

LAS PARADOJAS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: LAS TIC Y EL PROFESORADO

Paradoxes in the Knowledge Society: ICT and teachers

*Certain paradoxes sur les enseignants et la Société
du Savoir: les TIC et l'enseignement*

María del Carmen HERRERA

*Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México). Doctorada
en la Universidad de Salamanca. Correo-e:cherrera1203@yahoo.com.mx*

BIBLID [0212-5374 (2009) 27, 1; 133-155]

Ref. Bibl. MARÍA DEL CARMEN HERRERA. Las paradojas de la Sociedad del Conocimiento: las TIC y el profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 27, 1-2009, 133-155.

RESUMEN: El presente artículo reporta parte de los hallazgos de un estudio de la capacitación TIC del profesorado en las políticas educativas relacionadas con la Sociedad de la Información. Se trata de una investigación cualitativa con estudio de casos, desde las aproximaciones de la sociología y la etnografía. Se estudian centros de secundaria con recursos TIC, en dos municipios de una provincia de Argentina. Se analizan las implicaciones de las reformas educativas y la capacitación del profesorado. La integración de las TIC se relaciona con aspectos que están fuera del salón de clases y que indican la influencia de la cultura escolar para contribuir y obstaculizar el uso pedagógico por el profesorado.

Palabras clave: formación del profesorado, enseñanza, política educativa, TIC, Sociedad del Conocimiento, Sociedad de la Información.

SUMMARY: This paper reports the findings from a study about teacher ICT training for educational policies of the Information Society. This is a qualitative research with case studies from the approaches of sociology and ethnography. The fieldwork was conducted in secondary schools of two counties in a province of Argentina, all endowed with ICT infrastructure and resources. The integration of ICT is related to aspects that are outside the classroom and show the influence of school culture to help or to hinder ICT educational use by teachers.

Key words: teacher training, teaching, educational policy, ICT, Knowledge Society, Information Society.

RÉSUMÉ: Cet article rapporte les résultats d'une étude de la formation des enseignants aux TIC pour les politiques d'éducation dans la Société de l'Information. Cette recherche qualitative est une étude de cas du point de vue de la sociologie et de l'ethnographie. Nous étudions des écoles secondaires avec les TIC, dans deux municipalités d'une province de l'Argentine. L'article discute les implications de la réforme de l'éducation et la formation des enseignants. L'intégration des TIC est lié à des aspects qui sont en dehors de la salle de classe qui montrent l'influence de la culture scolaire pour aider ou entraver leur utilisation pédagogique par les enseignants.

Mots clés: formation du professeur, enseignement, politique d'éducation, TIC, Société du Savoir, Société de l'Information.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre reformas, tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y profesorado en Argentina. En este artículo tratamos dos aspectos: las implicaciones de las reformas y la capacitación del profesorado en TIC. Esto nos permite analizar relaciones básicas entre el proceso de reforma y las políticas de capacitación del profesorado.

1. LOS SIGNOS DE UN TIEMPO

En nuestros días la educación se incluye en discursos vigentes en los espacios ampliados de la globalización, en la que el criterio internacional y el lenguaje comparado desempeñan un papel esencial por la tendencia suave que va uniformizando lenguajes y procedimientos (Nóvoa, 2005).

Las políticas públicas enmarcadas en la sociedad de la información integran a las TIC en todas las agendas de gobierno. La agenda educativa también está impregnada y dirigida por las tendencias y enfoques que determinan las Agencias Internacionales (UNESCO, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Organización Internacional del Trabajo y entidades financieras).

El término *Sociedad del Conocimiento* fue utilizado por Daniel Bell en 1976 para caracterizar al cambio en la economía para centrarse en servicios, ideas y comunicación. La *Sociedad de la Información* (Castells, 2001) está enraizada y dirigida por el desarrollo, la expansión y la circulación de productos digitales basados en la informática y electrónica, y globalizados. Operativamente, la UNESCO fusiona el Programa General de Información (PGI) y el Programa Intergubernamental de Informática (PII) por superponerse con el de Sociedad de la Información (1999); y continúan las tendencias hacia las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005).

Las TIC son la convergencia resultado de la fusión de la telemática con la informática (Bell, 1993). Es decir, objetos y procesos, ordenadores y redes. Al mismo tiempo son el vector de la revolución tecnológica entendida como una reestructuración del capitalismo a escala global con la microelectrónica como factor llave de la producción (Castells, 2001). En este sentido, dan lugar a la creación de la Sociedad Informacional, en la cual las tecnologías en general y las TIC en particular: modifican tareas y percepciones del mundo, creencias, maneras de relacionarse e intervenir, es decir, transforman la vida social y cotidiana; y, por ello, afectan a los procesos educativos en las sociedades.

