

proposta consistiu em uma abordagem colaborativa e o formato online permitiu a contribuição nacional e internacional das mulheres, dentro da perspectiva feminista de valorização do “lugar de discurso” (Djamila Ribeiro, 2019). A articulação desses três temas permitiu um espaço formativo, permeando as vivências e memórias de todo o grupo, e abriu espaço para debates e aprofundamento de temas que foram silenciados e invisibilizados em nossa sociedade.

Palavras chave: Aprendizagem colaborativa - educação - gênero - metodologia - trabalho.

(*) **Nasinhaka, Renata.** Bacharela em Direito (FADISMA). Licenciada e Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM).

(**) **dos Reis Pereira, Ascísio.** Licenciado em Filosofia (PUC - Campinas). Mestre em filosofia (PUC-Campinas). Doutor em Educação (UNICAMP). Estágio pós-doutoral no núcleo DECIDE (Democracia, Cidadania e Direito) na Universidade de Coimbra - Portugal. Professor associado e efetivo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

(***) **Leindcker da Paixão, Márcia Eliana.** Graduada em Pedagogia. Mestra em Ciências Sociais Aplicadas. Doutora em Educação, todos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Cuando la transformación educativa implica un cambio individual y sistémico. Hacia una tecnología de la gestión

Fecha de recepción: julio 2022

Fecha de aceptación: septiembre 2022

Versión final: noviembre 2022

Mariano Peltz^(*)

Resumen: La sociedad del conocimiento es mucho más compleja e impredecible que la sociedad industrial. Apartados de los saberes, prácticas y métodos tradicionales, hay que formar estudiantes coprotagonistas de aprendizajes y coproductores de propuestas de saberes transdisciplinarios y de los principios del trabajo aplicado para resolver problemas. Para que la transformación se haga efectiva se deben aunar propuestas institucionales, distritales y ministeriales que respondan tanto a las demandas sociales y culturales como así también al diseño e implementación de una formación integral. Para ello, resultará fundamental, siguiendo la línea de pensamiento de Fullan (2017), aplicar una metodología de aprendizaje profunda cuyo eje principal consista en reconocer a la pedagogía como la conductora, y a lo digital como el acelerador.

Palabras clave: Aprendizaje - escuela - sistema - tecnología - transformación cultural.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 93]

La formación docente del siglo XXI debe proveer de diferentes estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyan a mejorar no sólo las prácticas de enseñanza y aprendizaje, sino también a reducir las brechas digitales, sociales, económicas, culturales y de género; y a formar ciudadanos críticos y responsables. Es prioridad mejorar las habilidades personales, académicas y profesionales para adaptarse a contextos y situaciones cada vez más complejas. En este contexto, las/os docentes enfrentan expectativas multiplicadas así como una sobrecarga de responsabilidades y reformas. En consecuencia, lo significativo es que planifiquen colaborativamente; que elaboren y compartan juntos a los colegas su saber-hacer, en vez de dar respuesta a las exigencias de cada uno individualmente (Fullan y Hargraves, 2000).

“La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la

participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres, y/o tutoras/es, alumnas/os, ex alumnas/os, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución” (Ley de Educación Nacional, N° 26. 206; Art. 122).

Los asesores y el trabajo colaborativo o en parejas pedagógicas fomentarán una mayor responsabilidad en las propuestas educativas cotidianas y en la preparación de un/a docente referente, facilitador/a o guía de los procesos de autoaprendizaje. De este modo, una educación democrática y de calidad será aquella que se sustente en la gestión, la planificación cooperativa; en la creación de roles y funciones orientadas a un liderazgo que contribuya “al desarrollo de capitales sociales de los estudiantes valorizados por las escuelas”, promoviendo “culturas educativas en las familias” (Leithwood, 2009).

Reformar no implica necesariamente que conlleve una transformación estructural. Por ello, el cambio de paradigma debe estar acompañado de decisiones a nivel político – ideológico, técnico – pedagógico y organizacional que permitan una mayor y mejor educación para todas/os. Las nuevas pedagogías suponen una refundación de la cultura institucional y la aplicación de políticas innovadoras que posibilitan deshacerse de los obstáculos, de las condiciones, prácticas y creencias existentes. Por consiguiente, se debe incentivar competencias y habilidades tanto individuales como colectivas, la movilidad de las funciones profesionales, el compromiso con un aprendizaje motivante y el desarrollo de propuestas culturales y digitales que garanticen la equidad y la inclusión real, contemplando diversos contextos y singularidades de cada institución.

