

Dar clases hoy. La irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias del siglo XXI.

Andrea Iglesias.

Cita:

Andrea Iglesias (2019). *Dar clases hoy. La irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias del siglo XXI. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/650>

XIII JORNADAS DE SOCIOLOGÍA

Las cuestiones de la Sociología y la Sociología en cuestión.

Desafíos frente a los problemas contemporáneos y a los debates en torno a la formación en la disciplina

26 al 30 de agosto de 2019

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

Título: Dar clases hoy. La irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias del siglo XXI

Autora: Dra. Andrea Iglesias

Eje 6: Cultura, Significación, Comunicación, Identidades

Mesa 109: Subjetividades, formación docente y nuevas tecnologías en la escuela secundaria del siglo XXI

Institución de pertenencia: CONICET-IICE/UBA

E-mail: andreaiglesias.tics@gmail.com

Resumen (hasta 200 palabras)

La presente ponencia retoma una investigación recientemente concluida donde analizamos la relación entre las trayectorias de formación docente (inicial y continua) y las estrategias de inserción laboral de los profesores principiantes que ingresan a trabajar en las escuelas secundarias (de gestión estatal y privadas) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Uno de los resultados de esta indagación muestra que para los docentes que “arriban” a la profesión, uno de los grandes desafíos que enfrentan en tanto principiantes es el ingreso de las llamadas “nuevas tecnologías” a las aulas. La necesidad se expresa fundamentalmente en la “irrupción” de celulares y dispositivos móviles en las aulas. Esta es una de las razones por la que manifiestan que las “TIC” son una debilidad de la formación inicial y por la que desean continuar capacitándose. A esta preocupación se añade que las reformas recientes de la Nueva Escuela Secundaria y la Secundaria del Futuro en la Ciudad, exigen la incorporación de las nuevas tecnologías en todas las asignaturas de forma transversal. Desde una perspectiva cualitativa, a través de entrevistas en profundidad y observaciones participantes, indagamos aquí algunos cambios sucedidos en el trabajo docente a partir de la incorporación de estas tecnologías.

Palabras claves: escuela secundaria, nuevas tecnologías, profesores, formación docente, aulas siglo XXI.

1. Introducción

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

El contexto actual se caracteriza por la hiperconectividad, la inmediatez, la convergencia digital y las pantallas múltiples, mediado por los “nuevos entornos comunicacionales” (Litwin, 2009). La diversidad de entornos y redes que conllevan hoy las nuevas formas de socialización y de conocimiento construido colaborativamente (Jenkins, 2009), los juegos en línea, las multiplataformas y las narrativas transmedia, la gamificación (Scolari, 2013), el mundo de los algoritmos, la datificación y la digitalización (Williamson, 2018), son todos elementos que representan la aceleración constante del cambio tecnológico y la innovación digital (Brynjolfsson & McAfee, 2014) que se presenta como un eje ordenador y organizador de la vida social (Scolari, 2018).

Los docentes¹ no son actores ajenos a estos cambios sociales y culturales. Como sujetos inmersos en la cultura digital, observan el incremento en el nivel de incorporación de las tecnologías en su vida cotidiana y en su espacio laboral, la escuela. En coincidencia con investigaciones locales (Spiegel, 2013), entendemos que muchas veces los “usos” que los docentes hacen de las tecnologías en el aula, provienen del conocimiento de su vida cotidiana.

Estos docentes enseñan hoy a “nuevos sujetos” (Lion, 2009), en escenarios cambiantes (Lion, 2012), alumnos de otra generación que habitan otros espacios (Serres, 2013). Disentimos aquí con la categoría de “nativos digitales”, ya que, como muestran investigaciones recientes, los alumnos no siempre hacen un uso creativo de los nuevos medios (Dussel, 2012). Si bien desde una perspectiva sociohistórica de la configuración de la escuela secundaria observamos los “invariantes de la forma escolar” (Southwell, 2011), sin embargo, la dinámica al interior de la institución escolar se modifica a raíz de este cambio de era, aunque con menor celeridad que las tendencias tecnológicas (Maggio, Lion y Perosi, 2014).

