



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRO 2014

Huellas de la “Reforma” y “los ‘90”. La implementación de las Ntic en las escuelas de nivel medio del Noroeste de Chubut

Damian A. Perez

Huellas de la “Reforma” y “los ‘90”

La implementación de las Ntic en las escuelas de nivel medio del Noroeste de Chubut¹

Damian A. Perez – Estudiante de la Licenciatura en Tecnología Educativa UTN –
Docente de Nivel Superior, Lago Puelo, Chubut.

damian@dapez.com.ar

Resumen

La presente ponencia recoge resultados parciales de una investigación en curso que se propone aportar al análisis de los obstáculos que actualmente se identifican operando en la introducción de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (desde ahora Ntic) en las escuelas.

En este trabajo en particular, se profundizará particularmente en el contexto histórico neoliberal de la década de 1990, período en el cual se dio la introducción de las nuevas tecnologías, con énfasis entonces en la informática, en las escuelas; y su relación con el posicionamiento docente frente a dicha situación. Tomando en cuenta dicho contexto conflictivo, la hipótesis de trabajo planteada se propone responder en qué medida los problemas, los obstáculos, las resistencias o los escollos que encontramos actualmente en las escuelas y en el cuerpo docente frente al ingreso y el uso de las Ntic, se relacionan con aquella experiencia conflictiva de la Reforma Educativa de la década de 1990 como contexto de implementación. En este sentido, el trabajo apunta a entender cómo se posicionó (y acaso se sigue posicionando) la escuela frente a los cambios introducidos por las reformas en el contexto neoliberal (Pérez Gómez 1999).

A los fines de rastrear estas representaciones y experiencias docentes, se decidió realizar esta pesquisa en escuelas de dos localidades del Noroeste de la Provincia de Chubut: El Hoyo y Lago Puelo, las cuales han visto consolidada su oferta de educación de nivel medio en pleno contexto de aplicación de dicha Reforma. A tal fin, se aborda el problema desde una metodología cualitativa basada en el análisis de fuentes primarias y secundarias, así como en la realización de entrevistas a informantes clave.

¹ Este trabajo recoge las partes sustanciales de la Tesina “LA IMPRONTA DE LOS ‘90 EN EL PROCESO DE INTRODUCCIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ESCUELA. Un análisis desde la implementación de las Tic en las escuelas de El Hoyo y Lago Puelo, Provincia de Chubut”, presentada en la Universidad Tecnológica Nacional, Regional Mendoza, para obtener el título de Licenciado en Tecnología Educativa.

La reforma educativa en la Argentina y la implementación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Hablar de educación en la Argentina en el contexto del neoliberalismo, implica hacer alusión obligada a la Ley Federal de Educación. Sancionada el 14 de abril de 1993 y promulgada el 29 de abril del mismo año, reemplazó a la Ley 1420 de 1884.

Tal como lo indica Narodowski, el gobierno de turno insistió en llamar dicho proceso “transformación educativa” (Narodowski, 1996:9), más que sugerente si tenemos en cuenta el peso específico que el concepto de “transformación” conllevaba en el contexto de “modernización” que promulgaba el propio neoliberalismo.

La discusión sobre la necesidad de modificar el marco normativo en la Argentina en materia de educación no era nueva ni aislada; de hecho, a nivel planetario y luego de la Segunda Guerra Mundial, los intereses del poder económico que incidían en el intercambio educativo internacional², ejercían una fuerte presión en este sentido. Dicho proceso en Argentina, toma un fuerte impulso luego del advenimiento de la democracia en el año 1983. A mediados de la década de 1980 se llevó a cabo el “Congreso Pedagógico nacional”³, que permitió la discusión entre varios actores de la sociedad argentina, siendo este el primer paso de un camino, muy sinuoso por cierto, que debía terminar en la promulgación de un nuevo marco normativo para la educación argentina en la década posterior.

Tal como lo apunta Puiggrós, la Ley Federal de Educación “encontró sus raíces en las líneas educacionales del gobierno de Onganía y especialmente en el pensamiento anti estatista del liberalismo oligárquico de la segunda mitad del siglo XX” (Puiggrós, 2012:184); se trata de una propuesta de reforma tecnocrática, llevada adelante por “expertos” (Narodowski, 1996:121), que dejó fuera de la consulta y la participación a los actores principales del sistema educativo, como los docentes y sus organizaciones de base, quienes la rechazaron casi de inmediato. Dichos expertos externos, impuestos por los órganos de financiamiento internacionales -Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo- conocían más sobre las políticas de dichos organismos, que sobre la realidad del sistema educativo argentino y sus actores; ellos traían la receta del ajuste propugnada por el neoliberalismo imperante. La misma implicaba la descentralización del sistema educativo nacional concretada con el traspaso de la responsabilidad del mismo a las provincias y su consecuente desfinanciamiento, el corrimiento del Estado y su dimisión ante el ámbito y lógica privados, apostando claramente a este sector por sobre el sector público, especialmente en los niveles medio y superior.

² “En los años 1980 y 1990, de modo cada vez más directo, las principales reformas impulsadas por el neoliberalismo norteamericano tendieron a subordinar la política educativa, a la política económica fijada en los acuerdos entre países llamados “emergentes” y el Fondo Monetario Internacional”. (Puiggrós, 2012:186)

³ Sobre el tópico pueden consultarse: Congreso Pedagógico Nacional (1988), o bien Segundo Congreso Pedagógico Nacional [En línea] [Consulta 2de mayo de 2012]. Disponible en <<http://www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Segundocongreso/0segundocongreso.htm>>

Así, y tal como lo apunta Puiggrós, “la educación que había sido considerada tradicionalmente en la Argentina un bien social, comenzaba a considerarse como un elemento del mercado que debía ser regulado por la ley de la oferta y la demanda. La discusión sobre dicha cuestión penetró fuertemente entre los educadores argentinos” (Puiggrós, 2012:185).

En esta línea se construyó una reforma que subsumió las políticas educativas a políticas económicas, mal llamadas “eficientistas”.

Desde la mirada de los docentes, la ley encarnaba el ajuste neoliberal al sistema educativo, y desde allí fue rechazada (Puiggrós, 2012), pues se proponía una reforma en medio de un contexto de ajuste en el cual faltaban los insumos básicos para el normal desarrollo del funcionamiento escolar (Puiggrós, *ibidem*). La implementación supuso el peso de su éxito o fracaso sobre la espalda de los docentes quienes, simultáneamente, sintieron la presión de una propuesta de reconversión o exclusión, de adaptación a un nuevo sistema que parecía no tener en cuenta sus saberes y que apostaba más a elementos externos -como los nuevos recursos tecnológicos- que a su oficio de enseñar y a la propia cultura escolar.

Como plantea Narodowski, en muchas provincias argentinas, a través del uso de palabras rimbombantes como “modernización escolar”, “tecnología educativa”, “computación”, y la resonada “transformación educativa”, aprovechaban para proceder al achicamiento en el gasto en educación y personal docente, ocultando y a la vez cumpliendo con el ajuste (Narodowski, 1996:10). Este autor plantea lo paradójico que resultó que 1995 fuese proclamado como el año de la “capacitación docente”, aunque en los hechos hubiera debido proclamarse como el año de la “desaparición” docente (Narodowski, *ibidem*). En este sentido, no resulta un dato menor puntualizar que esta reforma se daba en paralelo a un fuerte proceso de exclusión que ocurría en los diferentes ámbitos laborales; recuérdense los procesos de privatización de las empresas estatales y la consecuente masa creciente de desocupados. A su vez, aquello que en dicho contexto se proponía como “piso” para conseguir un trabajo (o conservarlo) fue la adaptabilidad del trabajador a la introducción y uso de las nuevas tecnologías informáticas; las mismas que se le exigieron a la escuela para que fueran presentadas como elementos de inclusión, a pesar de que se trataba de un proceso fuertemente excluyente.

Esta irrupción de modelos eficientistas propios de otros ámbitos no escolares, como la empresa, se evidenciaba incluso en buena parte de la bibliografía pedagógica de la época⁴.

