

Presentación del proyecto de investigación. La relación con el saber de los estudiantes de profesorado de secundaria en el marco de la cultura digital.

Florencia Rodríguez.

Cita:

Florencia Rodríguez (2017). *Presentación del proyecto de investigación. La relación con el saber de los estudiantes de profesorado de secundaria en el marco de la cultura digital. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/349>

La relación con el saber a través del uso de artefactos culturales tecnológicos en el marco de la cultura digital: el caso de los estudiantes de profesorado

Florencia Rodríguez

IICE - UBA

florencia.rodriguez.81@gmail.com

Eje 6 – Sociología de la educación y enseñanza de la sociología

Mesa 63 - Trabajo, formación e identidades docentes. Aproximaciones teórico-metodológicas y experiencias de investigación

Resumen

Se presenta una investigación en desarrollo, en el marco de una tesis de maestría. Dicha investigación se propone analizar la relación con el saber que construyen, a través del uso de artefactos culturales tecnológicos, los estudiantes de profesorado de educación secundaria, en el marco de la cultura digital. En el marco de un sistema educativo cuyos niveles medio y superior se han masificado, interesa analizar la relación con el saber que los sujetos de la formación construyen en los ISFD, en tanto serán docentes y transmitirán saberes. Se trata de sujetos que se encuentran inmersos en la cultura digital, que utilizan medios digitales, y han pasado en su trayectoria educativa previa –en el caso de ser la carrera docente su primera opción luego del egreso del nivel medio– por una escuela secundaria impactada por programas y políticas de universalización en el acceso a medios digitales y ambientes de dotación tecnológica. Se trabaja con un diseño exploratorio que releva la información a partir de entrevistas y focus group, en un Instituto de Formación Docente del conurbano bonaerense. Se pretende contribuir a la planificación y desarrollo de políticas de formación docente.

Palabras clave: relación con el saber – formación docente – cultura digital – educación secundaria

Introducción

La investigación, en desarrollo en el marco de una tesis de maestría¹, se propone analizar la relación con el saber que construyen, a través del uso de artefactos culturales tecnológicos, los estudiantes de profesorado de educación secundaria, en el marco de la cultura digital, situando el trabajo de campo en un ISFD del conurbano bonaerense. La hipótesis principal del presente trabajo es que los estudiantes de la formación docente, al vincularse con los artefactos culturales propios de la cultura digital, traen consigo nuevas prácticas, más específicamente nuevas formas de producir conocimiento, de percibir, de comunicarse, de generar discursos, de relacionarse con el saber, muy diferentes a las prácticas de la cultura escolar, fuertemente centradas en la escritura. Estas nuevas prácticas, en principio, entrarían en tensión con las que se proponen desde el profesorado, más afines a la cultura escolar, y potencialmente disputarían los modos de apropiarse del saber y transmitirlo, en tanto serán docentes.

En el marco de un sistema educativo que en las últimas décadas se ha masificado, principalmente en los niveles medio y superior, interesa indagar en las prácticas de los sujetos de la formación, particularmente sus vínculos con el saber, la construcción de conocimiento y el uso de los artefactos culturales propios de la cultura digital que los actores bajo estudio ponen en juego en dichas situaciones. Se trata de sujetos que se encuentran inmersos en la cultura digital, que utilizan medios digitales y que han pasado, en su trayectoria educativa previa —en el caso de ser la carrera docente su primera opción luego del egreso del nivel medio—, por una escuela secundaria impactada por programas y políticas de universalización en el acceso a medios digitales y ambientes de dotación tecnológica. Se pretende conocer, desde una lectura en positivo (Charlot, 2006), qué traen de nuevo dichos estudiantes.

Marco teórico

La relación con el saber a enseñar y los artefactos culturales mediadores

El objeto de la presente investigación es indagar la relación con el saber a enseñar (Charlot, 2006) que tienen los estudiantes de profesorado de secundaria. Se entiende que los docentes transmiten un saber específico, que constituye un recorte artificial de un campo disciplinar, seleccionado para ser enseñado en el sistema educativo por quienes determinan el currículum escolar. Diversos autores, como De Alba (1995), especifican quiénes son los sujetos sociales de la determinación curricular, es decir, quiénes están interesados en que ciertos saberes sean transmitidos en la escuela: el Estado, el sector empresarial, los sectores populares, la Iglesia, los gremios, los partidos políticos. A su vez, quienes estructuran formalmente el currículum, quienes efectivamente lo escriben, son los

¹ Se trata de la Maestría en educación, Lenguajes y medios de la Universidad Nacional de San Martín, cursada durante 2014 y 2015.

académicos, los equipos ministeriales, los consejos técnicos, etc. Esa síntesis de elementos culturales que constituye una propuesta político educativa es producto de intereses diversos y contradictorios; algunos tienden a ser dominantes y otros a oponerse a la dominación. A su vez, el saber efectivamente enseñado puede diferir con el saber a enseñar, dado que sufre un proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991), en el que el llamado “saber sabio” –producido en los ámbitos académicos– se convierte en saber a ser enseñado, y luego en el aula el docente continúa con dicho proceso en pos de la transmisión.