¹ Deseamos aclarar que utilizaremos en esta ponencia el masculino gramatical para referirnos al colectivo mixto, incluyendo a los/as profesores/as principiantes.

La presente ponencia retoma las conclusiones de una tesis doctoral² finalizada recientemente que analiza la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes del área de Ciencias Sociales de escuelas secundarias (de gestión estatal y privada) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y sus estrategias de inserción laboral (Iglesias, 2018). Posicionados desde el paradigma interpretativo y con un diseño metodológico cualitativo (Vasilachis De Gialdino, 2006), el campo de la tesis se desarrolló durante los años 2015-2016 y consistió en la realización de entrevistas en profundidad a estos profesores (hasta 5 años de antigüedad) y observaciones participantes en espacios de formación docente continua. Nos proponemos aquí, dada la extensión de la presente ponencia, caracterizar particularmente algunos de los cambios producidos en las aulas, y su relación con la formación docente continua, ante la incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias de la CABA. A través del relato de los profesores principiantes³ buscamos identificar estos cambios y los desafíos formativos y laborales que enfrentan en las aulas del siglo XXI.

2. La escuela secundaria y el desafío de la “irrupción” de las nuevas tecnologías

La escuela secundaria argentina afronta a partir de la sanción en el año 2006 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 diversos desafíos en relación a la obligatoriedad del nivel (Dabenigno, Vinacur y Krichesky, 2018). Con ese horizonte, en las últimas décadas la incorporación de la tecnología para la enseñanza tuvo gran relevancia en las políticas públicas de la región a través de los planes de inclusión digital (Dussel, 2016), con un crecimiento exponencial en los últimos años ante el surgimiento del modelo 1 a 1⁴. A pesar de las metas propuestas por los países de la región en relación a la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y a la capacitación docente (OEI, 2010), las modificaciones que introdujeron estas políticas en América Latina, profundizaron el debate por las desigualdades y la brecha digital (de acceso, de uso, de apropiación) (Lugo y Ithurburu, 2019). En la literatura internacional, observamos cómo las exigencias para la incorporación de las TIC y las

² Tesis titulada “Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Tesis dirigida por Myriam Southwell y financiada con una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y dos proyectos Ubacyt (códigos 20020130100051BA y 20020100100642BA) dirigidos por Alejandra Birgin y radicados en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (FFyL, IIICE, UBA).

³ Con el fin de preservar la confidencialidad e identidad de los entrevistados, se modificaron sus nombres y los datos de las instituciones de formación y las escuelas mencionadas. Los fragmentos de entrevistas citados se referenciaron del siguiente modo: alias, edad, institución formadora –ISFD (I) o Universidad (U) –, estudiante (E) o graduado (G); tipo de gestión de escuelas en las que trabaja –estatal (E) o privada (P)– antigüedad en la docencia (años/meses).

⁴ Abordamos el desarrollo de las políticas públicas de los últimos años en un trabajo anterior, en particular el Programa Conectar Igualdad a nivel nacional y el Plan Sarmiento en la CABA (véase Iglesias y Rodríguez, 2012).

experiencias de innovación modifican tanto las prácticas pedagógicas como las institucionales, mayormente desde una mirada tecnicista o eficientista, relegando su incorporación al “voluntarismo” de los docentes (Montero y Gewerk, 2010).

De nuestra investigación se desprenden varios elementos que creemos pueden aportar a comprender mejor los desafíos que enfrentan hoy los profesores de esta escuela secundaria en transformación (Iglesias y Southwell, 2019). En primer lugar, observamos que una de las preocupaciones de los profesores principiantes (Menghini y Negrin, 2015; Rayou & van Zanten, 2004) es lo que ellos denominan “irrupción” de las nuevas tecnologías. Los docentes entrevistados manifiestan la falta de interés de sus alumnos en las materias que dictan, y su preocupación por “atraerlos”, remarcando el “desencuentro entre generaciones”, problema clásico en el campo educativo (Southwell, 2012 y 2013), pero que se reedita a la luz de la cultura digital, la brecha tecnológica y generacional (Bucci y Geraci, 2019), por lo que requiere hoy una nueva problematización.