Algunas cuestiones más sobre Currículum, Enseñanza y TIC

Se considera que acercarse a los usos cotidianos de las/os estudiantes con las tecnologías de la información y de la comunicación, visualizar sus experiencias como usuarias/os y/o productoras/es para manejar las múltiples ofertas que los medios digitales promueven, pueden generar un dispositivo útil para fortalecer aprendizajes significativos. No obstante, ello no impide reconocer que también coexista un bajo dominio de los mismos, “sin encuadres conceptuales que ayuden a ordenar y jerarquizar la enorme cantidad de estímulos diarios con los que interactúan” (Segal, 2012, p. 338). Las/os docentes, por su parte, deben no sólo “representar la figura del interlocutor intelectual de los niños” (Kriscautzky y Ferreiro, 2018, p. 38) problematizando ideas, procedimientos, estrategias de búsquedas - sobre todo - en distintos sitios de internet; sino también ser conscientes de la ausencia de “neutralidad” de la red como canal de información además de la creciente dificultad para su acceso democrático.

Es incuestionable la validez de recurrir a la tecnología actual para encarar los diferentes temas o asuntos que se abordan en las aulas (Nemirovsky, 2011). Por ende, construir categorías, modos de procesar y relacionar la sobre-abundante información disponible en la web, se vuelven necesarios en las propuestas pedagógicas. Propuestas que podrán, a su vez, apoyarse en las disciplinas contemporáneas ya que contribuyen a la formación de criterios analíticos para seleccionar, jerarquizar o desechar la información, favoreciendo la producción de “experiencias posibles” (Segal, 2012, p. 343) para discernir y buscar puentes entre los problemas de la enseñanza y lo que las tecnologías pueden ofrecer.

La complejidad del trabajo escolar con los medios digitales nos permite reflexionar más allá de un currículum definido exclusivamente en términos de la imprenta como medio (Collebechi, 2019). Lo significativo es que la institución escolar (re)conceptualice la educación por y para los medios, e incluya los usos y las apropiaciones requeridas para toda la variedad de formas contemporáneas de comunicación. A su vez, que desarrolle las condiciones tecnológicas y pedagógicas necesarias para leer y escribir en contexto gráfico y digital; que incluya distintos modos de experimentar con formas creativas y plurales de conexión; y que, parafraseando a Cassany

(2011), forme estudiantes lectores y productores de los lenguajes visuales y escritos, con habilidades para la comunicación, comprensión y expresión.

Los desafíos existen y son muchos. Por ejemplo, las relaciones entre tecnología, por un lado, y pedagogía y didáctica, por otro, son complejas como situacionales. Las prácticas del uso de las TIC dependen de la realidad de cada escuela y de los contextos de uso. Se trata de utilizarlas para poner en marcha procesos de enseñanza y de aprendizajes significativos que no serían posibles en su ausencia. Por supuesto que el traspaso de la clase presencial a la clase online implica una práctica reflexiva, transformadora y adaptativa; cuyos propósitos principales se orientan en el desarrollo de conocimientos valiosos; organizando, clasificando y categorizando la información y contemplando los modos de accesos, de usos y de apropiación cotidianos con las nuevas tecnologías. Cuestiones todas que requieren de docentes pensantes, innovadoras/es y reflexivas/os de la propuesta metodológica.

Concretamente, el cambio de paradigma requiere de altas competencias relacionadas con: a) lectura y escritura; b) cálculo matemático y resolución de problemas; c) un “saber - hacer”, con “saber” y con “conciencia”; d) capacidades para la recepción crítica de los medios de comunicación social; e) planear, decidir y trabajar en grupo; f) ubicar, acceder y usar mejor la información acumulada (Aguerrondo, 1999). Competencias que sólo deben comprenderse en contextos en los cuales las alfabetizaciones múltiples o emergentes (Dussel Southwell, 2012) contemplen aprendizajes “just is time” (Burbules, 2014). En tal sentido y sobre este último punto, una condición necesaria y urgente será preguntar por las fuentes de la información, los intereses de quienes la producen y las maneras en que éstas representan el mundo. Fabos (2008) argumenta que toda información lejos de ser objetiva (neutral o libre de valoraciones), es construida en un marco político, económico y social. Por consiguiente, la escuela debe formar ciudadanos capaces de desarrollar saberes genuinos y “perspectivas en torno a perspectivas” (p. 268), en línea con una alfabetización crítica.