Se entiende la relación con el saber (Charlot, 2006) como un proceso que se da en el tiempo y que implica actividades, producto de movilizaciones comprometidas, que se llevan a cabo con un sentido. Para Charlot no hay saber sin relación con el saber, por lo cual éste no constituye algo externo al sujeto, sino que *es* en relación con ese sujeto. La idea de saber implica la de sujeto, de actividad de ese sujeto, de relación del sujeto consigo mismo y de relación de ese sujeto con otros que co-construyen, controlan, validan, comparten ese saber. En este sentido la relación con el saber es un proceso social; está inserta en las relaciones con otros. El saber es construido en una historia colectiva que es la del espíritu humano y de las actividades del hombre, está sometido a procesos colectivos de validación, de capitalización, de transmisión, y es el producto de relaciones epistemológicas entre los hombres. El saber no existe más que en formas específicas, formas de relación, y el espacio del aprendizaje de dichas formas de relación con el saber se da en un espacio-tiempo compartido con otras personas.

Dicha relación tiene tres dimensiones que se vinculan estrechamente entre sí: epistémica –es decir, se trata de apropiarse de un saber que no se posee pero se asienta en objetos, lugares, personas, y que se manifiesta a través del lenguaje–, identitaria –es propia de un sujeto determinado, que aprende en referencia a su historia, sus antecedentes, sus expectativas, sus relaciones con los otros, etc.–, y finalmente, social, en tanto que el sujeto que se relaciona con el saber se encuentra en el mundo con otros y tiene una pertenencia social.

A su vez, la teoría de Charlot es acorde con la perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje –llamada también constructivismo social– inaugurada por Lev S. Vigotsky, quien plantea que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, como la percepción, el razonamiento lógico, el pensamiento y la memoria, se encuentra mediado por herramientas que son de creación social, productos de la actividad humana a lo largo de su historia (Vigotsky, 1932; 1934). Por su parte, Cole (1990), a partir de los desarrollos de Vigotsky, trabajó sobre la mediación cultural del pensamiento; es decir, sobre las relaciones mediadas que se establecen entre la cultura y el pensamiento y las prácticas de los sujetos, identificando el concepto de artefacto cultural. Se trata de “un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la

acción humana dirigida a metas” (1990, p. 114). Dice Cole, retomando a Wartofsky, que los artefactos, incluidas las herramientas y el lenguaje, son “objetivizaciones de las necesidades e intenciones humanas ya investidas con contenido cognitivo y afectivo” (Wartofsky, 1973, p. 204, citado en Cole, 1990, p. 117), e identifica artefactos primarios, secundarios y terciarios. Para el autor, los artefactos comprometen esquemas o representaciones mentales y guiones o esquemas de acontecimientos, vinculados a los contextos y a la mediación cultural. Se trata de un aspecto del mundo material con un uso recordado colectivamente (Martos y Martos García, 2014, p. 122).

Para Bruner (1997), en la misma línea sociocultural, la cultura provee de una caja de herramientas que da marco al sujeto para poder esquematizar, clasificar y describir la realidad, es decir, para conocer. Para el autor, la cultura es un sistema de símbolos, significados y sentidos que son los que posibilitan la constitución del aparato subjetivo, y el aprendizaje y el pensamiento de los sujetos se entienden en tanto están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales propios de dicho contexto, destacando el potencial interpretativo y creador de significado del pensamiento humano.

En relación con la formación docente, Davini (2015) identifica diversos mecanismos a través de los cuales los estudiantes aprenden a enseñar, en un proceso individual y a la vez social en el que se construyen y desarrollan herramientas. La autora retoma las mediaciones y situaciones que identifican Perkins y Salomon (1998, citado en Davini, 2015)², entre las cuales el aprendizaje a través de herramientas culturales involucra un trabajo con los bienes y artefactos “histórica y culturalmente situados, cargando saberes, posibilidades y distintos lenguajes para pensar y actuar. Ellos constituyen andamios (...) para el aprendizaje, en el pensamiento y en la acción” (Davini, 2015:39).

En síntesis, concebimos la relación con el saber como un proceso esencialmente social, que se construye con otros y que se manifiesta de diversas maneras dada su dimensión identitaria. Esta relación se constituye a partir de la mediación de herramientas producidas en y por las culturas, es decir, de artefactos culturales.