Esta generación que encima también es una generación de lo inmediato, de lo todo ya. Voy a Internet y me lo resuelve. Me parece que va por ese lado. Entender que son adolescentes que están mediados por Internet, las “redes sociales”, se comunican de forma diferente, tienen códigos completamente diferentes (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

Entre los desafíos que encuentran en sus aulas, los profesores describen con preocupación el “desinterés” y la “apatía” de los alumnos, lo que se relaciona íntimamente con el murmullo que crece, al decir de Serres (2013), ante las “distracciones” que traen aparejadas los dispositivos móviles en el aula, donde el celular aparece como el protagonista estelar:

Por ejemplo, tienen prohibido el uso de celular, salvo que el profesor se los haga sacar y utilizar para trabajar en algún sentido. A veces, cada tanto están... Y vos te das cuenta, te das re cuenta. Pero es normal [...] que a veces no te dan bolilla los pibes. Y es lógico. (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

Como mencionamos anteriormente, los cambios que introduce la “cultura de la conectividad” traen aparejados cambios en la construcción de las subjetividades y en las formas de comunicarse, ahora, mediadas por las tecnologías, situación que también se observa en las aulas. Ese problema generacional que siempre atravesó la práctica de enseñar, se ve ahora reeditado a la luz de la llegada de estos dispositivos móviles que parecieran “competir” con la autoridad y la voz del docente en el aula:

Competir con el celular. Yo no te voy a decir guardá el celular. Pero la idea es tratar de ganarte para que estés acá y no estés allá. Hay como una constante realidad virtual que te traslada, te transporta. Y que ya ni nos vemos a la cara ni nos escuchamos. Como todo tan virtualizado, si se

quiere, que si los pibes no ven televisión, no ven “Youtube” no ven... No tienen más dinamismo, como el pizarón (se ríe), qué es esto dicen (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

El celular está presente en todos los relatos de los docentes entrevistados. Aparece claramente como una preocupación, en algunos casos como efecto del “desinterés” y la “apatía” que atribuyen propiamente a la adolescencia, y en otros, la idea de la portabilidad del dispositivo refleja el mayor desafío para lograr la atención en la clase:

Creo que el mayor desafío es ese, que las nuevas tecnologías nos invadieron tanto, pero mal utilizadas. Porque todos estamos en algún momento con el celular. Pero creo que muchas veces, cuando vos estás hablándole a un curso de treinta donde veinticinco tienen los auriculares puestos, y vos escuchás “chiqui chiqui chiqui” [imita el sonido de la música de cumbia]. Es muy difícil. (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

Como se puede observar, el panorama que presentan los docentes sobre sus aulas, muestra que esa “irrupción” llegó para quedarse, modificando claramente sus prácticas y sus estrategias:

E:- ¿Cómo imaginas tus clases en 10 años?

C:- Mucho TIC. Mucho TIC (risas), y ojalá esas escuelas puedan tener esa estructura para nosotros. Porque yo, ahora la que yo tengo, ahora pusieron un Leed en cada piso. Pero no podíamos utilizar el cañón porque no andaba. [En otra de las escuelas donde trabajo] tenés una pizarra electrónica con un cañón allá arriba, Internet conectado, lo que vos quieras lo buscás, el lápiz óptico escribiendo. Eso es genial, das vuelta la hora, es una cosa de locos eso. Ojalá podamos llegar a eso en algún momento (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

En el ámbito nacional, investigaciones recientes dentro del campo de la tecnología educativa plantean la necesidad de una política que tienda a una “inclusión genuina”, por convicción de los docentes, que reconozca el valor de las nuevas tecnologías y los “nuevos entornos tecnológicos” en los campos disciplinares y en la construcción del conocimiento, más allá de la incorporación por imposición del Estado o las modas circunstanciales (Maggio, 2012). En la misma línea, se debate el concepto de “nuevas tecnologías” ya que el “valor pedagógico” de las propuestas no radican en lo novedoso de las tecnologías incorporadas, sino en el grado de apropiación y construcción del conocimiento que incentivan, propios de la cultura digital (Litwin, 2005). En este mismo sentido, una de las docentes entrevistadas aporta:

Porque los chicos están todo el tiempo. Entonces ya que están todo el tiempo con celular, o con la tablet o con la compu, bueno, tratar de que se pueda utilizar para el estudio (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

Enmarcados en los cambios recientes, planteamos aquí precisamente que las tecnologías “atravesan” la enseñanza en íntima relación con un enfoque contemporáneo de la didáctica. En este sentido, abonamos a la propuesta de “reinventar” la clase, y la tarea docente, a partir de una “didáctica en vivo” desde la perspectiva de Maggio (2018). Asimismo, esta invención da lugar a la construcción

de una teoría didáctica innovadora sobre la reflexión de “prácticas originales” en las clases, por lo que ya no alcanza con el acceso a los dispositivos tecnológicos sino que es necesario “recrear las prácticas de la enseñanza” a través de las otras formas narrativas que nos presentan los fenómenos culturales contemporáneos (como las series, las redes sociales, la inteligencia artificial, la realidad aumentada), alejándonos de la didáctica clásica que pone en el centro la explicación. La didáctica en vivo permite además hacer pública la experiencia y ponerla al servicio de la comunidad en el marco de la gran complejidad, pero a la vez de la oportunidad, que revisten “los escenarios culturales contemporáneos [que] exigen estrategias inmersivas, creativas y originales que inspiren una clase distinta para sujetos que han cambiado (Lion y Maggio, 2019, p. 22). De este modo, los profesores entrevistados observan claramente en sus aulas cómo aquella didáctica tradicional es puesta en jaque, lo que les presenta un gran desafío en su práctica cotidiana, y, como observaremos en el apartado siguiente, remite también a los desafíos en la formación docente:

Hasta cierto punto, se termina dificultando si no lográs adecuar o utilizar los recursos tecnológicos para tu beneficio. Hacen cosas muy buenas con la tecnología cuando les das trabajos. Más allá del “Prezi”, te enseñan ellos mismos programas y cosas que se lanzan a hacerlo, y eso está buenísimos. Pero también a veces hablarles, y pretender que te escuchen durante veinte minutos ya se torna super complicado, porque tienen la mente en veinticinco lados. Y no pueden poner el culo en la silla (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

3. Las aulas del siglo XXI y los desafíos de la formación docente

En segundo lugar, y en íntima relación con el fenómeno mencionado anteriormente, los profesores entrevistados resaltan la necesidad de formarse específicamente en el uso de las nuevas tecnologías⁵. En algunos casos los docentes manifiestan que ven esta formación como una necesidad personal; en otros, surge como una exigencia laboral por el tipo de escuela en la que trabajan (instituciones con alta disposición tecnológica o que se encuentran instalando su piso tecnológico). Al mismo tiempo, encuentran serias falencias en su formación docente inicial, por lo que, entre las

⁵ Las escuelas secundarias de la CABA actualmente finalizaron la implementación de la “Nueva Escuela Secundaria (NES)”, que tiene como uno de sus ejes transversales la incorporación de las nuevas tecnologías. Esta reforma se desarrolla en el marco de la validación nacional de los títulos otorgados en todo el país (Resoluciones CFE N°47/08, 84/09 y 93/09) a partir de la obligatoriedad de la educación media que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (año 2006). En el año 2018, en superposición con la NES, comenzó en un conjunto de escuelas pilotos una nueva reforma anunciada por el Ministerio de Educación de la CABA, denominada “Secundaria del futuro”. La propuesta se enmarca en el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), fue presentada por las autoridades como una continuidad y “profundización” de la NES, cuyo objetivo es la adaptación de la escuela a las innovaciones tecnológicas y a los nuevos formatos de los procesos de aprendizaje y enseñanza”. Para mayor información véase la Página Web oficial <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro> [consultado 12.7.2019].

diversas exigencias hacia la formación continua, el uso de las “TIC”, en sus palabras, aparece con recurrencia. Veamos algunos ejemplos:

Otra cosa que tendría que mejorar muchísimo, es esto que te digo de tener por ahí mayor capacitación en los TIC. Porque me parece a mí que me sería mucho más útil de lo que yo creo, trabajar con esas herramientas (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