El cambio individual y el cambio sistémico deberían encontrarse entrelazados

Ser parte de las transformaciones demanda resistencias, negociaciones, reinventiones y reconversiones en los dispositivos pero fundamentalmente cambios en las prácticas, los saberes y los discursos tradicionales. Tyack y Tobin (1994), conceptualizan como “la gramática de la escuela” a la dificultad con la que se introducen los cambios en las instituciones. Ante la “pantallización del entorno”, la “inteligencia colaborativa” y las “redes sociales”, la mayoría de las/os adultas/os se aferran a las prácticas conocidas e instituidas, al igual de lo que sucede en algunas instituciones cuando se incorporan herramientas tecnológicas para agilizar la información / comunicación (Lugo, 2014). Prácticas cotidianas presentes en el imaginario de lo que es y debe ser la escuela, y que dan cuenta de elementos estructurales de la organización compleja a cambiar.

Refundar el orden estructural y el paradigma de enseñanza y aprendizaje implica que las instituciones educativas

se sumen a los efectos producidos por las nuevas tecnologías y propiciar concretamente una adaptación significativa a nivel socio-cultural y digital. En consecuencia, si el reto mayor de las sociedades contemporáneas no consiste en acumular o fragmentar conocimientos sino en producirlos en común y compartirlos, surgen dos cuestiones fundamentales para el cambio de ese modelo: a) la implementación de buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de las TIC porque favorecen el desarrollo de la creatividad, del conocimiento, y de las habilidades más las competencias y la inventiva; y b) la creación de una Tecnología de Gestión, entendida como un conjunto de procedimientos (administrativos, curriculares, institucionales), y de herramientas específicas con que la institución escolar concreta su oferta educativa como, por ejemplo, los procesos de autoevaluación Institucional o el Proyecto Educativo Institucional – PEI - (Lugo, 2002). Para que las re-conceptualización tecnológica, comunicativa y educacional se lleven a cabo, se debería hacer hincapié en una gestión institucional que pueda basarse en la implementación de procesos de innovación institucional cuya meta principal sea la promoción de la inclusión digital y la incorporación de las TIC en todos los ámbitos de las prácticas humanas, además de la implementación de una política global que incluya no sólo acciones ligadas a la distribución del equipamiento tecnológico y su efectiva conectividad. De esta manera podrían generarse trabajos en equipo, de autonomía y de autogestión; reduciendo las brechas digitales entre lo que las/os estudiantes necesitan y lo que la institución escolar puede brindar, garantizando la Declaración de Incheon (2015) que procura afianzar una educación inclusiva y equitativa de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos. Lugo (2014) sostiene que al analizar el sentido que asumen las políticas educativas sobre TIC, es posible identificar tres racionalidades que subyacen a la toma de decisiones en este terreno: a) la económica, b) la social y c) la pedagógica. Racionalidades que funcionan como patrones, es decir, como lineamientos comunes y visiones respecto del potencial educativo que poseen las TIC; como guías del desarrollo, la implementación y la evaluación de esas políticas. En tal sentido, toda escuela o colegio que desarrolle espacios de innovación deberá ser flexible a los cambios que se producen en la sociedad; permeable al entorno mediato (una escuela de puertas abiertas y en comunión con diversas instituciones y actores sociales), afianzando su organización, colegialidad y racionalidades para que pueda aventajar resistencias, fragmentación espacio-temporales, objetivos y administraciones rígidas y verticalistas. Es decir, convertirse en una institución inteligente que posea la capacidad de superarse permanentemente, aprendiendo de los errores (Gairín Sallán, 1996). Es así como, a partir de un constante proceso de reflexión y análisis del quehacer pedagógico y con la participación del conjunto de la comunidad educativa, puede lograrse que las innovaciones se tornen estables y efectivas.

Una gestión democrática y participativa propicia la generación del diálogo, la confianza, la motivación intrínseca (Pink, 2016, como se citó en Fullan, 2017) y el desarrollo de las capacidades que posibiliten una cultura orientada a “nuevos tipos de aprendizajes en red”

(Buckingham, 2008, s.f.), al trabajo colaborativo con una clara distribución de roles y funciones, generando así consensos que permitan un conjunto de saberes, creencias y expectativas comunes.