Las tecnologías y los medios digitales

Esta investigación entenderá a los medios y las tecnologías digitales como artefactos culturales por medio de los cuales los estudiantes se relacionan con el saber. Se retoma el concepto de nuevos medios digitales³, de Lev Manovich (2006), que describe un nuevo escenario cultural, signado por

² Estas son: mediación social activa en el aprendizaje individual; mediación social activa en el grupo de pares; mediación social en el aprendizaje a través de herramientas culturales; organizaciones sociales como ambientes de aprendizaje; aprendizaje para formarse siempre.

³ El adjetivo “nuevos” refiere los medios y tecnologías digitales que son propios de un momento histórico determinado, en el que el autor escribe, si bien las tecnologías existen desde que la humanidad comenzó a utilizarlas para vincularse con la naturaleza.

dichos medios, en el cual hay un desplazamiento hacia formas de producción, distribución y comunicación mediatizadas por la computadora⁴. Para el autor, los medios digitales se sitúan en relación con muchas otras áreas de la cultura, pasadas y presentes. Así, esta definición no se limita a la computadora, sino que incluye medios "viejos" que fueron informatizados –tales como la radio, la televisión, el cine–, y representan la convergencia de dos recorridos históricos separados: la tecnología informática y la mediática. El autor afirma que todos los nuevos medios poseen un potencial para cambiar los lenguajes culturales vigentes.

En la misma línea, Doueih (2010) define la cultura digital como

un conjunto de tecnologías conjugadas que han producido y siguen produciendo prácticas sociales que, al menos por el momento, amenazan o cuestionan la viabilidad, o incluso la legitimidad, de determinadas normas socioculturales establecidas (...) [La cultura digital] está compuesta por modos de comunicación y de intercambio de informaciones que desplazan, redefinen y remodelan el saber en formas y formatos nuevos, y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber (p. 35).

Es decir, nos encontraríamos ante un nuevo escenario en el cual las prácticas culturales –sobre todo de la cultura occidental– están atravesadas por los artefactos digitales. Problematizamos aquí el concepto de “cultura” digital única, dado que entendemos que habría, en todo caso, diversas culturas digitales, en tanto distintas maneras de ejercer estas nuevas prácticas y de vincularse con los artefactos digitales.

Otros autores (Kress, 2005) se refieren al cambio comunicacional que está modificando las formas en que son representados los significados, situando a la imagen –que recupera su estatuto cognitivo– en el centro de la comunicación, lo que constituye un desafío ante el predominio de la escritura. Esto da lugar a nuevas alfabetizaciones, ya que implica el uso de distintos recursos para representar, producir y distribuir mensajes.

En el plano educativo en particular, existen dos grandes corrientes entre los educadores y especialistas respecto de la incorporación de tecnologías y medios digitales en las escuelas (Dussel, 2012). Una de ellas, con bastante raigambre en las prácticas educativas, se centra en lo instrumental y tiene una visión optimista respecto de la incorporación de tecnologías digitales al aula al concebirlas como motivadoras, potenciadoras del aprendizaje y enriquecedoras de estrategias y recursos didácticos (Maggio, 2012, Litwin, 2005, Litwin, Maggio y Lipsman, 2005). Nuestra posición es diferente y se sostiene en los autores anteriormente citados: este cambio de época conlleva nuevas formas de producir y hacer circular los conocimientos. Se trata, en definitiva, de “una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento” (Dussel,

⁴ Al momento de escritura de la obra, en 2006, no existían muchas más tecnologías digitales de acceso masivo más allá de la computadora.

2012, p. 9), y esto, en paralelo con el surgimiento de nuevas prácticas, pondría en tensión algunas tradicionales invariantes en la cultura escolar.

En este mismo sentido, coincidimos con Burbules y Callister (2001) en situarnos desde un enfoque posttecnocrático, entendiendo que el vínculo de las personas con las tecnologías es relacional. Desde esta perspectiva se supera la concepción de dicho vínculo como meramente instrumental y se concibe que no hay una separación neta entre lo humano y lo tecnológico. Las tecnologías y los medios digitales son transformados por los humanos en función de los usos, y los humanos somos modificados de un modo muy específico, desde lo cultural y desde lo psicológico, por ellos. En palabras de los autores,

... los cambios introducidos en la tecnología siempre van acompañados de una multitud de otros cambios en los procesos sociales y pautas de actividad; y tal vez sean estos últimos, no las “tecnologías” mismas – he aquí la cuestión–, los que ejercen el mayor impacto global en el cambio social. Por lo tanto la tecnología no es sólo *la cosa*, sino la cosa y las pautas de uso con que se la aplica (Burbules y Callister, 2001, p. 23, el destacado es del original).