Tal como lo señala Novick de Senén González (2002), en el Ministerio de Educación se había instalado un “discurso modernizante centrado en un tema específico: el acceso y uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el campo educativo” (Novick de Senén

⁴ Un claro ejemplo lo encontramos en el libro “La escuela que yo quiero”, de José María Valero García (1991), cuya primera edición data del año 1989. También desde el contexto español, el libro de Álvaro Marchesi y Elena Martín (1998,1999) dan cuenta desde la sociología de la educación, de cómo pensar la enseñanza en “tiempos de cambio”. En esta obra el binomio calidad – equidad aparece como rector epocal, al cual se suman –entre otros tópicos- la transformación de las prácticas docentes, la cuestión del curriculum, la evaluación.

González, 2002:113). Las Tic, plantea la autora, eran vistas como revitalizadoras de la pedagogía rompiendo el aislamiento y permitiéndole a la escuela funcionar en el marco de un mundo globalizado. A su vez, esta introducción permitiría modernizar la administración. Como apunta la autora, esta actitud venía formando parte de distintas propuestas ministeriales desde 1994, pero sin integrarse transversalmente en la tarea pedagógica (Novick de Senén González, 2002: 115). A los docentes sólo se les ofrecía un curso de capacitación en el manejo básico de una PC y, en sintonía con lo que venimos exponiendo, tales capacitaciones no estaban encuadradas en ámbitos de formación docente sino en institutos terciarios técnicos y privados -IAC, Instituto Mariano Moreno, IBM, ECTA-. (Novick de Senén González, 2002:120).

Para ilustrar en qué medida la lógica empresarial había comenzado a irrumpir en la vida educativa, recuperamos el ejemplo de la autora antes citada a propósito de cómo se plantea el nacimiento del portal educ.ar. En primer lugar, recuerda la autora que en 2001 fue invitado Domingo Cavallo (ex Ministro de Economía de la presidencia de Carlos Menem y posteriormente de Fernando De la Rúa) a formar parte del Directorio de dicha entidad. Educ.ar funcionaría como una empresa que cotizaría en bolsa, reforzando el mito que sostenían que sólo lo privado era garantía de eficiencia (Novick de Senén González, 2002:126). El reconocimiento por parte de las autoridades de educación de que educ.ar “era un negocio”, tropezó fuertemente con un muro de valores pre- existentes en la educación pública que se oponían a utilizar la estrategia privatizadora en nombre de la equidad social (Novick de Senén González, *ibídem*).

En la gestión e implementación del portal educ.ar en el contexto de los tempranos 2000, son varios los actores externos al campo educativo que se acercan a definir dicho campo: empresarios, profesionales, productores de equipamientos, desarrolladores de programas, etc. Se imponía la decisión de las burocracias estatales y los consultores, un sector que irrumpe por entonces, dejando de lado a la comunidad escolar que no es invitada para la construcción de su propia incorporación a la Sociedad de la Información (Novick de Senén González, 2002: 125). Es en este sentido que Diego Levis (1999) plantea el análisis crítico de la manera en la cual las nuevas tecnologías fueron modificando los contextos en los cuales se introdujeron.

Hoy, a veinte años de dicho proceso, y en relación a la temática que venimos analizando, podríamos preguntarnos cuánto de la resistencia de los docentes a la implementación de la Ley Federal y las concepciones y/o consecuencia del contexto al que venía anexada, se vio reflejada en la negativa a la introducción de las Tic, su mascarón de proa o -al menos- una de sus promesas más rimbombantes; ¿cuánto de ello perdura hoy en día? Podríamos aseverar que el rechazo a la Ley Federal se ve reflejado en casi todos los ámbitos educativos, como un “fantasma” presente en casi todas las charlas docentes sobre educación, señalada como la culpa de todos los males. Así, la Ley Federal y las Tic, hijas de un mismo momento y consideradas hijas de la reforma educativa, parecieran constituir una amalgama difícil de separar, puesto que “vinieron juntas”. El análisis de Pérez Gómez (1999) resulta pertinente para entender cómo se posicionó la escuela frente a los cambios introducidos por las reformas en el contexto neoliberal. En este sentido, el autor analiza de qué manera las distintas culturas

escolares han tomado, resignificado e incluso rechazado, cuestiones propias de la reforma neoliberal.

Un buen ejemplo para visualizar esta relación presentada como natural en las reflexiones docentes, resultan los módulos de Capacitación Docente del año 1995, con los cuales se presentó la Ley Federal en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Los mismos se dividían en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Computación e informática (Dirección General de Cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires, 1995). Los recursos tecnológicos fueron planteados como Contenidos Básicos Comunes (CBC) y no como un conjunto de herramientas al servicio de una transformación; es decir, como un fin en sí mismos, un conjunto de dispositivos a aprender, los cuales por sí solos traerían la mejora y la transformación (Narodowski, 1996: 106).

Aquí tenemos, quizás, una de las fuentes de la decepción y los reproches: a veinte años de aquella implementación, estos “aparatos mágicos” no han, como era de esperarse, producido ningún cambio por sí mismos que impacten favorablemente en el sistema educativo. Esto solo pudo lograrse, tal como pudo vislumbrarse a lo largo del trabajo de campo y de la propia experiencia laboral, en aquellos casos en los que los docentes, acompañados por un marco institucional acorde, lograron cargarlos de sentido. En efecto, como lo plantea Litwin (Educ.ar 2003), “el problema es la herramienta en relación con el contenido y con el proyecto que le da sentido”. El planteo pasa por no imponer la herramienta a un contenido, porque –de esta manera- la herramienta terminaría avasallando y aplanando al mismo. Se trata de reflexionar si efectivamente la utilización de la herramienta se encuentra enmarcada en un proyecto en el cual esa inclusión potencie el contenido.

Algunos apuntes acerca de la implementación de las Tic en este contexto.

El primer ingreso de las computadoras en las escuelas -en general en aquellas de gestión privada- se dio de la mano del logo⁵. Se las presentaba entonces y en dichos contextos, como un elemento que aseguraría a aquel que poseyera el saber de su uso, un futuro prominente. Por el contrario, se dejaba entrever que la falta de competencia en su uso, dejaría potencialmente en desventaja laboral a aquellos que no tuvieran la oportunidad de reconvertirse en usuarios de dicha tecnología.

Las computadoras habían llegado a la escuela sin ninguna planificación, más como una estrategia de marketing de las escuelas privadas, primando la urgencia de la demanda de mercado, fuertemente reclamado desde el afuera de la escuela, ya sea por el mercado de trabajo, ya sea por los padres de la comunidad educativa. Aparentemente, bastaba con que

⁵ Logo es un lenguaje de programación de fácil aprendizaje, motivo por el cual suele usarse para trabajar con niños y jóvenes. Fue diseñado con fines didácticos por Bobrow, Feurzeig y Papert. El trabajo con este programa fue lo primero que comenzó a hacerse en las escuelas en materia de enseñanza de computación, esto se debe, en buena medida, al tipo de equipos que llegaban a las escuelas.

hubiera una sala de informática bien instalada y un técnico que las mantuviera en funcionamiento para que los docentes pudieran darle buen uso.

El encuentro entre los docentes y estos técnicos o auxiliares de sala, en algunos casos denominado “profesor de informática”, no fue lo positivo que se esperaba. Aquellos que tenían como objetivo ayudar a los docentes en la incorporación de estos nuevos recursos a las aulas, eran en la mayoría de los casos, técnicos sin formación pedagógica y, por tanto, con una lógica y lenguaje diametralmente opuesto al de los docentes.

La renovación tecnológica que iba a reconvertir a la educación, al igual que a los docentes, había comenzado, o al menos lo había hecho en el imaginario de quienes se encargaban de presentar esta novedosa propuesta educativa de los colegios a los padres. Tal como ya lo explicitamos en el apartado previo, los docentes no fueron consultados respecto de esta incorporación, ni de su papel en la misma. En el contexto del ajuste y del cierre de fuentes de trabajo producto de las privatizaciones y la recesión, la introducción de las computadoras en la escuela, sin la planificación conjunta con los docentes, alimentó el fantasma del reemplazo.

Prevalcía la ofimática: las computadoras como fin, más que como medio, eran presentadas como un recurso para facilitar el trabajo en el aula y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje; aunque en realidad solo se buscaba la capacitación en el uso de estos nuevos recursos, como promesa de una rápida salida laboral para los estudiantes. Tal como lo apuntaron las escuelas privadas, buscando obtener ventajas competitivas y ofrecer a sus alumnos capacidades apreciadas en el mundo laboral, comenzaron a ofrecer en la década de 1980, cursos extra programáticos de computación. Para entonces, no se habían desarrollado currículas comunes para la enseñanza de la computación en las escuelas primarias ni secundarias. En la década de 1990, por ejemplo, en algunos bachilleratos se dictaba un solo año de informática, en el que se enseñaba programación, uso de utilitarios y constitución interna de las computadoras (Cotik y Jenik, 2012: 7).