La propuesta educativa de una escuela entendida como unidad de cambio consiste en desarrollar proyectos y acciones a partir de los cuales las/os docentes como las/os estudiantes intercambien experiencias, habilidades y saberes / haceres, ya que, en palabras de Senge (1990), “en el fondo todos somos aprendices” (s.f.). En este sentido, el rol del liderazgo es fundamental ya que el Equipo de Conducción debe participar con las/os docentes y con las/os estudiantes, para que la escuela produzca aprendizajes significativos: si el director participa como estudiante, es porque está participando del aprendizaje; y si no aprende es porque no está liderando eficientemente. Más que una cultura aislacionista, debemos crear las condiciones necesarias para fortalecer un ecosistema digital (Lugo y Kelly, 2017) pensando a las tecnologías no como herramientas sino como verdaderos entornos de aprendizajes en los que se desarrollan las actividades humanas. La idea no es caer ni en el “evangelismo tecnológico” ni en el “pesimismo pedagógico” sino en una realidad posibilista que reconozca los problemas (Fullan, 2002) con respecto a la adopción de la tecnología pero que “promueva soluciones tecnológicas que se traduzcan efectivamente en mejoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje así como de la administración educativa” (Pedró, 2011, p. 28). La “organización que aprende” o “las comunidades de prácticas” (Senge, 1992; Wenge, 2001) son aquellas que facilitan el aprendizaje de todos sus miembros, comprendiéndolo (al aprendizaje) como base fundamental de la organización y, a la innovación como un proceso natural que impulsa nuevos riesgos y desafíos conjuntamente.

Cuando se piensa en una planificación, la asociamos a una carga externa, como una obligación que hay que cumplir, más que una necesidad interna; como una herramienta flexible y útil que necesitamos para la acción diaria. Sin embargo, a diferencia de la tradicional, planificar en forma situacional y estratégica desde la innovación implica reducir la brecha entre la escuela que tenemos y la que queremos (Matus, 1987, en Lugo, 2002). En síntesis, la planificación de las innovaciones requiere de la participación de toda la comunidad educativa, cuyos roles, funciones, responsabilidades y trabajos colaborativos pueden ir variando a lo largo del espacio y del tiempo. Nada es estático, todo puede transformarse y rotarse de acuerdo a las circunstancias y necesidades situacionales. Entre la detección del/os problema/s y la/s propuesta/s innovadora/s, debe mediar un proceso de comunicación y de programación que contemple la naturaleza del contexto, el conjunto de necesidades que se tratan de satisfacer, el proceso de actuación que se va a emplear y los recursos implicados. A su vez, la formulación de objetivos, la delimitación de actuaciones, la concreción de recursos (materiales y funcionales), la identificación de responsables y la elaboración del sistema de evaluación y de plazos para llevar adelante el proceso. Para finalizar, las innovaciones se basan en procesos de espiral a través de los cuales se van potenciando distintos aspectos de las diferentes etapas: la génesis, la planificación, la adopción, la implementación, la evaluación.

Hacia la transformación educativa

En el mundo contemporáneo, en determinadas escuelas aún predomina un modelo de organización y gestión burocrático, caracterizado por la rigidez y por un fuerte apego a lo instituido. Esta manera de organización no tiene demasiada capacidad para adaptarse y reaccionar rápidamente a los cambios, lo cual impide transformarse y transformar sus propios contextos. En efecto, relegar el paradigma de la educación masiva y estandarizada, implica que el equipo directivo y docente sea el motor mismo del proceso de innovación. Las personas, con sus múltiples intereses, sus posicionamientos diversos y a veces contradictorios son los que harán posible o no el cambio. En consecuencia, la institución educativa deberá enfrentar nuevos modos de organizar sus estructuras y dinámicas internas, a través de la apertura del entorno, la autonomía decisional, la incorporación de nuevos actores, la horizontalización y nuevas distribuciones de poder / saber - hacer; y el desarrollo de pautas de calidad de gestión.

Como vimos, las concepciones tradicionales de planificación, entendidas como un instrumento tecnocrático, terminan siendo poco viables porque disocian la actividad planificadora de la práctica de gobierno. Empero, una Planificación Estratégica Situacional (PES) identificará una programación con dirección y gobierno, compartiendo el poder (decir, hacer, ser). Los nuevos enfoques, proyectos y emprendimientos podrán planificarse y para ello se requerirá de una participación plena de los actores involucrados por medio del trabajo, el aprendizaje, la comunicación y la participación; poniendo el foco en los problemas reales observados por todas/os y generando las condiciones materiales e institucionales para llevar a cabo el plan, detectando dificultades; aprovechando las oportunidades y generando las condiciones que anticipen los futuros obstáculos posibilitando, a su vez, el proceso de pensar la innovación; de llevarla adelante y de evaluarla.

Siguiendo la línea de pensamiento de Lugo (2012, 2014, 2018), la novedosa matriz de trabajo, en primer lugar, permite desarrollar una metodología que promueva el reconocimiento de los actores claves dentro del diseño de la implementación de las TIC; y en segundo lugar, contar con la participación de dichos protagonistas que intervienen en las actividades programadas, reconociendo sus voces, dándoles validez y legitimidad; y tener diversas visiones del mismo problema.