Las tecnologías modifican las percepciones, las acciones que se pueden o no hacer, lo que se quiere hacer, y lo que se cree que se puede hacer. En definitiva, en la era de los nuevos medios de comunicación emergen nuevos artefactos culturales, materiales y simbólicos, con los que interactuar, a los cuales utilizar para construir el saber, con los que desarrollar nuevas prácticas, con los que escribir en lenguajes multimodales, con los que percibir de diferentes modos. Por su parte, el sistema educativo promueve el uso de determinados –otros– instrumentos para el trabajo con los conocimientos, más vinculados a la cultura escrita, lo que daría lugar a diversas tensiones y disputas. Los medios y las tecnologías digitales interpelan hoy directamente a la escuela, en el sentido de que fue, por siglos, la principal institución pública de transmisión de conocimientos, de saberes seleccionados como socialmente válidos, que se basó en una forma de circulación centrada en sí misma

La formación inicial de docentes para el nivel secundario

El sistema formador de docentes comenzó a construirse en nuestro país con fuerza a partir de 1870 –con la creación de la Escuela Normal de Paraná–, con el objetivo de formar maestros –en principio, de nivel primario– que pudieran cumplir una función homogeneizadora y civilizatoria en la sociedad, y así favorecer la cohesión social en el Estado Nacional en expansión. En particular, la formación de los docentes para el nivel medio no constituyó una preocupación inicial, ya que de la enseñanza en los Colegios Nacionales –primeras instituciones de enseñanza media en el país– se encargaban, en principio, profesionales universitarios, dado que se consideraba que éstos poseían un capital cultural incorporado que les alcanzaba como conocimiento para enseñar (Pinkasz, 1992).

Posteriormente, la expansión del nivel medio, asociada a la conformación y consolidación de las clases medias, modificó el nivel al cambiar su carácter elitista y preparar también para la inserción al mundo laboral, lo que redundó en la necesidad de pensar una formación pedagógica específica para los docentes. Esta situación dio origen a la formación docente inicial para profesores de nivel secundario –considerada necesaria para quienes no provenían de las universidades y por lo tanto no tenían el capital cultural incorporado–, y se fue resolviendo con cursos anexos a las escuelas normales, seminarios pedagógicos e institutos de profesorado (Pinkasz, 1992). Es por este origen diferenciado que la formación de profesores fue desde sus comienzos diversificada, no monopolizada por un solo tipo de institución, y con un fuerte énfasis en la especialización en las disciplinas por sobre el saber pedagógico. En definitiva, la formación de profesores de nivel medio está constituida por un sistema binario (Ministerio de Cultura y Educación, 2000), conformado por dos subsistemas: el de educación superior no universitaria –institutos superiores de formación docente–, y el universitario, con profundas diferencias que han sido descritas por diversos estudios (Arroyo, 2011, Mollis, 2009, IESALC, 2004).

Ahora bien, el sistema formador ha pasado por diversas transformaciones en las últimas décadas. Se llevaron adelante en los '90 medidas descentralizadoras que marcaron a las instituciones de formación docente. Dichos cambios no se dieron solamente en términos administrativos, sino que se fortaleció una gramática institucional más cercana a la del nivel para el que formaban los institutos, lo que algunos estudios denominaron “isomorfismo de la formación” (Braslavsky y Birgin, 1992, Davini, 1995). En esta misma etapa también se expandió un gran “mercado de cursos” de formación continua (Birgin, 1999), a la vez que se incrementaron las instituciones de formación docente y creció su matrícula (Birgin y Rubens, 2012). Debido a esta masificación, comenzaron a incorporarse a las carreras de formación docente jóvenes de sectores sociales anteriormente excluidos del nivel de enseñanza superior. Según diversas investigaciones, aumentó la heterogeneidad de la población que accedía a dichas carreras, con un peso creciente de los sectores más empobrecidos que, en muchos casos, constituyen la primera generación de la familia que llega al nivel medio o superior (Birgin y Pineau, 2007). Asimismo, varios autores afirman que el sistema educativo en general, y el subsistema formador en particular, posee un alto grado fragmentación social y cultural (Birgin, 1999; Tiramonti, 2004 y 2009; Poliak, 2007 y 2009).