Este perfil que se le daba al espacio, lejos de favorecer el acercamiento de los docentes, por el contrario, los alejaba cada vez más. Tan solo unos pocos docentes comenzaban a acuñar la idea de la “informática educativa”; es decir, el uso de estos nuevos recursos al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje⁶.

Partiendo entonces de este marco general, en el próximo apartado se analizará cómo se ha dado esta relación entre la implementación de las Tic en la escuela y la impronta de la Ley Federal de Educación -el contexto sociopolítico en el cual los cambios “positivos” vendrían de la mano de la Tic-, en las escuelas de Nivel Medio de una región particular de la Provincia de Chubut: las escuelas del Noroeste en su región cordillerana limítrofe con la Provincia de Río Negro. Si resulta particularmente sugerente analizarlo en ese contexto geográfico, es porque la

⁶ Uno de esos casos fue la fundación “Fundaustral”, y sus congresos internacionales de informática educativa, cuyos anales pueden encontrarse en su sitio web Fundaustral [en línea] [Consulta el 30 de Agosto de 2013]. Disponible en <<http://www.fundaustral.com.ar/trabaj/bibliote.htm>>

educación media en dicha zona se consolidó –al menos en la cantidad de escuelas y modalidades que existen hoy en día- en el contexto histórico de aplicación de dicha Ley: inicios de la década de 1990.

La introducción de las Tic en las escuelas del Noroeste del Chubut

El Escenario

La parte central de esta indagación se llevó a cabo en una escuela de la localidad chubutense de Lago Puelo⁷, un pequeño pueblo que cuenta actualmente con una población aproximada de ocho mil habitantes⁸, la que se ha visto fuertemente incrementada en la última década.

También se trabajó en la vecina localidad de El Hoyo, de menor cantidad de habitantes, ambas situadas al noroeste de la Provincia de Chubut, en el Departamento de Cushamen. Esta zona limita al oeste con la Cordillera de los Andes limítrofe con Chile, y se halla muy próxima a la localidad de El Bolsón (Provincia de Río Negro).

Se trata de una zona eminentemente turística por su belleza paisajística. La Comarca ha sido un lugar especialmente elegido por familias de grandes ciudades como Buenos Aires, Rosario, Córdoba, Mendoza, así como de otras patagónicas como por ejemplo Neuquén o Comodoro Rivadavia, a los fines de operar un “cambio de vida” hacia modalidades “más tranquilas”. En algunos casos, fue la forma de “volver a empezar” tras la crisis económica de la década de 1990 y aquella posterior a 2001. En efecto, la población de la Comarca Andina ha presentado un crecimiento sostenido desde la década de 1990 hasta la fecha. Así, y tal como lo revela el departamento de estadística provincial, la tasa de crecimiento entre 1991 y 2001 fue de algo más del 60%, siendo la población en 1991 de 2.463 habitantes y de 4.047 en 2001. Por su parte en el censo de 2010, se reveló una población de 6038 habitantes

(<http://www.estadistica.chubut.gov.ar>). En relación a las vecinas localidades del mismo departamento de Cushamen, fue la localidad que tuvo mayor crecimiento demográfico así como altos índices de crecimiento sostenido desde el censo de 1991 hasta el de 2010. Esta es una de las razones por las cuales resulta Lago Puelo un contexto pertinente donde analizar la problemática de este trabajo.

Muchos de los docentes de las escuelas donde se llevó adelante la presente investigación eran profesionales que habían recalado en la zona por los motivos expuestos en el párrafo anterior. Varios de ellos, encontraron en la docencia la oportunidad de una salida laboral en la nueva etapa de sus vidas, tarea que no habían realizado previamente en sus lugares de origen. De hecho, la llegada de la reforma educativa y la necesidad de título docente o de “reconvertirse en docentes” revistió un verdadero cimbronazo en la realidad de las escuelas comarcales, que tenían resuelta su planta funcional con profesionales idóneos. En este sentido, hacia los

⁷ Tal como aclaré en la introducción, en la escuela N° 765 se llevó a cabo el trabajo empírico más fuerte, aunque también se indagó respecto de la misma experiencia en la escuela N° 717, a manera de comparación.

⁸ <http://www.lagopuelo.gov.ar/esp/ubicacion.php>

primeros años de 2000, y ante la implementación paulatina de la reforma, se generaron una serie de conflictos entre docentes que seguían llegando de las ciudades en búsqueda de trabajo y que, gracias a su titulación específica, desplazaban en los concursos y los listados a los profesionales que hasta entonces habían estado cubriendo los cargos como idóneos. Un dato importante, como ya se desarrollará más adelante, es que estos grupos de profesionales y docentes eran, a su vez, en buena medida, padres de un sector del alumnado de las escuelas.

Así, en las escuelas del noroeste del Chubut, convivían hijos de pobladores nacidos y criados en el lugar, e hijos de familias llegadas de las grandes ciudades, con otros hábitos y otras experiencias. Esto generó que el público de las escuelas fuera bien heterogéneo y diverso. Y también que los cargos docentes estuvieran, casi con exclusividad, cubiertos por profesionales de las familias “venidas de afuera”. Esta heterogeneidad no sólo era una característica que definía a la población escolar, sino que además impactaba en la diversa valoración de la escuela. Para algunos, el paso previo o el impasse hacia la continuación de sus estudios de nivel superior; para otros, el último espacio formativo al que accederían, fuertemente valorado, pues, en muchos casos, eran las primeras generaciones de estudiantes de nivel medio en sus familias. Dentro de este sector, y debido a cuestiones laborales y familiares, en ocasiones la finalización de los estudios se dilataba algunos años más.

En esta zona el sector de educación se destaca por mantener y ampliar la demanda de trabajadores, puesto que también ha venido ampliando sostenidamente la oferta: en la década de 1990 se caracterizó por la creación de escuelas medias en el contexto de la Reforma educativa. Ya entrada la década de 2010, a las escuelas medias nuevas que fueron abriéndose, se sumó la oferta de nivel superior terciario. Este es uno de los motivos por los cuales, en la década de 1990, ante la apertura de las escuelas medias, la implementación de la reforma y la llegada de familias a radicarse a la zona, los profesionales idóneos tuvieron buena acogida en las escuelas para cubrir distintos cargos docentes.

Las Tic en el contexto de la Ley Federal de Educación en las escuelas del noroeste del Chubut.

Los años 1990 son señeros en la consolidación de la Educación de Nivel Medio en el noroeste chubutense, específicamente en aquellas escuelas que dentro de la esfera del Ministerio de Educación provincial, pertenecen a la denominada Región I Las Golondrinas. Es la década en la cual abre sus puertas la escuela media N° 734 de la localidad de El Hoyo (febrero de 1990) con su modalidad en Servicios Turísticos. En 1994, dicha escuela abrirá un anexo en la localidad de Lago Puelo con la misma modalidad en servicios turísticos y un año después, en 1995, el mismo se independizará dando origen a la Escuela N° 765 de Lago Puelo, adoptando la modalidad en Computación.

La escuela agrotécnica N° 717 del Paraje Cerro Radal en Lago Puelo, era por entonces el único establecimiento de Nivel Medio en la zona, creado en 1985; aunque será en 1994 cuando se

establezca definitivamente en su edificio⁹. La localidad de Epuyén, por su parte, contaba desde el año 1990 con una escuela de Nivel Medio de modalidad semi – presencial denominada Ciclo Básico en Educación y Trabajo, que luego pasaría a convertirse en uno de los núcleos de Escuelas semi- presenciales N° 900 de Chubut¹⁰, siendo la de Epuyén la N° 902 con una orientación en Humanidades y Ciencias Sociales. Hacia fines de la década de 1990, un sector de la comunidad comienza a reclamar la apertura de una escuela de modalidad presencial, hecho que se concretará en el año 2001; ambas continúan hasta la actualidad, cubriendo diversas necesidades y dando más de una opción de modalidad y orientación en dicha localidad.