Los actores involucrados son diversos y parten de la siguiente distinción: 1) aquellos que tienen jurisdicción sobre la cuestión; 2) los que tienen intereses en la cuestión; 3) los que se verán afectados por la decisión; 4) quienes también podrían “obstaculizar” el proceso o decisión si no fueran convocados; 5) aquellos que puedan influenciar positiva o negativamente la implementación de un acuerdo o toma de decisión; 6) y por último, los participantes que puedan favorecer la implementación. Concretamente, los actores sociales que participan de la propuesta pueden ser, en primer lugar, los supervisores escolares, las/os directivas/os, docentes (coordinadoras/es, tutoras/es, ayudantes, profesoras/es) y estudiantes; representantes de los equipos técnicos; auxiliares y asociaciones de padres de familia. En una segunda instancia, los sindicatos docentes; los representantes de las univer-

sidades e investigadores del tema; organizaciones civiles, culturales y/o ONG. Propuesta en la cual se promoverán ejes de discusión en las mesas de trabajo, como por ejemplo la conectividad, la promoción de las redes de aprendizajes en el ámbito escolar y extra escolar. En síntesis, la planificación estratégica plantea una nueva forma de diagnosticar colectivamente la realidad; mientras que las categorías de situación, problemas y oportunidades resultan básicas para el análisis institucional.

Una vez hecho el ejercicio inicial de construcción de la matriz (Lugo, op. cit.), comienza la etapa del diseño instrumental, reflexionando sobre la implementación de las TIC, a partir de 6 (seis) dimensiones de análisis: 1) gestión y planificación; 2) las TIC en el desarrollo curricular; 3) desarrollo profesional de los docentes; 4) cultura digital en la institución escolar; 5) recursos e infraestructura de TIC; y por último, 6) institución escolar y comunidad. Dicha técnica, a partir de las dimensiones de análisis, favorecerá la participación, la creación de ideas para intervenciones estratégicas; la revisión y adopción de propuestas; y la implementación, monitoreo y evaluación de dichas intervenciones.

Reflexionando acerca de una matriz de trabajo

Siguiendo la línea de pensamiento de Lugo (2018, 2014, 2012, 2011), llevar a cabo proyectos innovadores y de calidad sobre las tecnologías, implica trabajar con la Matriz TIC, abordando ciertas dimensiones y criterios fundamentales para que el Equipo de Conducción de la escuela avance en la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Por tal motivo, resulta pertinente perfilar un estado de situación TIC que identifique puntos fuertes y débiles, oportunidades, amenazas y alternativas para aplicar sus proyectos articulados con las directrices del plan pedagógico: Esa matriz de planeamiento ofrece un instrumento claro para evaluar el estado actual de las mismas en una escuela, volviéndose el punto de partida para tomar las decisiones referidas a las nuevas tecnologías de una manera más estratégica (Lugo, 2018, p. 5).

La metodología contempla dos etapas: 1) identificación del problema y alternativas de solución; y 2) la planificación. Se proponen pasos como: el reconocimiento de los actores sociales involucrados (estudiar intereses y expectativas de grupos susceptibles de tener un vínculo con el proyecto); el análisis de problemas (imagen de la realidad); la confección de objetivos (del futuro y de una situación mejor) y la implementación de estrategias (comparación de diferentes alternativas en respuesta a una situación específica). Luego, la ejecución de la propuesta planificada; sus modificaciones y evaluación.

Según Lugo y Kelly (2011), resulta significativo establecer redes entre las escuelas, así como entre éstas y sus distritos, direcciones y ministerios, y organizaciones de la sociedad civil. El trabajo entre escuelas favorece la creación de proyectos educativos mediados por las tecnologías; por comunidades de aprendizajes (colaborativas) y el intercambio de experiencias activas inter e intra-institucionales. Para ello se necesitará del “mapeo de actores” o también llamado sociograma, que permita representar la realidad social a intervenir como así también comprender su complejidad.

En cuanto al área de gestión y planificación, surge la necesidad de profundizar la incorporación de diversos recursos digitales y computadoras para la implementación de los sistemas y programas educativos que garanticen una educación y una gestión de calidad a través de las TIC (Pedró, 2011). Sistemas y plataformas que registran inventarios, documentos, designaciones docentes, comunicaciones oficiales o expedientes electrónicos. Además de estos aspectos organizacionales y de gestión, recuperar significativamente la promoción del modelo 1 a 1 como así también de distintos dispositivos tecnológicos procurando reducir las brechas materiales de acceso, de uso y de apropiaciones además de expectativas entre docentes y alumnas/os, brindando así una educación de calidad, equitativa e inclusiva. Para tal fin, se requiere sensibilizar a la comunidad educativa en la necesidad de fomentar la cultura digital; las actividades pedagógicas en forma permanente, implementando políticas de uso del software, internet; y realizar la difusión de los mismos al conjunto de los actores educativos. Por último, comprometer a distintas organizaciones socio-culturales y empresas en el desarrollo de trabajos colectivos para su aplicación y concreción. El cambio individual y sistémico se entrelazará cuando se funde una Tecnología de la Gestión que promueva una metodología del aprendizaje profundo que reconozca a la pedagogía como la conductora, y a lo digital como el acelerador (Fullan, 2012).

