantes. No obstante, en próximas producciones, tomando en cuenta estos interrogantes para realizar un nuevo abordaje de los registros, socializaremos algunas notas que remiten a ellos y nos dan pistas respecto de cómo continuar la tarea.

Para concluir y modo de cierre provisorio, nos interesa señalar que continuaremos profundizando en el estudio de este proceso de encuentro/desencuentro/diálogo/tensión que se produce en torno de la presencia de MyTD en la escuela -de la mano de prácticas que usualmente proponen las y los docentes y que se manifiestan cómo autorizadas para ser desarrolladas en el espacio del aula -. Docentes que parecen estar dando cuenta de un desplazamiento de una posición inicial de “sentirse amenazado” y “desprotegidos”, a una en la que la presencia de estos dispositivos ya forma parte del paisaje cotidiano. (Dussel, 2012). No obstante, y atendiendo a lo transitado en esta etapa inicial de trabajo investigativo, vale decir que como rasgo central de dicho proceso emerge la “complejidad”. Una complejidad que reactualiza en cada instancia de trabajo y que pone de manifiesto la tensión entre expectativas y posibilidades reales y las discontinuidades y/o rupturas (conceptuales, metodológicos y materiales) en esa cotidianidad, así cómo en las orientaciones y recursos que desde las políticas públicas que las contienen/contenían se ofrecen. Las preguntas ahora, y desde hace un tiempo, ya no se vinculan tanto con la presencia/ausencia de estas lógicas y estos dispositivos, sino por los modos en los que son reapropiados por los sujetos que se reúnen en los espacios de la escuela para abordar aspectos ligados a os modos de operar con el saber, que sigue siendo el aglutinador de tareas y objetivos en el marco de la escuela.

**4.BIBLIOGRAFÍA**

ACHILLI E. (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor, Rosario.

BUCKINGHAM, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la

COLS. Estela (2011) Prácticas de enseñanza, modelos y estilos: un marco conceptual para su abordaje. En Estilos de enseñanza. Rosario. Homo Sapiens.

DA PORTA, E. (Comp.). (2015). Las significaciones de las TIC en educación. políticas, proyectos y prácticas. Grupo Ferreyra Editor. Córdoba.

DUSSEL, I. (2012). La Formación Docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época, en Birgin, A. (Comp.) (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, I. (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital, en La educación alterada. Una aproximación a la escuela del siglo XXI. Salida al Mar, Córdoba.

D´lorio (2012). En formación o la reinvención de la responsabilidad pedagógica. En Birgin, A. (Comp.) (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.

EDELSTEIN, Gloria; Salit, Celia; Domjan, Gabriela; Gabbarini, Patricia. (1998). Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia. Módulo 2. Práctica Docente. Secretaría Académica. Dirección de Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional de Lanús.

EDELSTEIN, Gloria (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós. Buenos Aires.

GRECO, B. (2012). La autoridad igualitaria en educación: construcciones, asimetrías y diálogos en el desarrollo profesional, en Birgin, A. (Comp.) (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.

GUBER, R. (2004). El salvaje metropolitano. Buenos Aires. Paidós

HUERGO, J. (2011). Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas. Ediciones de Periodismo y Comunicación. La Plata, Buenos Aires, Argentina. Año 2001.

KALMAN, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. Revista mexicana de Investigación Educativa. Enero-abril. Vol. VIII. Núm. 17. México.

LAGO MARTÍNEZ, S. (2012). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 62, enero-abril, pp. 205-218.

LANDAU, M. (2003). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el Sistema Educativo. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

LLIMÓS, G. (2015). Las tecnologías de la información y la comunicación: posibilidades de prácticas educativas con TIC. VIII Seminario Regional (Cono Sur). ALAIC. “Políticas, actores y prácticas de la comunicación: encrucijadas de la investigación en América Latina”. Córdoba, Argentina.

LITWIN, E. (Coord.) (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Amorrortu editores, Buenos Aires.

---------------- (2008).Las tecnologías que heredamos, las que buscamos y las que se imponen,en Litwin, E., El oficio de enseñar. Condiciones y contexto. Paidós, Buenos Aires.

LUGO, M.T.; LÓPEZ, N.; TORANZOS, L. (2014). Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. SITEAL, IIPE, UNESCO, OEI.