Investigaciones en el ámbito nacional que indagan sobre las percepciones de los profesores y directivos de escuelas secundarias acerca de la formación recibida, muestran precisamente que las TIC aparecen como un conocimiento necesario para relacionarse con los adolescentes, portadores de este saber específico (Terigi, 2011). Frente a estos cambios que experimentan las aulas y los jóvenes que asisten a la escuela actual se juzga a la formación docente inicial como insuficiente y anticuada para este nuevo contexto (Dussel, 2015), y se coloca a la formación continua como la solución para estas falencias ante los requerimientos de la escuela del siglo XXI. Por el contrario, sostenemos aquí una mirada más integral de la trayectoria formativa de los docentes, como analizaremos luego:

Lo que necesitaríamos los docentes en general, hacer algún curso, alguna capacitación, tiene que ver con las tecnologías me parece. Que ahora se están introduciendo tanto, y sin embargo... Muchos la usamos, pero la uso desde lo que sé yo de la vida. Y creo que una capacitación justamente que tienda a lo pedagógico vendría mucho mejor (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

Como mencionábamos anteriormente, muchas veces los usos que hacen de estas tecnologías en sus aulas están ligados a sus consumos cotidianos (Spiegel, 2013). Los profesores aquí no solo mencionan estas nuevas situaciones que se dan en el aula ante la irrupción de las tecnologías, sino que lo que buscan es una formación que les permita hacer un uso consciente y al servicio de la materia que dictan, una “incorporación genuina” en términos de Maggio (2012), con convicción, que reconozca el valor de las tecnologías y los “nuevos entornos tecnológicos” en los campos disciplinares y en la construcción del conocimiento. Es decir, una incorporación que modifique la dinámica de la clase como tal. Así lo expresa Ariana:

Los chicos, vos si dictás toda una clase expositiva, te la pasás hablando toda una hora, los chicos se te duermen. Por más interesante que sea lo que digas, o la forma en que lo cuentes, tenés que saber manejar otras cosas. Y no es solamente tener una pantalla y pasar una película. Eso no es usar las nuevas tecnologías. Eso también me parece importante capacitarse, muchísimo. (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio)

Uno de los cursos de formación docente continua donde realizamos las observaciones de la tesis era específicamente sobre nuevas tecnologías. Allí, en la presentación de los docentes al inicio del mismo se veía claramente este elemento que mencionan Ariana e Ian, docentes que buscan en la oferta

de los cursos “herramientas” para la implementación de las nuevas tecnologías en el aula, tecnologías que le son ajenas en muchos casos, ya que varios se consideraban “usuarios primitivos”, y de allí la necesidad de seguir formándose para ampliar el horizonte de sus clases.

También en relación con las nuevas tecnologías aparece esta idea recurrente en los docentes de que la formación continua debe servir para trabajar en las aulas “reales”. En este sentido, encontramos testimonios de profesores que trabajan en contextos de vulnerabilidad, donde el uso e implementación de las tecnologías se encuentra con obstáculos mayores:

Y también lo que me pasa a mí es que a medida que los adolescentes van creciendo, se hace muy difícil también enganchar por dónde trabajar. Entonces yo creo que muchas veces en las capacitaciones, o en los cursos, se intenta hacer eso. Pero siempre se intenta con una escuela modelo que es inexistente en muchos casos. Cuando vos propones en la incorporación de las TIC por ejemplo, que yo estoy super de acuerdo y me encanta, y no tenemos Internet, es imposible. O la incorporación de las TIC en una escuela donde el sistema de Conectar Igualdad ya no se da más... Y, yo laburo adentro de una villa, los pibes no van a traer su netbook para trabajar, o su notebook para trabajar. Entonces a nosotros nos pasa eso, nos pasa que muchas veces lamentablemente trabajamos con lo que tenemos [...] Entonces hay que arreglarse con lo que uno tiene. Yo no le pondría al curso “arreglarse con lo que uno tiene”, pero me gustaría trabajar más con eso. Porque uno hace agua, muchas veces uno hace agua. (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

Nuevamente, como pudimos reconocer en los testimonios, en la mayoría de los casos la formación docente continua es vista desde una perspectiva remedial, que subsana los errores, omisiones o falencias de la formación inicial. Del mismo modo, se observa que el dispositivo de formación más mencionado por los profesores es el curso (tanto en su formato presencial como virtual).