Por el lado de la infraestructura y recursos TIC, si bien la inversión estatal en materia de tecnologías digitales se incrementó, en la actualidad no hay una política de seguimiento continuo sobre las inversiones y el mantenimiento de los recursos digitales. Las computadoras (des-actualizadas) se encuentran en la sala de informática y los estudiantes tienen un acceso limitado (solo las horas de informática); o través de las notebooks / tablets, que en reiteradas oportunidades son utilizadas por las familias y no se le destinan el uso pedagógico proyectado. Además, la falta de conectividad como de recursos digitales dificultan la inclusión de las TIC en el ámbito educativo. En consecuencia, se sugiere como líneas de acción, a) garantizar, a través de distintos convenios con los responsables del mantenimiento, una buena conectividad y la incorporación de tecnología de última generación; b) promover dispositivos en red para implementar intranet; y establecer alianzas estratégicas para dar soporte técnico mensual a los aspectos artefactuales. Concretamente, nada será posible si no se revierte la indiferencia a las nuevas propuestas o la falta de capacitación docente en servicio además de los altibajos en el control Estado - Ministerio de Educación - Mercado sobre políticas TIC.

Con respecto a la cultura digital, todavía resta aún consolidar una cultura escolar que promueva y regule la presencia en línea tanto de alumnas/os, familias como docentes; o la organización y participación en proyectos con las nuevas tecnologías por parte de distintos actores claves (de sectores públicos o privados). Si la escuela es reconocida como agente del cambio y sus actores están motivados intrínsecamente, es posible que promueva el trabajo colectivo e individual para el auto-descubrimiento y la auto-realización; basado en el conectivismo o en el aprendizaje invisible (Cobo Romaní y Moravec, 2011).

Sobre la comunidad educativa debe participar activamente no sólo sobre cuestiones relativas a la Infraestructura, Cooperadora, Consejo de Convivencia, Consejo Directivo, Propuestas Pedagógicas, sino también sobre asuntos digitales. Existen resistencias a la implementación de las TIC, ya que en el imaginario social todavía persiste el enfoque tradicional, copista y memorístico como el representante de la buena enseñanza y del buen trabajo escolar (exámenes tradicionales, cuadernos... boletines soporte papel). Lo mismo podría suceder en el área de los auxiliares de portería o asociaciones de ex - alumnos que continúan vinculándose a través de los canales tradicionales de comunicación. Las acciones a seguir tienen que ver con capacitar a toda la comunidad educativa, asesorar sobre las distintas plataformas y dispositivos implementados que faciliten una comunicación en red más acorde con la era cibernética.

La dimensión del desarrollo profesional docente, producto de la pandemia y del trabajo remoto, evidencia un cambio sustancial, en las competencias para integrarse al mundo digital, que va de la capacitación para el uso de la computadora personal a la que refiere al uso pedagógico de las TIC (IIPE-Unesco, 2006). No obstante, pueden aplicarse algunos recursos multi-mediales para el aprendizaje de los contenidos habituales del currículum, sin modificarse enfoques y estrategias de enseñanza tradicionales; o incluirse lo tecnológico como un contenido específico del currículum, respetando un espacio físico particular y un profesor especializado que dicte su clase. En este contexto, se sugiere en cuanto a las acciones posibles, generar y estimular el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje como así también intervenir en el rediseño y en la adaptación del currículum junto con la confección de los materiales digitales. Con respecto a la motivación intrínseca, promover eventos de capacitación en informática educativa, fortaleciendo vínculos con la Comunidad Educativa, ONG, Centros Culturales o las Facultades; y afianzar trabajos colaborativos en común (y en red).