Dentro de este esquema de escuelas en creación en pleno contexto de la Ley Federal de Educación y de los cambios de paradigma respecto del trabajo, resulta interesante repasar cómo se fueron gestando los perfiles de algunas de estas escuelas, así como el lugar y la concepción que en el contexto del neoliberalismo, le fueron dando a las Tic.

En este sentido, resulta interesante analizar los documentos de creación del anexo de Lago Puelo de la Escuela N° 734, posteriormente Escuela N° 765, ya que el mismo se pensó como continuador de la orientación en Servicios Turísticos de su núcleo madre, pero ya desde su inicio se le daría una impronta con orientación en lo laboral y administrativo. En una entrevista con su primera directora, la misma explicó que aquello que la comunidad educativa solicitaba, era una orientación que privilegiara las fuentes laborales potenciales. En este sentido, se buscaba mantener la orientación en turismo, aunque pensando en cómo complementar este perfil con uno administrativo que también estuviera en sintonía con los requerimientos del mercado laboral. Esta orientación hacia el trabajo –entendido este desde los parámetros del contexto neoliberal- marcará una fuerte impronta en esta escuela. Así, la informática y el inglés, son disciplinas pensadas –tal como se desprende de la lectura del Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) de 1997 y de la entrevista con la primera Directora y algunos docentes de entonces- como los ejes considerados centrales en la propuesta. Si leemos detenidamente el PEI de 1997, el Proyecto Pedagógico enuncia, como uno de sus títulos principales, “La interdisciplina como eje integrador de la escuela” (Escuela Provincial N°765, 1997:8). En los fundamentos se “plantea la necesidad primordial de considerar a la informática como instrumento de integración entre asignaturas, porque favorece la visión global de los problemas en contraposición con una lectura fragmentada” (Escuela Provincial N°765, 1997:8). Es significativo que esta cualidad no se le otorgara a asignaturas de lectura de la organización social, tales como las ciencias sociales, la historia, la geografía, la economía y/o la educación cívica. De hecho, entre los Objetivos del PEI se enuncia “Favorecer el trabajo interdisciplinario en la escuela con proyección a la comunidad, **utilizando la informática como herramienta**” (Escuela Provincial N°765, 1997:8, mi énfasis).

⁹ Dicha escuela comienza funcionando en el edificio de la escuela primaria N° 108 del centro de la localidad de Lago Puelo y los talleres técnicos se llevaban a cabo en diferentes edificios – según sus prestaciones- de otras escuelas de nivel primario de la localidad. Con posterioridad se mudará al gimnasio municipal de la localidad manteniendo la misma dinámica respecto de los talleres, hasta su definitiva ubicación en el Paraje Cerro Radal.

¹⁰ Ver <http://aldeaeas900.blogspot.com.ar/>

Sin embargo, algo que no se enuncia es de qué manera la informática puede efectivamente contribuir a propiciar la interdisciplina y la proyección comunitaria. Si de lo que se trataba es que la escuela diera cuenta del novedoso contexto social y pudiera intervenir para la inserción laboral de los jóvenes, resulta llamativo que tal tarea se le asignara per se a una asignatura más vinculada a lo instrumental y no a otras, como las ya mencionadas, con posibilidades de incluir en sus programas el abordaje de las problemáticas sociales.

Ahora bien, para comprender estos postulados, resulta de suma importancia conocer quiénes fueron los actores –la llamada “Comunidad Escolar”- que participaron en el proyecto de la nueva escuela. Según su PEI, intervinieron formalmente en el diagnóstico para la selección de la modalidad de la escuela, “miembros del Consejo Escolar -conformado por representantes de alumnos, padres, directivos, docentes y no docentes-, alumnos, padres en general, organizaciones intermedias, usuarios (mercado laboral), Municipalidad, entidades varias” (Escuela Provincial N°765, 1997:7). Asimismo, más adelante se enuncia que teniendo en cuenta los intereses y expectativas de todos estos actores más “las características económicas, sociales y culturales de la localidad, los recursos naturales, las fuentes laborales potenciales y las demandas ocupacionales” se resuelve “adoptar, el Plan de Estudios del “Bachillerato Común” pero orientando la formación hacia Administración, Microemprendimientos (sic) y Práctica Laboral, con conocimiento en Computación e Información Turística” (Escuela Provincial N°765, 1997:7).

Ahora, si bien en lo formal se enunciaba quiénes participaron de la elección de la modalidad, tanto en la entrevista a su primera directora, como en la descripción del perfil de la población y de los padres de los alumnos que figura en el PEI, se destaca la gran afluencia de padres “recién llegados a la localidad de grandes ciudades”, “muchos de ellos profesionales”; varios, docentes de la escuela que “tenían muy en claro lo que querían para sus hijos”. El énfasis estaba puesto, según se enunciaba, en la posibilidad de poder trabajar o de irse a estudiar “afuera”. En las características de la población local, el documento la ordena en períodos diferentes y a cada período, parece corresponderle un origen o característica diferente. Así, los “primeros colonos” son caracterizados como indígenas o chilenos, a quienes les suceden inmigrantes europeos en el período cercano a las guerras mundiales; posteriormente, describe a la población hippie, como un sector dispar pero con intereses destinados a “preocupaciones de carácter ecológico, inclinados a una economía agro-artesanal autosuficiente, con características sociales de marcado individualismo o actuación de pequeños grupos” (Escuela Provincial N°765, 1997:2) y, finalmente –como última etapa y por los cambios en las características de la localidad, se enuncia un amplio sector de empleados públicos, técnicos y profesionales que dependen casi en su totalidad de organismos nacionales y provinciales. Esta caracterización aparece graficada en diagramas de torta en anexos del documento de Proyecto de Edificio de la Escuela 765 (Escuela Provincial N°765, 1996); siendo los empleados públicos aquellos que representan casi el 50% de las ocupaciones de los padres de los alumnos. Esto se corresponde con otros gráficos donde se ponderan las aspiraciones de los estudiantes una vez finalizada la educación media. Entre ellos, aparece en casi un 50% la aspiración de estudiar luego del secundario, contra un 7% que sólo enuncia su aspiración de trabajar y un 40% que elige ambas opciones: trabajar y estudiar. El porcentaje de padres empleados públicos, es casi

idéntica a la cantidad de estudiantes que eligen como aspiración sólo la opción de estudiar una vez finalizada la escuela media.

Son estas ponderaciones, que ayudan a definir el perfil de la población y sus aspiraciones, aquellas que son tomadas en cuenta para optar por la orientación de la flamante escuela: una que los prepare para “salir” a trabajar o a estudiar “afuera”, con las herramientas “suficientes”. Este no es un detalle menor, ya que por entonces eran prácticamente inexistentes las ofertas de formación superior en la zona y aquellos que quería seguir estudiando debían hacerlo fuera de la Comarca; situación que dejaba fuera de esta opción a aquellos jóvenes provenientes de familias de bajos recursos, sin posibilidades de sostener económicamente a un hijo estudiando fuera de la unidad doméstica. Con excepción del Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón (IFDC) que ofrecía la carrera de Profesorado en Nivel Primario, no existían otras ofertas de ese nivel.

En síntesis, quienes por la década de 1990 y buena parte de 2000 podían estudiar luego de finalizada la escuela media –lo cual implicaba irse de la región- eran, justamente, los hijos de este último grupo de profesionales, empleados públicos, etc. que habían logrado un cierto bienestar económico que les permitía enviar a un hijo a otra ciudad. Pocos eran los jóvenes de familias locales que lo lograban.

Es en este marco que deben interpretarse las palabras de los Directores de dicho momento y de varios docentes, que hacen notar lo fundamental de la informática como herramienta, para poder generar esa “buena preparación para el después”. Es por este motivo que se buscó darle a la escuela esa orientación en Administración, Microemprendimientos y Práctica Laboral, con conocimiento en Computación e Información Turística.