Según Davini (1995), diversas tradiciones se sostuvieron –y aún persisten– en la formación docente a través de los discursos y las prácticas, y se encuentran encarnadas en las instituciones y los sujetos de la formación, tanto docentes como estudiantes. De acuerdo a la autora, una de las que se encuentra más presente en la formación de profesores de nivel secundario es la tradición académica, vinculada con la génesis del subsistema formador de docentes de dicho nivel, mencionada

anteriormente. Dicha tradición en sus comienzos se centró en la concepción acerca de que lo esencial de la formación y de la acción de los docentes es el sólido conocimiento acerca de la disciplina que deben enseñar, en detrimento de la formación pedagógica, considerada innecesaria, e incluso obstaculizadora. Esta tradición ha tenido derivaciones reduccionistas, tales como diversos proyectos de reforma educativa que se centraron únicamente en los contenidos, sin contextualizar la enseñanza de manera más amplia, y concepciones que redujeron el problema de la enseñanza a la instrumentación didáctica de las distintas disciplinas, como si se tratara de “bajar” contenidos a los sujetos del aprendizaje. Asimismo, la persistencia de dicha tradición derivó en una problemática muy presente en la formación docente, que se refiere a la brecha entre los procesos de producción y de reproducción del saber, ubicando al docente en este segundo lugar. En este mismo sentido se expresa Terigi (2007), quien remarca que la docencia tiene una “herida de nacimiento”, en relación con que nació para transmitir un saber que no produce. Esto implica que el docente debe

... absorber el conocimiento generado por los expertos durante su formación inicial (...) y reproducirlo en la escuela, en el ejercicio de la enseñanza (...) [de esta manera] los contenidos a enseñar se convierten en “objetos” a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos (Davini, 1995, p. 34-35).

Entendemos a la transmisión (Hassoun, 1996), tarea central del enseñante, como una posibilidad deseable en el acto de enseñanza, a través de la cual el docente delega en el sujeto al que le enseña la posibilidad de recrear y resignificar el saber que le está transmitiendo. Por lo tanto, “una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad” (Hassoun, 1996, p. 17, citado en Terigi, 2004). Algunos de nuestros interrogantes se vinculan con la posibilidad de que este tipo de transmisión se dé –en tanto es deseable– en los profesorados, promoviendo un cierto tipo de relación con el saber de los futuros docentes; la transmisión en este sentido ocurre cuando lo que se transmite no es un conocimiento objetivado, sino que se promueve una relación con ese conocimiento, distinta de una relación de pura reproducción, recepción y repetición acrítica. Se propone entonces indagar qué tipo de relación se construye en los ISFD, en los que se transmiten saberes para que el futuro docente aprenda a enseñar, a transmitir.

Contrariamente a esta concepción de transmisión, y teniendo en cuenta los resabios de la tradición académica aún existentes en la formación de docentes de secundaria, se suele concebir al sujeto de la formación como tabula rasa “en la que se inscriben los datos científicos de la enseñanza” (Davini, 1995, p. 103). Si bien los planes de estudio para la formación docente inicial fueron estructurados en disciplinas, ello no garantizó “que la formación disciplinaria de los docentes haya seguido criterios de actualización ni de acceso a la discusión epistemológica” de dichas disciplinas (Davini, op. cit., p. 107). De acuerdo al planteo de Arroyo (2011), quien refuerza estas ideas, en los profesorados parecería subyacer una concepción sobre los conocimientos como cerrados, establecidos de una vez y para siempre y producidos en las Universidades, que deben transmitirse a

las nuevas generaciones de docentes sin ningún tipo de cuestionamiento ni revisión epistemológica sobre los mismos. En este sentido, Terigi (2009) realiza un análisis sobre las principales problemáticas que presenta la formación inicial de docentes de nivel secundario, y plantea que uno de los principales desafíos que debería abordar este tipo de formación es el de “consolidar modalidades específicas de trabajo vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos (...) abriendo la reflexión sobre la estructuración de los saberes que se construyen” (p. 134).

Antecedentes

Algunas investigaciones se centraron en la descripción de los estudiantes de la formación docente (Tenti Fanfani, 2010), indagando aspectos como sus consumos culturales y hábitos en relación con las tecnologías y los medios, así como su nivel de acuerdo con la inclusión de las tecnologías en las aulas.

En relación a las experiencias formativas de los futuros docentes, Arroyo (2011) indagó en el tipo de propuestas brindadas por ambos circuitos de formación docente –universitario y superior no universitario–. Se concluyó en que el tipo de vínculo con los conocimientos, la percepción de la discusión y debate en torno a la construcción del mismo, y las formas de participación en los diferentes ámbitos de toma de decisiones son ejes que marcan las diferencias formativas, lo que describe –pero aun superficialmente– algo de lo que queremos indagar aquí. En particular, en dicho estudio se afirma que en los ISFD la experiencia de formación no promueve el distanciamiento necesario para el análisis de un objeto de conocimiento, así como no propicia la vinculación de los estudiantes con las lógicas de producción: varios de los saberes que manifiestan poseer quienes estudian en dichas instituciones parecen estáticos y reificados, propios de un “conocimiento estable, cerrado, construido de una vez y para siempre. La discusión y el intercambio no tienen lugar cuando la construcción del conocimiento no está en juego” (Arroyo, 2011, p. 152).