La integración de las TIC en el desarrollo curricular corresponde más a un aprender sobre y con las TIC que a través de las TIC (Lugo, 2011, 2014). La misión es planificar el uso de las TIC como proceso formativo integral, y de producción de conocimientos, capacitando a los docentes en el trabajo colaborativo, a través de software apropiados e implementando sistema intranet para uso de sus actores sociales y educativos. Cuestiones todas ellas ligadas a cierta idea de liderazgo y confianza; que permitan movilizar e influir en otros, el desarrollo y la comprensión acerca de las metas a alcanzar a través de un proyecto compartido por actores sociales y escolares que promuevan la transformación, interiorizando la idea de que todos aprendemos; que todos construimos y compartimos metas y programas pedagógicos (Leithwood y Louis, 2011). El modo sobre cómo se ejerce la dirección influye en todo lo que pasa en la escuela, especialmente en cómo los docentes organizan y llevan a cabo la enseñanza (enfoques transdisciplinarios, multimediales, incluyendo distintas dimensiones para analizar los fenómenos sociales); y de qué manera los alumnos aprenden.

Como posibles líneas de acción, se destacan: a) El diseño de un proyecto TIC en el que participen todos los integrantes de la vida institucional. Para tal cometido, el equipo directivo deberá generar una planificación transversal que incorpore el uso de las TIC no sólo como herramienta sino también como proceso integral de trabajo técnico-administrativo, de programación curricular; y de aprendizaje además de la producción de conocimientos socialmente relevantes; b) La organización de talleres / capacitaciones a docentes y comunidad educativa en general; y la invitación a funcionarios, supervisores, instituciones educativas, empresas y/o centros culturales que se comprometan e involucren con la propuesta.

Conclusión

El cambio individual y el cambio sistémico se encontrarán entrelazados cuando fundemos una Tecnología de la Gestión que desarticule los aspectos estructurales de la escuela tradicional. Para ello resultará fundamental, siguiendo la línea de pensamiento de Fullan (2002, 2000), aplicar un sistema educativo que conjuntamente con sus instituciones promueva la cultura de la colaboración, generando entornos de aprendizajes cuyas prácticas pedagógicas y asociaciones de aprendizajes operen simultáneamente. Si la institución educativa es considerada como agente del cambio y está motivada intrínsecamente, es posible que promueva el trabajo en red para el auto-descubrimiento y la auto-realización. Para finalizar, la formación docente y las instituciones educativas deberán aplicar políticas TIC que fomenten una innovadora educación inclusiva y equitativa de calidad para todas y todos, brindando oportunidades y aprendizajes permanentes.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. y Lugo, M. (2011). "El contexto para la educación: un cambio de paradigma. El conocimiento como motor del desarrollo", en Gairín Sallán, J. (comp.) *La dirección de centros educativos en Iberoamérica*. Reflexiones y experiencias. Serie Informes Red AGE N° 2. Red AGE.
- Buckingham, D. (2008). Cap. 8: Alfabetizaciones en medios digitales. En: *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires. Ed. Manantial.
- Buckingham, D. (2008). *Capítulo 4, en Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires. Ed. Manantial.
- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*. Este artículo fue originalmente publicado en su versión en inglés como "Ubiquitous learning: New Contexts, New Processes" en Queen's Educational Newsletter. Traducción al español: Carlos Rafael Domínguez y María Marta Yedaide
- Cassany, D. (2012). La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red. En Galdín, Kriscautsky, Perelman (Coord.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos - problemas*. Ediciones Océano.
- Cobo Romani, C.; Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI*. Laboratorio de Mitjans
- Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona
- Collebechi, M. (2019). *Tecnologías Educativas y Currículum. Maestría en Educación*. Provincia de Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.
- Declaración de Incheon (2016). *Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación 2030)*.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2012). *Lenguajes en plural: la Escuela y las Nuevas Alfabetizaciones*. Revista El Monitor de la Educación N°13. Recuperado en julio 2021 de <https://www.educ.ar/recursos/70825/lenguajes-en-plural-la-escuela-y-las-nuevasalfabetizaciones/download/inline>
- Fabos, B. (2008). The price of information: Critical Literacy, Education and Today's Internet. En Coiro, J et al, *Handbook of Research on New Literacies*. Lawrence Erlbaum.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio, Explorando las profundidades de la reforma educativa*. España. Akal. Capítulo 3.
- Fullan, M. y Hearngraves, A. (2000). La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar, Amorrtu, México. Capítulo 1 Inclusión, calidad y cultura digital, en *El modelo Ceibal. Nuevas tendencias para el aprendizaje*. Plan Ceibal / ANEP.
- Kriscautsky, M; Ferreira, E. (2014). La confiabilidad de la información en internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos; pp. 913-934, *Revista Educacao e Pesquisa*. Brasil. Volumen N° 40. N° 4.
- Leitwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de educación. Chile. Fundación Chile.
- Litwin, E. (2005). (Comp.). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Editorial Amorrortu. Capítulo N° 1: La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo.
- Lugo, M., Toranzos, L. y López, N (Coord.) (2014). *SI-TEAL Las Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. IPE UNESCO/ OEI. Capítulo 1: Subjetividades juveniles de la tecno-cultura digital.
- Lugo, M. (2002a). *Escuelas en innovación, el desafío de hornear el pastel del cambio, en Aguerrondo, I., et al., La escuela del futuro*. Cómo planifican las escuelas que innovan. Buenos Aires. Editorial Papers.
- Lugo, M. (2002b). "Escuelas en innovación, el desafío de hornear el pastel del cambio", en Aguerrondo, I., et al., *La escuela del futuro. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires. Editorial Papers.
- Lugo, M. (2011a). "Modelo 1 a 1 y nuevas configuraciones institucionales. Inclusión, calidad y cultura digital", en *El modelo Ceibal. Nuevas tendencias para el aprendizaje*. Plan Ceibal / ANEP.
- Lugo, M., et al. (2013). *Ciclo Debates Académicos "Tecnologías y Educación"* Documento de recomendaciones políticas. IPE UNESCO.
- Lugo, M.T. (2011b). Las nuevas configuraciones institucionales: ¿Algo nuevo o más de lo mismo? en Gairín Sallán, J. (coord.) *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias. Serie Informes Red AGE N° 2*. Perú. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. Universidad Católica del Perú.