Ahora bien, tal como relatan los Directores de entonces, cuando se elevó esta propuesta a las autoridades, y en el marco de la transición hacia la Reforma Educativa propiciada por la Ley 24.195 (Ley Federal de Educación), se vieron obligados a adoptar para el Ciclo Superior una de las orientaciones que ya existían en la Provincia. Así, en 1995, adoptaron para el Ciclo Superior la modalidad en Computación. Según lo expresado por una de las Directoras de ese momento inicial, esta orden de la superioridad en el marco del contexto de la Ley Federal vino “justo” a dar respuesta a lo que cierto sector de la sociedad solicitaba. En esta etapa, según lo que consta en el PEI (Escuela Provincial N°765, 1997) se hicieron gestiones para contar con cuatro computadoras propias y otras seis se compartían con otras escuelas. Esta transición daría pie para poder encuadrar posteriormente la orientación de la escuela en una de aquellas existentes para la nueva Educación Polimodal. Así, la escuela adoptaría posteriormente la modalidad en ECONOMÍA y GESTIÓN DE LAS ORGANIZACIONES, con un itinerario formativo en informática denominado “Asistencia en Ambientes de Aplicación perteneciente al Trayecto Técnico Profesional (en adelante TTP)¹¹ Informática Profesional y Personal”.

¹¹ Los trayectos Técnicos Profesionales o Circuitos Técnico – Profesionales, son ofertas formativas dirigidas a un campo profesional determinado, que dotarán a los estudiantes de competencias profesionales para desenvolverse en los diversos ámbitos potenciales de trabajo. Estos circuitos Técnicos Profesionales son los que permitirían el acceso a los títulos técnicos

Se debe tener en cuenta que entre 1996 y 2000 convivieron ambas modalidades: el “viejo” bachillerato con orientación en computación y el nuevo polimodal con la orientación antes mencionada. Respecto de este punto, hay dos ejes que resulta pertinente destacar. El primero, está vinculado con la manera en la cual se seleccionaron los talleres para el recientemente creado Bachillerato. Para la selección de estos espacios áulicos se realizaron una serie de encuestas entre los estudiantes, las que arrojaron como resultados: el 68% computación, un 41% oficios, un 26% turismo, un 24% deportes y un 15% administración. Rememorando este momento, docentes y directivos recuerdan que la idea de los talleres y su selección, apuntaba, fundamentalmente, a poder revertir la “mala base” que la mayoría de los estudiantes traía de la escuela primaria. Analizando la documentación que sobre esta selección obra en el Proyecto Edificio escolar (Escuela Provincial N°765, 1996), podemos destacar dos cuestiones. Por un lado, que el taller, que en un principio se destinaría a la orientación del ciclo superior, terminó implementándose también en el Ciclo Básico Unificado, es decir, en los tres primeros años del bachillerato. Por otra parte que, en pos de poder implementarlo en este ciclo -para el cual no estaba previsto-, se lo hace en detrimento de otros espacios, quitándoles horas al espacio definido como “Educación Práctica”. Así, en primer año se le quitaron dos horas a “Técnicas de Estudio” y en segundo y tercer año, se le quitan dos horas a “Información y Recursos Turísticos”. En este sentido, si el diagnóstico de los docentes había recuperado la “mala base” de los estudiantes producto de la educación primaria, resulta por demás llamativo que en primer año se le quiten horas a Técnicas de Estudio y el taller se termine destinando a una materia instrumental como computación. Esto no significa que dicho espacio hubiera podido ser definido de tal manera como para mejorar las competencias de los estudiantes frente al conocimiento. Sin embargo, cuando uno analiza la descripción de dicho espacio en primer año, cuando reemplazaría al de técnicas de estudio, lo que se observa es que lejos de implementarse como una articulación transversal con otros espacios del conocimiento, se define como una materia para enseñar programas instrumentales: Windows, D.O.S, Word Perfect 6.0 y Reseña Histórica de elementos de hardware y software. No se explica de qué manera estos nuevos espacios podrían contribuir a subsanar aquellas dificultades de vinculación con el conocimiento y de competencias de lecto-escritura y estudio, detectadas en los primeros años del bachillerato. En síntesis, se habla de las falencias de los estudiantes, pero se nota en la implementación de los talleres de computación, una visión instrumental de dicho espacio, incluso en desmedro de los pocos espacios que sí hubieran podido contribuir a paliar dichas dificultades.

Tal como lo mencionan algunos entrevistados -directores y docentes-, lo que muchos reflexionan hoy en día es que en ese contexto no era bien visto “hablar mal” de computación, y que muchos de los docentes, por desconocimiento, se “corrieron” de esa posibilidad; nunca se logró –manifestaron- una real articulación. Según una de las vice directoras, los docentes no ocuparon ese espacio, aduciendo desconocimiento, falta de capacitación, etc. De todas formas, recuerda esta entrevistada, tampoco lograban integrarse en espacios de trabajo

del Nivel Medio (Salonia et. al., 1997). La implementación de estos circuitos incrementaba sustancialmente la carga horaria de cursada por lo cual, se instaló el “contraturno” para poder dar lugar a los espacios propios de estos trayectos (Salonia et. al., 1997:192).

conjunto o de pareja pedagógica que pudieran dar lugar a la articulación. Varios docentes, al preguntárseles si estimaban que los talleres, cursos o propuestas de informática habían prevalecido por sobre otros espacios, reflexionaron sobre el rol del saber en aquél contexto. Muchos destacaron que materias troncales relacionadas con las Humanidades y las Ciencias Sociales y en menor medida Lengua, fueron perdiendo lugar frente a la computación. Una novel docente también reflexiona hoy acerca de que “antes de aprender word, necesitaban aprender a escribir”. Este discurso aparece casi repetido por docentes ya jubilados quienes en las entrevistas planteaban la incompatibilidad de un espacio con el otro: “parecía que era más importante saber computación que saber historia”. En estos discursos, se evidenciaba una fuerte resistencia a la integración de los espacios, producto del temor de que las Tic terminaran absorbiendo o poniendo en duda la importancia de los otros espacios del conocimiento. Sin embargo, esto no aparecía así enunciado, si los espacios en juego eran Matemática y/o Física. Según los entrevistados, éstas eran las materias con las que “naturalmente” articulaban los espacios de informática; espacios que no sentían a aquélla como una “amenaza” capaz de desplazarlos.

De alguna manera se hace evidente la existencia de una ruptura entre el saber y la escuela, o en todo caso, la falta de un debate sobre cuál era el saber que la misma debía transmitir. Conversando con esta ex directiva sobre los conflictos que esto había ocasionado, ella aseguraba que los mismos se vislumbraron e hicieron crisis mucho después -incluso en sus últimos años en el cargo- entrada la década de 2000, cuando pudo darse una lectura crítica de la escuela de “los noventa” y de los cambios por ella introducidos. En relación a esto, esta persona enseguida hizo referencia a los conflictos que generó el itinerario formativo antes mencionado, correspondiente al TTP de Informática. Esto se vincula directamente al segundo eje que me interesaba analizar.

A partir del año 2001 se dio inicio en esa escuela a la implementación del polimodal en Economía y Gestión de las organizaciones y con él, el itinerario formativo en el marco del TTP Informática Profesional y Personal¹². Durante algunos años, esa nueva propuesta convivió con los últimos años del Bachillerato con orientación en computación. Tal como lo manifiesta en las entrevistas la vice directora de entonces, la selección de este TTP también generó fuertes conflictos que, de alguna manera, se fueron sumando a los que estaban latentes desde la selección misma de la orientación de la escuela pero que estaban “ocultos” y tardaron algunos años en comenzar a manifestarse.

Los conflictos vinculados a la selección del itinerario formativo del TTP son varios, pero en sí se relacionan, tal como sucedió en su momento con la selección del taller de computación en el antiguo bachillerato, con el avance de estas asignaturas sobre otros espacios que hubieran permitido que los estudiantes subsanaran falencias arrastradas de años anteriores y obtuvieran mejores resultados en su cursada y en la finalización de Nivel Medio.

¹² Es importante aclarar, a los fines de definir mi posición como analista de esta situación, que este es el año de mi llegada a la Comarca y de mi incorporación como docente del área de Informática en dicha escuela.