Otras investigaciones, ligadas al campo de la formación docente, muestran la necesidad de acompañar el desafío que implica la incorporación de estas tecnologías en el aula a través de políticas de formación docente y cambios en los contenidos curriculares, dado que la mayor distancia entre la escuela y los “nuevos medios digitales”⁶ se encuentra en la forma en que ambos “operan con el saber”. Mientras la primera se basa en la lentitud y el espacio de la reflexión, los segundos proponen la “inmediatez”. Del mismo modo, coincidimos aquí en la crítica del determinismo tecnológico ya que las “tecnologías funcionan y se amplifican en el marco de prácticas culturales más amplias” (Dussel, 2012, p. 206), por lo que no son neutrales (Buckingham, 2008), y pueden tanto potenciar como obstaculizar las prácticas (Litwin, 2009). También acordamos en que lo determinante no es qué tan nueva es la

⁶ Acordamos aquí con Inés Dussel (2012) en el uso de esta categoría en lugar de “TIC”, ya que esta última responde a una perspectiva más tecnocrática. Por su parte, la categoría de “nuevos medios digitales” refieren a medios de comunicación que se basan en un soporte digital (como computadoras, celulares, entre otros).

tecnología implementada en la escuela, sino que los “viejos” medios digitales se redefinen a la luz de la incorporación de los “nuevos”, a modo de “transición” (Dussel, 2012).

Como observamos en los relatos de los docentes, y a partir de las transformaciones descritas para las aulas del siglo XXI, se reaviva el debate sobre la formación inicial de los docentes, juzgándola como insuficiente y anticuada frente al nuevo contexto (Dussel, 2015). Aparece entonces la formación docente continua como la “varita mágica” (Birgin, 2012) frente a los requerimientos del siglo XXI, que trastocan las condiciones de la tarea de enseñar, y donde, como pudimos observar en el relato de los docentes, “las aulas con celulares son, más que nunca, espacios porosos y precarios que están atravesadas por múltiples dinámicas”, ante las cuales la escuela encuentra cada vez más dificultad para “recrearse” (Dussel, 2018, p. 97). Por el contrario, aquí consideramos que la formación continua requiere ser pensada de manera más integral en el proyecto formativo de los profesores y debe ser imaginada dentro de sus posibilidades y limitaciones (Birgin, 2012).

Otro elemento que aparece recurrentemente en el relato de los docentes, y que se encuentra poco presente en la literatura especializada, es el rol de la socialización profesional en la formación docente continua, aspecto que los profesores principiantes entrevistados ponderan como central para su inserción laboral. Todos los profesores (principiantes y experimentados), enfrentan el desafío de la incorporación de las tecnologías en escenarios de alta dotación (Fullan, 2013). De allí que consideramos de gran importancia generar políticas públicas y dispositivos que “dialoguen mejor con estas nuevas condiciones del saber, y que se inscriban en las formas concretas en que hoy se hace escuela” (Dussel, 2018, p. 102), entre las cuales las redes entre colegas, inicialmente informales pero hoy crecientemente formalizadas (como los Grupos de Facebook o de WhatsApp) surgen como fuentes de saberes, percepciones y de conocimiento construido colaborativamente, nutriendo y modificando la experiencia formativa y laboral de los docentes (Bergviken Rensfeldt, Hillman, & Selwyn, 2018).

4. Conclusiones

En el marco de la cultura de la conectividad y las tendencias contemporáneas (Van Dijck, 2016), nuestras aulas presentan transformaciones propias del siglo XXI. Docentes y estudiantes se encuentran atravesados por estos cambios (Lion, 2009). El relato de los profesores principiantes da cuenta de la “irrupción” de las nuevas tecnologías en las aulas, que llegaron para quedarse, modificando el mundo conocido. Su llegada alteró las prácticas de los profesores, en una escuela secundaria que se reforma y se vuelve a reformar (Southwell, 2011), poniendo en tensión su formación inicial y la necesidad de continuar formándose par las aulas

“reales”. Los relatos dan cuenta también de la implementación de políticas públicas que permitieron achicar la brecha digital, aunque las desigualdades y las diferencias en los “accesos” persisten, como pone de manifiesto los relatos de los docentes que trabajan en contextos de vulnerabilidad.