- Matus, C. (1987). *Política, Planificación y Gobierno. Venezuela, Fundación ALTADIR*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social.
- Nemirovsky, M. (2012). Indagar, estudiar, comunicar... aprender. En Goldín, D.; Kriskautzky, M. Perelman, F. (Coord.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Buenos Aires. República Argentina. Ed. Océano.
- Pedró, F. (2006). *Aprender en el Nuevo Milenio. Un Desafío a Nuestra Visión de las Tecnologías y la Enseñanza*. CERI-OECD. Inter – American Development Bank. IDB.
- Pedró, F. (2011). *Las Tecnologías en la escuela. Lo que funciona y por qué*. Buenos Aires. Editorial Santillana.
- Segal, A. (2012). Nuevas tecnologías y enseñanza de las ciencias sociales a partir de algunas ideas. En Goldín, D.; Kriskautzky, M. Perelman (Coord.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Buenos Aires. República Argentina. Editorial Océano.
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina*. Buenos Aires. Ediciones Granica. Capítulo 1.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. México*. Editorial Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. España. Editorial Paidós.
- implementation of comprehensive education must be unified. To achieve this, it will be essential, following the line of thinking of Fullan (2017), to apply a deep learning methodology whose main focus is recognizing pedagogy as the driver and digital technology as the accelerator.
- Keywords:** Learning - school - system - technology - cultural transformation.
- Resumo:** A sociedade do conhecimento é muito mais complexa e imprevisível do que a sociedade industrial. Longe dos saberes, práticas e métodos tradicionais, os estudantes devem ser formados como coprotagonistas da aprendizagem e coprodutores de propostas transdisciplinares de conhecimento e dos princípios do trabalho aplicado à resolução de problemas. Para que a transformação se torne efetiva, devem ser combinadas propostas institucionais, distritais e ministeriais que respondam às exigências sociais e culturais, bem como à concepção e implementação de uma formação integral. Para isso, será essencial, seguindo a linha de pensamento de Fullan (2017), aplicar uma metodologia de aprendizagem profunda cujo eixo principal consiste em reconhecer a pedagogia como o condutor, e o digital como o acelerador.
- Palavras chave:** Aprendizagem - escola - sistema - tecnologia - transformação cultural.
- ^(*) **Peltz, Mariano.** Profesor para la Enseñanza Primaria (ENS N° 2); Profesor de Nivel Medio y Superior. Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA). Diplomado superior y Especialista en Ciencias Sociales, Currículum, Educación y Políticas de la Infancia (FLACSO; UNco); y Magíster en Comunicación (CAECE). Publicó diversos artículos sobre Educación y Comunicación. Docente de Nivel Terciario; y coordina y asesora pedagógicamente distintas Carreras y Postítulos. Además, ejerce como Secretario / Vicerrector de Nivel Superior en GCBA. Docente e investigador.

Abstract: The knowledge society is much more complex and unpredictable than the industrial society. Removed from traditional knowledge, practices, and methods, we must educate students to become co-producers of interdisciplinary learning and applied problem-solving. To make transformation effective, institutional, district-level, and ministerial proposals that respond to both social and cultural demands and the design and