Por otro lado, diversos estudios analizan la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el nivel medio y en la formación docente (Dussel, 2012, 2014, 2015; Ros et al., 2014), en el marco de la cultura digital. En particular para el nivel secundario –nivel que no indagaremos aquí pero sí del que probablemente provengan los estudiantes de la formación–, algunas investigaciones recientes afirman que la brecha digital se está desplazando del acceso a los usos (Dussel, 2012). Esto implica, según las conclusiones a las que arriba el estudio, que las tecnologías y medios digitales ya son parte de la vida cotidiana de las escuelas, de los estudiantes y de los docentes, pero que éstas son utilizadas, en situaciones pedagógicas, de manera limitada. No hay usos más ricos que involucren nuevas y más complejas formas de vincularse con los

conocimientos y con los lenguajes multimediales, que involucren lectura y producción en diversos soportes. Otros estudios, como el coordinado por Dussel, Ferrante, González y Montero, con un enfoque similar al que pretendemos darle a esta investigación, indagaron acerca de qué manera los nuevos medios digitales interactúan con las dinámicas presentes en las aulas del nivel secundario, haciendo hincapié en los cambios respecto de la enseñanza, el aprendizaje y la participación cultural, y analizando de qué modo las escuelas se vinculan con la innovación tecnológica. Los nuevos medios digitales y las imágenes parecen ayudar en cuanto a la motivación, aunque lo que se realice con ellos aún diste de promover operaciones intelectuales más complejas. A la vez hay una articulación débil pero creciente entre los saberes escolares y los saberes que movilizan los nuevos medios digitales, y una presencia creciente de los materiales audiovisuales, lo que implica sumar lenguajes multimodales (Dussel, Ferrante, González y Montero, 2015).

Otros estudios, con una línea centrada en los usos instrumentales de las tecnologías, distinta a la que aquí se sostiene, se centraron en la descripción de las experiencias desarrolladas en los ISFD con tecnologías a partir de la llegada del Programa Conectar Igualdad⁵ (Ros et al., 2014). Allí se especifica que uno de los sentidos más frecuentemente asociados a la inclusión de las TIC está vinculado a la necesidad de utilizar el lenguaje de los estudiantes –más visual o multimodal– como forma de entretener y motivar que denota, nuevamente, la suposición de que la sola inclusión de recursos tecnológicos constituye una innovación pedagógica. Por su parte, los estudiantes de los ISFD reconocen como principales actividades en sus prácticas pedagógicas casi las mismas que los docentes, con excepción del desarrollo de recursos multimediales. Hay una valoración positiva de las tecnologías por parte de los estudiantes vinculada a lo instrumental, sin poder aún incorporar las posibilidades de usos más ricos que denoten una alfabetización digital integral y el dominio de esta nueva cultura simbólica. En la misma línea, un reciente estudio coordinado por Dussel (2014) para el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur –PASEM–, centrado en la incorporación de TIC con sentido pedagógico en la formación docente, destaca que dicha inclusión no parece haber incidido aún en transformar la gramática escolar, entendida como las formas escolarizadas de distribución y circulación del tiempo, el espacio, los sujetos, los saberes y los recursos. A su vez se relevó que, en general, las estrategias de formación se centran en los docentes, sus culturas de prácticas en el aula, sus barreras profesionales y personales para el uso de tecnologías, pero rara vez se consideran variables similares respecto de los estudiantes de la formación docente.

⁵ El Programa Nacional Conectar Igualdad se crea a través del decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 459/10 en abril de 2010, con el fin de entregar una computadora a cada alumna, alumno y docente de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente y brindar capacitación a los docentes en el uso de esta herramienta, con el objetivo de favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Con respecto a la relación con el saber, algunos autores (Tenaglia, 2011) indagaron, con un enfoque similar al adoptado en la presente investigación, en la relación con el saber de los docentes de espacios de formación profesional en la enseñanza técnica en el nivel secundario. Se logró identificar tres principales características de dicha relación: el carácter reflexivo, la curiosidad y el sentido de proyección, asociadas por la investigadora al vínculo profesional que tenía el docente con el saber. A su vez, otras investigaciones se centraron en la misma categoría de análisis, aunque con diversos enfoques: la relación con el saber didáctico, desde un estudio autoetnográfico (Monetti, 2014); el sentido otorgado a la institución educativa por los estudiantes de liceo, a partir de la categoría de relación con el saber (Andreoli y Marques, 2011); la relación con el saber de los adolescentes, analizando los conflictos psíquicos activados por el aprendizaje, desde una perspectiva psicoanalítica (Hatchuel, 2009); las condiciones bajo las cuales puede favorecerse la construcción de nuevas formas de relación con el saber, a partir del análisis de la experiencia de chicos y adolescentes en talleres de producción cultural y científica dentro de hogares permanentes o de tránsito (Frigerio y Diker, 2005; Diker, 2007).