Observamos también que los “usos” que hacen los docentes de las nuevas tecnologías en su vida cotidiana, en muchas oportunidades, son trasladados al aula. Sin embargo, en muchos casos, los docentes distinguen la utilización que hacen sus alumnos (ligado al ocio y la “distracción”) con la que ellos desearían, utilizar el celular para “el estudio”. Pareciera haber allí, en algunos relatos, como el de Lara, “buenos” y “malos” usos, así como usos “habilitados” y otros que no, como remarca Nahuel en relación a los alumnos que escuchan música en sus clases. En tal caso, en la mayoría de los relatos se observa que la incorporación de las nuevas tecnologías queda librada al “voluntarismo” de los profesores (Montero y Gewerk, 2010), y no al conjunto de políticas o dispositivos que acompañen su inserción en el aula y la formación requerida para ello.

En este sentido, asoma la percepción, y la convicción en otros casos, de que algo tiene que cambiar en las prácticas de los profesores, alejándose de aquella didáctica tradicional, que marcó su propia trayectoria escolar y con la que además se formaron. Consideramos que existe allí una interesante reflexión pedagógica (Meirieu, 2016), que detecta con claridad que la exposición y la atención permanente en el aula ya no son posibles, mientras emerge una necesidad de modificar las propias prácticas (Litwin, 2005; Maggio, 2012), y allí aparece nuevamente la necesidad de la formación continua.

Para finalizar, y en relación a una línea de investigación que comenzamos a desarrollar recientemente, observamos cómo estos cambios suponen una expansión del espacio del aula, desdibujando su especificidad e irrumpiendo en espacios de la vida privada del docente, lo que implica un cambio en sus condiciones laborales (Maggio, 2012), ya que estos fenómenos generan además una mutación en la “noción del tiempo” (Lion, 2009), como la alternancia entre los momentos de trabajo y de ocio, y modifican la subjetividad del propio docente (Kap, 2014). En este sentido, los profesores entrevistados manifestaron que ven intensificada su jornada laboral a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías en espacios ajenos al aula (en particular los que trabajan en escuelas de gestión privada), tales como: nuevos canales de comunicación institucional (con las autoridades de la escuela), el trabajo con sus colegas, las comunicaciones con los padres y con los alumnos, el tipo de evaluaciones y de corrección utilizados, las plataformas educativas, plataformas virtuales de cargas de

calificaciones y comunicaciones institucionales, entre otros. A modo de hipótesis, que deseamos profundizar en futuras líneas de investigación, podríamos plantear que esta inmersión en la cultura digital y la exigencia por la innovación tecnológica actual provocan cambios y nuevas exigencias en la esfera laboral (Selwyn, Nemorin, & Johnson, 2017) y una “intensificación del trabajo del docente” (Donaire, 2012), junto a un mayor requerimiento sobre la formación para atender a las nuevas necesidades de su trabajo.

A partir de lo analizado, nos preguntamos qué perciben estos docentes en relación a los desafíos formativos y laborales que requiere la implementación de las nuevas tecnologías, en el aula y fuera de ella. Consideramos que la formación docente continua debe cumplir un rol fundamental a este respecto, así como sería deseable la continuidad de políticas públicas que acorten la brecha digital, acompañen a los docentes en la incorporación de las tecnologías en el aula, y propicien prácticas que tiendan a una “incorporación genuina” (Maggio, 2012), y que generen espacios colectivos que puedan acoger las buenas prácticas que necesitan nuestras aulas del siglo XXI.