El flamante Polimodal incorporó a su oferta uno de los trayectos formativos comprendidos dentro del TTP Informática Profesional y Personal. Esto implicaba para los estudiantes muchas más horas de informática que las dedicadas al taller que tenían en la propuesta del antiguo bachillerato. Sin embargo, este gran incremento en las horas de cursada de informática, trajo aparejados varios problemas. En primer lugar, que al no cursar el TTP completo que les hubiera otorgado un certificado adicional al del Polimodal, similar al de un colegio técnico, dicha carga horaria extra no les generaba a los jóvenes ninguna posibilidad adicional una vez finalizada la escuela media. Y esto era así porque el TTP no estaba completo, sino que sólo se cursaba uno solo de sus itinerarios formativos. Al no cursarse el TTP completo, el mismo no quedaba consignado en el título que los estudiantes recibían al finalizar su escuela media, con lo cual para los estudiantes no implicaba un plus en su titulación de nivel medio. Esto ya marcaba una diferencia desventajosa respecto del título que otorgaba el antiguo bachillerato en el cual sí se consignaban los talleres de computación que habían cursado. En definitiva, la carga horaria de informática se multiplicó sin que eso se viera reflejado en un beneficio que pudieran hacer valer los alumnos, una vez recibidos. Es decir, si esta modalidad se había escogido, en buena medida, para asegurar un mejor posicionamiento de los estudiantes para el mundo del trabajo al que se asomarán luego de finalizado sus estudios; el título otorgado tampoco generaba una ventaja en esa dirección.

Por su parte, este incremento en horas de informática, tal como sucedió con el taller de informática en el bachillerato, continuó socavando la posibilidad de otros espacios que pudieran mejorar la mala base de los estudiantes, ya que el trayecto formativo fue planificado haciendo uso de los Espacios de Definición Institucional (EDIs) que cada escuela elegía cómo aplicar. En este sentido, la orientación de la escuela resultaba excluyente, tanto para aquellos estudiantes que no sentían una inclinación hacia ese tipo de materias y el itinerario formativo incrementaba de manera excesiva la cantidad de horas para asignaturas por las que no sentían interés, como así también para aquellos que resultaban –a raíz de las horas eliminadas de otras materias- privados de espacios formativos que les hubieran permitido mejorar o reforzar competencias que traían poco afianzadas del nivel previo.

A esto se sumaba –y esto sigue siendo una característica de la escuela media local- que la mayoría de los jóvenes son cautivos de la oferta educativa de su pueblo y, con ella, de la orientación que dicha escuela ofrece. Si bien la escuela de nivel medio de cada localidad ofrece una modalidad diferente, es casi imposible que los estudiantes de una localidad accedan a la oferta de otra, de acuerdo a sus propios intereses. La falta de transporte público de pasajeros entre localidades, la inexistencia de un sistema de transporte escolar que permita la movilidad inter localidades de los estudiantes o la carencia de vehículos y disponibilidad horaria en las familias, hacen que los jóvenes se inscriban automáticamente en la escuela media que más cercana a su domicilio se encuentre, sin que puedan ser ponderados en primer lugar sus intereses.

Así, en una comarca donde existe variedad de oferta respecto de las modalidades de sus escuelas de nivel medio, la inscripción resulta prácticamente compulsiva por localidad y no por inclinación, gusto o conveniencia, lo cual –claramente- va en detrimento de la calidad

educativa. Sin embargo, al ser planteada esta problemática a las autoridades del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) en 2003¹³, en ocasión de una reunión de evaluación de los TTP en la zona, las mismas manifestaron abiertamente: “que los TTP no habían sido pensados para zonas rurales” y que ciertamente la falta de múltiples ofertas y la adhesión voluntaria de los estudiantes a las mismas, resultaba un problema grave sobre el cual se hacía necesario pensar en forma urgente. Se explicó que en una ciudad y en una “situación ideal” los jóvenes cuentan en un radio determinado con varias opciones de TTP y entonces cada estudiante podía “diseñar” su TTP según sus intereses, haciendo uso de las ofertas de diferentes escuelas. Sin embargo, esto no podía concretarse en una zona rural donde las distancias son extensas y la carencia de transporte público de pasajeros o escolar imposibilita salvar dicha dificultad.

Por otra parte, el Director Provincial de Educación Polimodal –y a pesar de lo expuesto por los miembros del INET-, propuso pensar la “parte positiva” de dicha falta de opción en una zona rural como la de Lago Puelo. Se trataba, según él, de ponderar la cantidad de jóvenes a quienes se estaba instruyendo en informática en una zona que, desde el sentido común, era construida como carente de estos elementos tecnológicos. Se instaba a pensar “a cuántos pibes se estaba informatizando”. Este no había sido el diagnóstico que los docentes que trabajaban en la escuela habían realizado y habían solicitado se llevara a dicha reunión. Evidentemente se estaba frente a criterios diferentes para evaluar aquello que constituía la realidad de la escuela.

Elsie Rockwell (2009), al analizar la realidad escolar del México de principios del siglo XX a través de documentación de archivo, destaca que aquello que ha quedado registrado en los mismos es el saber pedagógico, lo prescripto, lo reglado, lo que en cada momento resulta lo oficial. Por el contrario, destaca la autora, la realidad de la escuela está en mayor medida constituida por el saber docente, ese saber nutrido de diferentes saberes no todos pedagógicos y de aquellos que se construyen en el día a día de las aulas, aquél saber que difícilmente queda registrado en los documentos. En su estudio, este saber docente se convierte en un desafío que ella debe despejar a partir de los archivos que sólo registran el saber pedagógico y que, por tanto, se convierte en un acertijo metodológico interesante. Llevado este planteo a nuestro caso, resultaba claro que era el saber docente cotidiano aquél que había llevado a los docentes a realizar el diagnóstico que decidían elevar a las autoridades del INET y del Polimodal provincial. Por el contrario, la respuesta que las autoridades provinciales de nivel medio daban a los docentes frente a su planteo, resultaba una respuesta enunciada desde el saber pedagógico. Por lo tanto resultaba prescriptiva de cómo debía ser encuadrada y, sobre todo, leída esa realidad. Las claves de lectura eran aquellas con las que desde una visión neoliberal se leía la realidad social y constituían el contexto en el cual se encuadraba la “misión” de las instituciones públicas, en este caso, aquella de la escuela. En este sentido el ámbito rural era construido no por sus propias características, sino como un contexto carente de las “bondades tecnológicas” –sinónimo de progreso- que comenzaban a

¹³ Estuve presente en dicha reunión como representante de la escuela N° 765, luego de una jornada institucional donde se realizara una evaluación de la implementación del TTP.

ser cotidianas en las ciudades. Asimismo, el valor de la educación residía en poder “llevar” a dicho ámbito y “cubrir” con dicha tecnología a la mayor cantidad posible de jóvenes. “Informatizar a los pibes” era acercarlos al modelo imperante en el nuevo contexto a la vez que paliar las carencias adjudicadas desde dicho modelo a la ruralidad. Que el mismo quedara desfasado de la realidad local, de los intereses de los estudiantes e, incluso, de la falta de opción entre otras alternativas, parecía no ser un argumento de peso para la Dirección Provincial de Educación Polimodal.

De todas formas, esta manera de introducción de la informática en la educación media de esta zona, no es privativa de la escuela N° 765 de Lago Puelo. Por el contrario, una situación similar se había dado en la Escuela N° 734 de El Hoyo, de la cual surge la anterior. En una entrevista con quien fuera por muchos años el Secretario y posteriormente Director de dicha escuela, este docente expresaba que la misma había sido “pionera” en la zona con la introducción de las computadoras. Rememoraba que un profesor había traído su propia computadora, no recordaba si “una sinclair o una talent” y, en el horario de los “talleres de apoyo” que se daban por la tarde, habían organizado un “tallercito de programación”. En su relato, este taller aparecía como algo muy innovador en dicho contexto, si bien no podía referir una evaluación de los resultados o el impacto del mismo en la formación de los alumnos. Tampoco este espacio, contaba, había podido tener continuidad al caerse las horas destinadas a ese taller.

Al preguntársele a este ex directivo si había relación entre este taller y los docentes y contenidos de las otras áreas, esta persona respondió negativamente. Según su visión, los otros docentes no se interesaban ni participaban de la propuesta y ante la pregunta por las causas, el entrevistado refería que se debía a que esta tarea implicaba un esfuerzo y trabajo extra que no estaba en las posibilidades de todos los docentes. Ya sea por no estar comprendido en el proyecto institucional, por una falta de reclamo de la comunidad o incluso debido a una carencia de recursos, no había entonces un espacio concreto destinado a informática más allá de una máquina en la Biblioteca escolar manejada por la bibliotecaria que no tenía formación en el área.