Las TIC dentro de la revolución tecnológica se caracterizan por la retroalimentación acumulativa –del conocimiento y la información– entre innovación y usos. Este proceso se da en tres etapas: 1) automatización de tareas; 2) experimentación de usos; 3) reconfiguración de aplicaciones.

Si observamos, estas etapas se convierten en cierto modo en los requerimientos al profesorado en estándares de competencias TIC (UNESCO, 2008).

1.1. *América Latina: más de una década de reformas*

Si tratamos de encontrar un paralelo de la educación pública latinoamericana con las transformaciones de los sistemas mundiales, podríamos decir que el modelo de Estado neoliberal de los años ochenta en América Latina corresponde a las experiencias neoconservadoras en el mundo en desarrollo, con su enorme impacto internacional en las agendas educativas. La educación latinoamericana al final del milenio quedó marcada por su globalización y por la presencia de la agenda hegemónica del neoliberalismo (Torres, 2008: 214).

Las políticas educativas TIC quedan integradas en los planes políticos y en general su incorporación en la región se realiza con, por lo menos, cuatro ejes (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001):

1. *Desarrollo económico*
2. *Equidad y justicia social*
3. *Cambio pedagógico*
4. *Calidad de los aprendizajes*

En consonancia, los discursos reformistas van atravesados por las TIC, a veces, con exceso de doctrina y poco consenso.

1.2. *La enseñanza en la sociedad del conocimiento: profesorado y reformas*

Evidentemente, en los procesos de reforma uno de los agentes dinámicos es el profesorado. Los docentes frente a las exigencias de la Sociedad del Conocimiento están encerrados en un triángulo de intereses y exigencias en colisión: ser catalizador, ser contrapunto para incluir y ser víctimas porque las expectativas chocan con soluciones estandarizadas con mínimo coste (Hargreaves, 2003a, 2003b). Los estándares de competencias TIC (UNESCO, 2008) son ejemplo de estos altos requerimientos.

Las reformas son hechas por especialistas que interpretan características de un proyecto político y que los docentes deben concretar en las aulas para el cambio. Un reto que adquiere complejidad por la dificultad de establecer un mecanismo eficiente que permita que cada docente la asuma, es decir, que la haga propia (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001). La única estrategia para socializar la reforma es generar un amplio programa de capacitación que no suele transmitir adecuadamente sus principios a los docentes en servicio.

La enseñanza y el trabajo docente se ven afectados en la medida en que se modifican las condiciones y los valores sociales. Las escuelas como productos de la modernidad constituyen un símbolo de ésta y reflejan por lo tanto como síntoma su «malestar» (Hargreaves, 1996, 2003a), el que se vive de modo particular en la enseñanza secundaria, que es el nivel educativo en el que está centrado este trabajo.

La enseñanza secundaria presenta particularidades tales como (Hargreaves, 1996):

- Organización burocrática e inflexible de los departamentos y el aislamiento entre ellos.
- Formación y socialización del profesorado en sus materias respecto a la enseñanza en sí.
- Dificultad de comunicación en torno a cuestiones no ligadas a la asignatura de que se es especialista.

Estas características cuadran mal con las demandas que las nuevas condiciones sociales plantean, que son fuente permanente de tensiones y que se pueden explorar en sus repercusiones organizativas, morales, personales, culturales y políticas. Podemos considerar tres ejes para aglutinar las preocupaciones y los retos del profesorado frente a las reformas: el trabajo, el tiempo y las culturas de trabajo de la enseñanza (Hargreaves, 1996).

El *trabajo del profesorado* está sujeto a demandas de mayor complejidad que en otras etapas históricas, demandas que –a menudo– son contradictorias entre sí. A los cambios cualitativos, los que tienen que ver con la función social de la escuela, las nuevas directrices curriculares, las modificaciones del propio papel del profesorado, se añaden nuevas tareas a realizar, colectiva e individualmente. Las reformas pretenden desencadenar cambios tanto cuantitativos como cualitativos.

El *tiempo* es una dimensión que estructura el trabajo docente pero que –a su vez– es estructurado por él y que hay que considerar en sus distintas facetas: física, subjetiva, micropolítica y sociopolítica.

Todos estos aspectos confluyen en las *culturas de trabajo de la enseñanza*, entendidas como el conjunto de supuestos básicos –actitudes, creencias, valores– que son compartidos por los docentes –sea en general o en un grupo concreto–, así como a las pautas de relación e interacción entre ellos y a las condiciones contextuales de su trabajo. Una dinámica combinatoria de tradición y cambio, consecuencia de decisiones relativamente limitadas por factores externos, condicionantes tecnológicos y un conjunto de prácticas sedimentadas en el tiempo que suelen agruparse bajo la denominación de cultura escolar (Viñao, 1997). Dos de ellas son relevantes para comprender la combinación de tradición y cambio que constituyen las instituciones docentes:

- La cultura escolar gubernamental o administrativa: es la de quienes gobiernan y supervisan la educación. Se apoya en el marco administrativo y normativo; por ello determina propuestas y orientaciones más o menos prescriptivas.
- La cultura académica profesoral o cultura de trabajo del profesorado: hace referencia a la combinación de creencias, mentalidades, hábitos y prácticas.