5. Bibliografía

- Barbero, J. M. (2003) *La educación desde la comunicación*. Grupo editorial Norma: Bogotá.
- Bergviken Rensfeldt, A., Hillman, T. & Selwyn, N. (2018) “Teachers ‘liking’ their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups”. In: *British Educational Research Journal*, Vol. 44, Núm. 2, April 2018, pp. 230–250.
- Birgin, A. (2012) “Introducción. La formación, ¿una varita mágica?”. En: *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2014) *The Second Machine Age: Work Progress and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. New York. W. W.: Norton & Company Inc.
- Bucci, I. y Geraci, A. (2019) “Relevamiento de las condiciones del trabajo docente en la escuela secundaria. Un estudio de casos en el Partido de General Pueyrredon, provincia de Buenos Aires, Argentina”. En: *Revista de educación*. Año X, N°17, pp. 87-110. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: http://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3432/3386 [consultado 12.07.2019].

- Buckingham, D. (2008) *Más allá de las tecnologías. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: MANANTIAL.
- Donaire, R. (2012) *Los docentes en el siglo XXI ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dabenigno, V., Vinacur, T. y Krichesky, M. (comps.) (2018) *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa*. Ciudad de Buenos Aires: EUDEBA/OEI.
- Dussel, I. (2012) “La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época”. En: Birgin, Alejandra (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós: Buenos Aires.
- Dussel, I. (2015) *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: estudios comparados sobre políticas e instituciones*. Buenos Aires: Teseo/PASEM/OEI.
- Dussel, I. (2016) “Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina”. En: Benítez Larghi, S. y Winocur Iparraguirre, R. (coord.) *Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Teseo.
- Dussel, I. (2018) “Sobre la precariedad de la escuela”. En: Larrosa, J. (editor) *Elogio de la escuela*. Buenos Aires. Miñó y Davila.
- Fullan, M. (2013) *Stratosphere. Integrating Tecchnology, Pedagogy, and Chanqe Knowledge*. Ontario: Pearson.
- Iglesias, A. (2018) *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires [MIMEO].
- Iglesias, A. y Southwell, M. (2019) “Paradojas de formarse como docente siendo ‘recién llegados’”. En: *Revista Diálogo Educativo*, V. 19, Nº 60, enero-marzo 2019, pp. 447-468. Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil. Recuperado de

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24468>

[consultado12.07.2019].

Iglesias, A. y Rodríguez, F. (diciembre, 2012) “Formación docente y cultura digital, reflexiones desde el campo”. En: II Congreso Metropolitano de Formación Docente, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://cmfd.filo.uba.ar/mesas> [consultado12.07.2019].

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

Kap, M. (2014) *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo.

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

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

Lion, C. y Maggio, M. (2019) “Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación”. En: *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 10, Núm. 1, pp. 13-25. Universidad ORTE, Uruguay. Recuperado de: <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2878/2905> [consultado12.07.2019].

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

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

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

- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ámbitos con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós: Buenos Aires.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M., Lion, C. y Perosi, M. V. (2014) “Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica”. En: *Polifonías. Revista de Educación*. Año III, N° 5, pp. 101-127. Buenos Aires. Universidad de Luján. Recuperado de: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS-N-5-Sept-Oct-2014.pdf> [consultado 12.07.2019].
- Meirieu, P. (2016) *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.) (2015) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- Montero, M. L. y Gewerk, A. (2010) “De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC”. En: *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, Vol.14, N° 1, pp. 303-318. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7129/1/rev141ART16.pdf> [consultado 12.07.2019].
- OEI (2010) *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (Documento final). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021.pdf> [consultado 12.07.2019].
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris: Ed Bayard.
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. A. (2013) *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Selwyn, N., Nemorin, S. & Johnson, N. (2017) “High-tech, hard work: an investigation of teachers’ work in the digital age”. In: *Learning, Media and Technology*, Vol. 42, Núm. 4, pp. 390-405.
- Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Southwell, M. (2011) “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”.
En: Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO/HomoSapiens.
- Southwell, M. (comp.) (2012) *Entre generaciones. Exploraciones sobre la educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO/HomoSapiens.
- Southwell, M. (2013) *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana.
- Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) “La investigación cualitativa”. En: *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 23-64. Barcelona: Gedisa.
- Williamson, B. (2018) *Big data en educación: el futuro digital del aprendizaje, la políti*