Tipo de diseño y metodología utilizada

La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo, con un diseño exploratorio de naturaleza temporal transversal. La tesis se realiza, a su vez, en el marco del proyecto UBACYT del que participo⁶, que se centra en los sujetos de la formación, particularmente los estudiantes de formación docente para nivel secundario, y mira sus trayectorias educativas en un contexto de fragmentación del nivel medio, del que provienen y en el que enseñarán.

El escenario de la investigación lo constituye un instituto de formación docente, el ISFD N° 29 “Prof. Graciela Gil” de la localidad de Merlo, en Provincia de Buenos Aires, en el que se dictan carreras de profesorado en distintas disciplinas. Los sujetos de la investigación serán los estudiantes de 4° año de las carreras de Profesorado de Educación Secundaria en Biología y en Historia. Para la recolección de información se realizarán 10 entrevistas en profundidad, semiestructuradas y 2 focus group con estudiantes, uno por cada profesorado.

Preguntas de investigación

¿Cómo es la relación con el saber que construyen los estudiantes de profesorado de educación secundaria en un instituto de formación docente del Conurbano Bonaerense, a partir del uso de artefactos culturales digitales?

⁶ El Proyecto UBACyT 2014-2017 se denomina “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada” y es dirigido por la Mg. Alejandra Birgín y pertenece al período y su código de identificación es 20020130100051BA.

- ¿Qué características tienen las formas de relacionarse con el saber que construyen los estudiantes en el marco de la cultura digital?

- En particular, ¿de qué maneras los artefactos culturales tecnológicos, propios de la cultura digital, modifican dicha relación con el saber?

Algunas primeras percepciones

Hasta el momento se han realizado siete entrevistas; tres a estudiantes del Profesorado de Historia y cuatro a estudiantes del Profesorado de Biología. En principio, la relación con el saber pareciera ser muy personal y distintiva para cada sujeto, lo que reforzaría su dimensión identitaria. En algunos casos se observó que efectivamente el uso de artefactos culturales digitales trae consigo nuevas maneras de relacionarse con el saber, de aprender, de estudiar, de procesar información, de comunicar lo sabido: “hay una dialéctica entre la computadora, el contenido y yo y me ayuda mucho” (F., estudiante de Profesorado en Historia). En otros entrevistados, su uso es complementario a otras prácticas vinculadas a la cultura escrita tradicional; en general en esos casos los artefactos son utilizados principalmente para comunicarse. A la vez, habría algunas diferencias de índole generacional: varios de los entrevistados, al no ser la carrera docente su primera elección al finalizar el secundario, no han transitado su educación media con el programa Conectar Igualdad y tienen otro tipo de vínculo con los artefactos tecnológicos, más instrumental. En esos casos dicho vínculo coincide con una concepción de las tecnologías digitales en relación con la enseñanza más relacionada con el optimismo y la motivación que su inclusión promovería en los adolescentes. Aparecen a la vez otras diferencias relacionadas con las disciplinas; los estudiantes del profesorado de Historia parecerían problematizar un poco más su relación con el saber, cuestionar más los saberes establecidos como saberes a enseñar, y este vínculo es mediado y enriquecido por los artefactos culturales tecnológicos. Resta finalizar el trabajo de campo, sumando los dos focus group en los que se pretende trabajar sobre el desarrollo de materiales digitales para la enseñanza, y luego analizar el profundidad todo el material obtenido.

Bibliografía

ANDREOLI, B. y MARQUES, A. (2011) “Relación con el saber y experiencias de los y las adolescentes en liceos públicos de Montevideo: elementos para repensar nuestra educación”.

Recuperado de: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/pn/PN24/P_AndreoliMarrero.pdf

ARROYO, M. (2011) *Sentido común y espacio público. Una exploración de los sentidos acerca de lo público en docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Libros Libres,

FLACSO Argentina. Recuperado de: <http://libroslibres.flacso.org.ar/sites/default/files/sentido->

[com%C3%BAn-y-espacio-p%C3%BAblico-una-exploraci%C3%B3n-de-los-sentidos-acerca-de-lo-p%C3%BAb.](#)

BIRGIN, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires. Troquel.