Es recién en el año 2006 que -a través del Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo del Ministerio Nacional (ProMSE)-, llegaría equipamiento suficiente que hubiera permitido montar un laboratorio. En verdad dichos recursos llegaron tanto a la Escuela N° 765 de Lago Puelo como a la N° 734 de El Hoyo. Un día estacionó en ambas escuelas un camión del ejército que comenzó a bajar computadoras sin ningún tipo de trabajo o planificación previa. Mientras que en la Escuela N° 765 existía un contexto y proyecto institucional que permitió rápidamente incluirlas en la cotidianeidad escolar, en la Escuela N° 734, el destino de las mismas no se resolvió de inmediato. De las once máquinas recibidas, sólo una fue puesta en funcionamiento destinándosela también a la Biblioteca de la escuela, mientras que las otras diez permanecieron embaladas por el lapso de aproximadamente un año. Esta situación no se revirtió hasta que logró hacerse un convenio con el Centro de Formación Profesional N° 657 de Lago Puelo (en adelante CFP 657) que facilitó un docente destinado a montar el laboratorio y dar talleres para los alumnos a contra turno. De todas formas, no está de más agregar que caducado el convenio interinstitucional con el CFP 657, las máquinas fueron deteriorándose y

el espacio de taller, de a poco, se fue diluyendo. Es decir, al no haber habido previamente un proyecto institucional que las contuviera, la introducción de las máquinas no generó ningún cambio sustantivo a nivel pedagógico.

Así, la escuela “pionera” en los talleres de informática, aquella donde los mismos eran posibles y se llevaban a cabo exclusivamente por la voluntad de ciertos docentes, no pudo sostener el espacio ni siquiera una vez que contó con los recursos materiales necesarios, debido a la carencia de un proyecto institucional que pudiera volverlos significativos. Esto da cuenta una vez más de que determinados recursos no logran por se cambiar o mejorar la calidad educativa si no cuentan con un marco donde puedan cobrar sentido educativo.

Un ejemplo acaso discordante en este contexto, lo proporciona la Escuela Agrotécnica N° 717 del Paraje Cerro Radal en Lago Puelo. En dicho ámbito, no se registraba la idea de trabajo y “utilidad” de la educación para el mundo global, como lo había sido en el contexto de creación de la escuela N° 765. Quizás, el hecho de que para muchos de sus docentes y para los padres que elegían dicho establecimiento para la educación de sus hijos, la idea de trabajo “verdadero” estuviera aun unida a la tierra, sea una clave. En este ámbito, y aún a riesgo de ser tildados de “retrógrados”, era una fuerte premisa de entonces que una computadora podía reemplazar muchas cosas, menos el trabajo en la tierra. Sin embargo, esta actitud también puede ser interpretada como una forma de resistencia a los valores introducidos en la era del neoliberalismo. Si en otras escuelas los docentes se resistieron a dicha inclusión aduciendo falta de capacitación y ausencia de marco institucional; en esta escuela –por el contrario- los docentes defendieron que el trabajo verdadero seguía siendo el manual, aquél que lograba dar frutos visibles y concretos, aquel que seguía ocupando gente, en lugar de expulsarla. Hablando con algunos de sus docentes, el único recuerdo que tienen de la introducción de las computadoras en la escuela es “la que tenía Andreasi [por muchos años Director de dicho establecimiento] en su oficina” y también –como hito que señalan respecto de la utilidad encontrada- que “en 1996 se la pidieron para redactar el PEI”.

A manera de Conclusión

Parfraseando a Elsie Rockwell (2009), es la distancia entre el saber pedagógico y el saber docente que analizamos párrafos arriba, generado en el contexto de encuentro entre la escuela y las nuevas tecnologías, aquello que se hace necesario rastrear a la hora de poder problematizar la relación conflictiva que aun hoy atraviesa la inclusión de las Tic en la escuela. Sin ser éste último el objetivo de este trabajo, un buen análisis de ese momento sociopolítico de “encuentro” puede ayudar a comprender buena parte de los conflictos que se plantean actualmente frente a programas educativos que tienen a las nuevas tecnologías como parte de la propuesta.

Ante dos preguntas realizadas a los docentes hoy en día, a saber:

1) ¿Están integradas las nuevas tecnologías como recursos pedagógicos en el aula? y 2) ¿Cuál es la dificultad de la introducción de las nuevas tecnologías como recursos pedagógicos en las aulas?; las respuestas, en general, a la primera son positivas.

Sin embargo, los docentes que responden por la positiva, por lo general resaltan la falta de una política educativa clara respecto al tema, lineamientos institucionales concretos y, a su vez, falta de capacitación. Si bien es cierto la carencia de un diseño curricular acorde, a la hora de discutir dichos diseños estos espacios siguen siendo planteados como “algo externo” que “invade”, desplazando a otros espacios y no pudiendo ser pensados como algo transversal a las actividades.

De todos modos, consultados los mismos docentes acerca del uso que hacen de las nuevas tecnologías por fuera de su labor escolar, muchos manifiestan utilizarlas para diversas tareas cotidianas. Al preguntar por qué no trasladar dicho uso al aula, explican que “el aula es otra cosa”, que “esas cosas generan problemas”, y que siguen prefiriendo el “cara a cara”, relación en la cual se sienten más cómodos.

Es aquí donde, en un contexto donde las Tic están siendo pensadas desde los programas educativos como un recurso pedagógico más, los problemas enunciados por los docentes siguen respondiendo, o replicando, en buena medida, aquellos inconvenientes generados en el momento de la inclusión de las nuevas tecnologías en el contexto neoliberal: algo que viene de afuera, alterando la cotidianeidad del aula. Por su parte, la falta de capacitación, sigue enunciándose como una falencia para la incorporación de estas herramientas a la tarea educativa, a pesar de, o desconociendo, las variadas líneas de capacitación existentes en el tema¹⁴.

Asimismo, si bien es cierto que existe una falta de lineamientos claros en los diseños curriculares respecto de esta introducción, tampoco es menos cierto que el oficio del docente siempre implicó navegar en esas aguas turbulentas. A menudo, y no sólo respecto de esta área, los diseños curriculares resultaron desfasados o desactualizados respecto de la realidad en la que los docentes ejercían su labor (y en todo caso, siempre fueron prescriptivos, dejando amplios márgenes de libertad a los docentes para llevar a cabo su desarrollo), sin embargo ellos siempre supieron adecuar los diseños o sus intereses para poder enmarcarlos en estos últimos. ¿Por qué no suele intentarse lo mismo respecto de la introducción de las nuevas tecnologías? Es aquí donde la impronta de la introducción original de este elemento en la escuela, se hace visible.

Tal como lo plantea Litwin (2008), las tecnologías –entiéndase por ellas en sentido amplio, tiza y pizarrón, el video cassette, los audios, etc.- siempre ayudaron al maestro a mejor enseñar aquello que le interesaba transmitir y para sostener el interés de los estudiantes. ¿Por qué entonces persiste una resistencia a llevar al aula una herramienta que, no sólo los docentes

¹⁴ Con esto me refiero, por ejemplo, a las líneas de capacitación y recursos disponibles en los repositorios de contenidos tales como educ.ar, Encuentro, entre otros.

usan en su cotidianeidad, sino que además los estudiantes utilizan entre ellos como una forma habitual de comunicarse, compartir contenidos?

Siendo que es una herramienta que los jóvenes dominan y no hay que “enseñar” a usar, ¿por qué entonces no introducirla para facilitar procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿En qué medida hay un registro respecto de estas herramientas y el rol asignado a los docentes en esa relación, que no es propia de este contexto sino resabios de la década del noventa? ¿En qué medida tal resistencia puede ejercerse hoy en un contexto en el cual se reflexiona pedagógicamente sobre el rol de las herramientas tecnológicas en el aula?

Responder estas preguntas implica poder preguntarnos acerca de la cultura escolar, o de su conformación. Tal como lo recupera Pérez Gómez (1999) de otra serie de autores, hablar de cultura no implica referirnos a características aisladas y aislables, sino poder vincular las relaciones humanas en un marco donde actúan la política y la economía, es decir, el contexto en que dichas relaciones tienen lugar y por el cual son en sí mismas relaciones mediadas por el poder. Este autor define cultura en tanto “resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, sentimientos (materiales y simbólicos) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad. (...) la cultura (...) ha de considerarse siempre un texto ambiguo, que es necesario interpretar indefinidamente (Bruner, 1992). (...) La cultura potencia tanto como limita, abre a la vez que restringe el horizonte de imaginación y práctica de quienes la viven” (Pérez Gómez, 1999:17). A su vez, la cultura funciona como una especie de conjunto de implícitos, de marcos de significación que los individuos no cuestionan y a través de los cuales las personas interpretan su entorno, se comunican, y resuelven sus problemas. En este sentido la cultura es “previa” y por tanto está en uso y no se modifica por la acción de los individuos (Pérez Gómez, 1999:16).