MARTÍN BARBERO, J. (2007) Tecnicidades, identidades, alteridades en De Moraes, D Sociedad Mediatizada. Gedisa Ed. Bs. As.

--------------------------------(2003). La educación desde la comunicación. Norma. Buenos Aires: Norma.

PALMERO, P. M. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente: políticas, prácticas y sentidos. Revista Educación, Formación e Investigación. Vol. I, Nº 2. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba, Argentina.

PINEAU, P. (2012). Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio, en Birgin, A. (Comp.) (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.

PITMAN, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método, en Birgin, A. (Comp.) (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.

ROCKWELL, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

---------------------------- (2015). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Bs. As: Ed. Paidós.

ROS, C. (Coord.). (2015). Experiencias de enseñanza con tic en la formación docente. Ministerio de Educación de la Nación.

--------------(2014). Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la Formación Docente de Nivel Secundario. Serie Estudios Nacionales. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

TERIGI, F. (2012). Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. Buenos Aires.

YEREMIAN, G. (2011). Política Educativa, TIC y mercado: contornos de una articulación compleja. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigación Gino Germani. Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

1. Dicho trabajo se está llevando a cabo en el marco del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina (CEA/FCS/UNC) desde 2016 y de una beca Interna Doctoral de CONICET desde mediados el año 2017 y del Programa “[Cultura(s) y Tecnología(s): estudios de la mediatización en escenarios educativos](http://secretarias.unc.edu.ar/cea/programas/cultura-s-y-tecnologia-s-estudios-de-la-mediatizacion-en-escenarios-educativos)”, dirigido por la Dra. Eva Da Porta. CEA/FCS/UNC. [↑](#footnote-ref-0)
2. En adelante MyTD. [↑](#footnote-ref-1)
3. Complejidad que adquiere este escenario en tanto se articulan allí lógicas de lo escolar, estructuras de las alternativas de formación, trayectorias de formación disciplinar, contextos institucionales, prescripciones curriculares y normativas, dinámicas de trabajo docente, particularidades de los contextos de intervención, modos de intercambio con las y los estudiantes, formas de vinculación con el saber. [↑](#footnote-ref-2)
4. La propuesta de trabajo original, plasmada en el plan de trabajo aprobado por CONICET (aprobada a finales del año 2016), presenta modificaciones que se han ido realizando como consecuencia del paso por el Doctorado en Estudios Social de América Latina; así como del tránsito por las diversas experiencias de campo (parciales y provisorias) que hemos efectuado desde finales de 2017 y durante este año 2018. En ese sentido, cabe señalar que tanto el diseño metodológico primero, como la pregunta de investigación y los objetivos del estudio han ido mutando, expandiéndose en algunos aspectos y focalizándose en otros. [↑](#footnote-ref-3)
5. Se puede acceder a dicha resoluición a través del siguiente link: <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/noticias/nace-el-plan-nacional-de-inclusion-digital-educativa/> [↑](#footnote-ref-4)
6. Aprobada en el marco de la Resolución N.° 856/2012 tal como consta en:

<http://www.boletinoficial.gov.ar/Inicio/Index.castle> y en

<http://postitulo.educ.ar/acerca-de/presentacion-y-objetivos/> [↑](#footnote-ref-5)
7. Cabe señalar que se trata de sujetos que tienen formación de origen diverso, así como modos y momentos diversos de inscripción en el Sistema Educativo formal. Entre los campos disciplinares de los que provienen se hallan Lengua y Literatura, Economía, Biología, Comunicación, Psicología, Ciencias de la Educación, Derecho. Algunas/os de ellos recorrieron inicialmente carreras de profesorado, mientras que otros motivados por el requerimiento del sistema o por la propia inquietud realizaron trayectos pedagógicos una vez concluidas sus formaciones de base. Esta diversidad que mencionábamos también se visualiza en los espacios curriculares en los que se desempeñan: Lengua y Literatura, Formación para la Vida y el Trabajo, Gestión de las Organizaciones Sociales, Economía, Física, Matemática, Ciudadanía y Política, entre otros. Algunas/os de ellas/os se desempeñan también en Institutos de Formación Superior (IFD), mientras que otras/os desempeñan y/o desempeñan otros roles en el marco institucional como el de la Coordinación de Cursos. [↑](#footnote-ref-6)
8. Ver: <http://bit.ly/2Z0H4nQ> [↑](#footnote-ref-7)