BIRGIN, A. y PINEAU, P. (2007) “Esos raros peinados nuevos: ¿Qué traen los futuros docentes?” En: FELDFEBER, M. y ANDRADE OLIVEIRA, D. (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires, Noveduc.

BIRGIN, A. y RUBENS, P. (2012) “La expansión de la Formación Docente. Acerca de la democratización de la educación en un escenario fragmentado”. En XI Seminario de la Red Estrado: “Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social”. Santiago de Chile, Universidad de Chile.

BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

BURBULES, N. C. y CALLISTER, T. A. (2001) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona, Granica.

CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo, Trilce.

CHEVALLARD, Y. (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.

COLE, M. (1990) *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid, Morata.

DAVINI, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.

_____ (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

DE ALBA, A. (1995) *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

DIKER, G. (2007) “¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS”. En BAQUERO, R., DIKER, G. y FRIGERIO, G. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

DOUEIHI, M. (2010) *La gran conversión digital*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

DUSSEL, I. (2012) *Documento básico: Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires, Fundación Santillana. Recuperado de: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=116180>.

DUSSEL, I. [et. al.] (2014) *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. PASEM - Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur - OEI. Buenos Aires, Editorial Teseo. Recuperado de: <http://www.pasem.org/IMG/pdf/-14.pdf>.

- DUSSEL, I., FERRANTE, P., GONZÁLEZ, D. y MONTERO, J. (2015) “Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las *netbooks* en escuelas secundarias”. En PEREYRA, A. [et. al.] *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense*. Gonnet, Editorial Universitaria UNIPE. Recuperado de: <http://editorial.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2015/03/Pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-y-pol%C3%ADticas-educativas.-Investigaciones-en-el-territorio-bonaerense-UNIPE-2015.pdf>.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2005) “Acerca del saber, de la relación de saber y de las condiciones para aprender”. En UNESCO/OREALC (coord.) *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149270s.pdf>
- HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- HATCHUEL, F. (2009). “La relación de los jóvenes con el saber: Entre transmisión e implicaciones inconscientes”. En Revista *Procesos Psicológicos y Sociales*, N° 5(1-2), 1-10. Recuperado de: <http://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/La-relacion-de-los-jovenes-con-el-saber.pdf>.
- IESALC (2004) *La formación docente en la República Argentina*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, UNESCO. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf.
- KRESS, G. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- LITWIN, E. (comp.) (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires, Amorrortu.
- LITWIN, E. MAGGIO, M., y LIPSMAN, M. (comps.) (2005) *Tecnologías en las aulas Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MAGGIO, M. (2012) [*Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*](#). Buenos Aires, Paidós.
- MANOVICH, L. (2006) *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- MARTOS, E. y MARTOS GARCÍA, A. E. (2014) “Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa”. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, N° 26, 1-2014, pp. 119-135, Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2014261119135>.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2000) *Hacia un Sistema Integrado de Educación Superior en la Argentina: Democratización con calidad*. Buenos Aires, MCyE.

- MOLLIS, M. (2009), "La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente". En *La revista del CCC*. Enero/Agosto 2009, N° 5/6. Recuperado de: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/109/>. ISSN 1851-3263.
- MONETTI, E. (2014) "Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico". En *Revista Entramados: educación y sociedad*. Núm 1, año 2014. Disponible es: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1083/1126>.
- PINKASZ, D. (1992) "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina". En BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (comps.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. FLACSO/CIID Miño y Dávila, Buenos Aires.
- POLIAK, N. (2007) "¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires". Tesis de maestría FLACSO (mimeo).
- _____ (2009) "Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires". En *Revista Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. N° 19, Junio 2009.
- ROS, C. (coord.) [et al.] (2014) *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario*. Serie Estudios Nacionales. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Recuperado de: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Inclusion_digital_y_practicas_de_ensenanza_Coord_ROS_1.pdf.
- TENAGLIA, G. (2011) "Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional (taller) en la enseñanza técnica. Estudio clínico". En *Anuario IICE – Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año 2011, pp. 419-422.
- TENTI FANFANI, E. (coord.) (2010) *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Serie Estudios Nacionales. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/010103ESTUDIANTES_Y_PROFESORESformaciondocente.pdf.
- TERIGI, F. (2004) "La enseñanza como problema político". En FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción*. Buenos Aires, Noveduc.
- _____ (2007) "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En BAQUERO, R., DIKER, G. y FRIGERIO, G. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- _____ (2009) "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". En *Revista de Educación*, N° 350, septiembre-diciembre

2009, pp. 123-144. Madrid, Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf.

TIRAMONTI, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.

_____ (2009) “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”. En: TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial.

VIGOTSKY, L. (1932). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Ed. Grijalbo.

_____ (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, Ed. Paidós.