Cabe preguntarse si en el contexto de la reforma de los '90, y especialmente en lo referente a la introducción de la informática en la escuela, esa “piel” institucional de la que habla el autor, su cultura, sus implícitos, sí se hayan visto extrañados. En definitiva se introducen ideas y hasta artefactos que no formaban parte de los implícitos cotidianos, mediante los cuales se habían venido resolviendo los conflictos del día a día escolar. El autor propone, desde aquí, considerar a la escuela como un espacio de cruce de culturas, y cuya función es ofrecer una mediación reflexiva a todos esos influjos plurales. Según este autor en la escuela confluye la cultura crítica alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas, la cultura académica reflejada en el curriculum, la cultura social donde se transparentan los valores hegemónicos, los valores de la cultura institucional y la cultura experiencial de los alumnos a través de los intercambios en su entorno. Tal como plantea este autor y otros (por ejemplo Henry, 1967), estos cruces y sus implícitos forman parte de lo que realmente se enseña, lo que se da en llamar “curriculum oculto”, que en la escuela modela los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera mucho más profunda que el curriculum explícito.

En este sentido, cabe preguntarnos de qué manera tal resistencia actual –en un contexto donde la misma parecería en extremo extemporánea- no forma parte del curriculum oculto, de

esa cultura escolar, que fue tejiéndose a manera de resistencia a lo impuesto desde la reforma educativa de la década de 1990 y que irrumpió extrañando los implícitos institucionales. Tal resistencia o incluso su única introducción de manera instrumental -tal como fue gestada en aquel contexto de irrupción- como algo que persiste, podemos ejemplificarlo a partir de analizar la manera en la cual estudiantes y docentes recién recibidos de un instituto de formación docente en Lago Puelo, discutían el diseño curricular de su carrera en 2013. En dicha reunión nóveles docentes, estudiantes avanzados y docentes de las distintas carreras que allí se dictan, discutían las reformas a realizarle a los planes de estudio. Resultaba significativo constatar que desde los estudiantes o docentes recientemente recibidos, gente joven por lo general, con buen manejo de los recursos tecnológicos, se estuviera planteado introducir en futuros espacios curriculares materias donde se enseñara a manejar programas informáticos.

Sin pretender sacar de esto conclusiones apresuradas, es de preguntarse en qué medida la manera en que los docentes concibieron la introducción de las Tic en dicho contexto, pervive en uno donde la mayoría de quienes hacían dicho planteo son capaces de introducir las herramientas tecnológicas sin necesidad de cursar espacios meramente instrumentales de tal o cual programa informático.

En aquel entonces se pedía capacitación para manejar aquello que se desconocía, la impronta de la ofimática era notoria, prevalecía la sensación entre los docentes de aquello que se desconocía pero que había que introducir, incluso, de manera forzada y sin dejar translucir las resistencias que dicha inclusión generaba. ¿En qué medida, este curriculum oculto sigue transmitiéndose desde la formación docente aun en un contexto y entre una población que en sus prácticas ejercen otro tipo de relación con el recurso?

Ahora bien, desde los módulos de capacitación docente de la Provincia de Buenos Aires (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1995), se reconocía la existencia de un curriculum oculto que primaba por sobre el orden normativo, instalando hábitos, formas, rituales, contenidos, etc. En consecuencia, se instaba a poner en duda la efectividad del curriculum formal y revalorizaba la tarea del docente en el aula que “es donde verdaderamente se juega la acción educativa y por lo tanto la cuestión del currículum” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1995:10). De acuerdo a lo desarrollado, advertimos que determinadas resistencias al currículum formal y a la introducción de las Tic, circularon en las aulas a partir de la Reforma.

Como apuesta a futuro, se impone analizar cómo lo trabajado en estas páginas se resignifica a la luz de la introducción de las máquinas del Programa Conectar Igualdad. Si algo tiene de peculiar este programa, no es sólo la introducción masiva de máquinas en las aulas, sino que las mismas se introducen de la mano de los alumnos que es a quienes se entregan dichos recursos para ser llevados al aula. Resulta interesante, por tanto, rastrear cómo esta introducción redefiniría la relación entre las Tic y escuela, en paralelo a una reconfiguración de la relación entre el saber, los docentes y los estudiantes.

Llevando esta pregunta a nuestra zona en estudio, quizás el caso testigo más interesante a analizar sea el de la Escuela Agrotécnica N° 717 del Paraje Cerro Radal en Lago Puelo, que es aquella donde la introducción de las Tic pareció no hacer mella en el contexto de los '90 – 2000 y que, en consecuencia, las máquinas irrumpieron luego de 2010.

Por otra parte, resulta necesario continuar indagando en la manera en que la implementación de las Tic en los '90 y la resistencia que generó, como resistencia a las políticas con las que vinieron asociadas, continúa operando como una instalación del pasado en el presente. Poder enunciar esta situación para extrañarla, interpelarla y resituarla en un nuevo contexto, es un trabajo necesario para trabajar con los docentes en espacios de capacitación y de reflexión.

Bibliografía

- Congreso Pedagógico Nacional: Informe final (1988). Buenos Aires: EUDEBA
- COTIK, V. y JENIK, M. Evolución de la enseñanza de TICs en la Escuela Media en Argentina en los últimos 50 años [en línea]. < <http://www.dc.uba.ar/events/cincuenta/evolucion.pdf> > [Fecha de consulta: 10/10/13]
- HENRY, J. (1967). *La cultura contra el hombre*. México: Siglo XXI.
- LEVIS, D. (1999). *La pantalla ubicua. Comunicación en la sociedad digital*. Buenos Aires: Ciccus/ La Crujía.
- LITWIN, E. (2008). *El Oficio de Enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2003). Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación. [En línea]. Disponible en: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/entrevistas/nuevas_tecnologias/entrevista_edith_litwin.html [Fecha de consulta: 02/08/14]
- MARCHESE, A. y MARTÍN, E. (1998, 1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- NARODOWSKI, M (1996). *La escuela Argentina de fin de siglo: Entre la informática y la merienda reforzada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- NOVICK de Senén González, S. (2002) “¿Modernización o “maquillaje”? Reflexiones sobre la incorporación de las Nuevas Tecnologías en la Educación Argentina”. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – ANPAE-* v. 18, n.1, jan/jun. 2002 pp. 111- 134. [En línea]. Disponible en: http://www.academia.edu/3475355/Modernizacion_o_maquillaje_Reflexiones_sobre_la_incorporacion_de_las_nuevas_tecnologias_en_la_educacion_argentina [Fecha de consulta: 10/01/2014]
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- PUIGGRÓS A. (2012), *Qué pasó en la educación Argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna
- ROCKWELL, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SALONIA, A., SILVA, L., CANTINI, J., SLOMIANSKY, E., TEJIDO DE SUÑER, E. (1997). *Ley Federal de Educación. Transformación del Sistema Educativo*. Buenos Aires: El Ateneo.

Fuentes:

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1995). *Capacitación Docente 1995. Desarrollo de los temas de los Contenidos Básicos Comunes*. Módulo 1. La Plata: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

ESCUELA ABIERTA SEMIPRESENCIAL. [en línea]. Disponible en: <http://aldeaeas900.blogspot.com.ar/> [Fecha de consulta: 18/01/14]

ESCUELA PROVINCIAL N°765 (1997). *Proyecto Educativo Institucional*. Lago Puelo: (mimeo).

ESCUELA PROVINCIAL N°765 (1996). *Proyecto Edificio*. Lago Puelo: (mimeo).

FUNDAUSTRAL [en línea] Disponible en <<http://www.fundaustral.com.ar/trabaj/bibliote.htm>> [Fecha de consulta el 30/08/13]

SEGUNDO CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. [En línea] Disponible en: <<http://www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Segundocongreso/0segundocongreso.htm>> [Fecha de consulta: 2/05/12].