Respecto a esta última Hargreaves (1996) identifica cinco formas básicas que adoptan estas culturas de trabajo: individualización, balcanización, culturas cooperativas, colegialidad artificial y mosaico móvil.

2. EL CONTEXTO: REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA

En la década de los noventa, Argentina emprende un proceso reformista con la Ley Federal de Educación, LFE (1993-2006) que promueve un cambio estructural del sistema educativo, del currículum y se complementa por la Ley de Educación Superior (1995). Esta transformación tiene impactos fuertes en la actualización del profesorado de nivel medio por la necesidad de someterse a ajustes y «reciclaje» para continuar su ejercicio profesional; y en la articulación del nivel de Educación Superior, lo que afecta a la mayor parte del profesorado constituido por titulados en Institutos de Educación Superior (IES) no universitarios. Esta reforma es de marcado corte neoliberal, con estrategias descentralizadoras por la transferencia de los servicios educativos a las provincias, de tipo Big-Bang, comprehensiva, con extensión de la obligatoriedad hasta la Educación General Básica.

En el 2006 se pone en marcha otra reforma, con la Ley de Educación Nacional (LEN), que intenta reordenar los desajustes de la reforma anterior, propone estrategias de centralización debido a la dispersión producida por la descentralización educativa. Vale como ejemplo el siguiente fragmento del entonces ministro de Educación promotor de la ley.

La Argentina no tiene un sistema educativo. Tiene fragmentos, archipiélagos, islas, pero carece en este momento de un sistema que ni siquiera tenga comunicación clara entre sus distintas partes. Es necesario recuperar la capacidad de conducción del Estado nacional, que debe tener mayor presencia, un papel más responsable en un área tan estratégica como la educación. Daniel Filmus (2006: 18).

En ambas reformas las TIC se consideran como un componente importante.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación tiene enfoque cualitativo, basado en estudio de casos instrumentales; con contribuciones de la sociología y la etnografía.

El objetivo del estudio interpretativo es indagar la capacitación TIC dirigida al profesorado de nivel medio dentro del marco de las políticas de la reforma educativa argentina.

En cuanto a la información secundaria, referida a los procesos de reforma y las tendencias de la agenda internacional, las TIC y la revolución industrial, utilizamos técnicas de análisis documental y un enfoque sociocrítico.

Respecto a la información primaria, el estudio de casos se realiza mediante: a) la técnica de la entrevista semiestructurada en profundidad para la construcción de los escenarios educativos, tipologías y perfiles; b) técnicas de observación y registro etnográficos para la construcción de perfiles y tipos del profesorado; y c) técnicas visuales (fotografías y vídeos) para la construcción de los escenarios educativos.

Las unidades de análisis están constituidas por los centros educativos o casos de estudio, y dentro de ellos sujetos con diferentes perfiles: directivos, profesorado involucrado en procesos TIC y capacitadores.

El análisis cualitativo de los datos se realiza con uso del *software* ATLAS.ti para el procesamiento de la información primaria.

4. EL CAMPO

En nuestro estudio seleccionamos cuatro casos o escenarios educativos constituidos por centros educativos de Educación Secundaria, nivel medio, intentando equilibrio y variedad para que las oportunidades de rentabilizar fuesen mayores. Trabajamos dos centros de gestión estatal-pública y dos de gestión privada-no concertada, distribuidas una de cada gestión por sectores sociales pertenecientes a los grupos urbano y urbano-marginal. El modelo de concertación con los privados no es propio del sistema educativo argentino.

CUADRO 1
 Características de los casos de estudio

CASO	Ratio PC-Alumnos	Conectividad	Acervo
Caso1, Centro público Sector Urbano- marginal	22,6 Dotación continua	NO	Enciclopedias digitales Materiales de la profesora
Caso2, Centro privado Sector Urbano- marginal	11	NO	Enciclopedias digitales <i>Software</i> educativo buscado por el profesor
Caso3, Centro público Sector Urbano	21,8 Dotación continua	SÍ	Enciclopedias digitales <i>Software</i> educativo y productos digitales
Caso4, Centro privado Sector Urbano	28	SÍ	Enciclopedias digitales Aplicaciones

Los casos se sitúan en dos municipios de la provincia de Tucumán, en el noroeste argentino:

- *Las Talitas*, creado en 1986, zona residencial perteneciente al conurbano del Gran San Miguel de Tucumán y de dinámico crecimiento demográfico con 49.686 habitantes. En él se ubican los dos centros urbano-marginales con grupos de clase media baja y baja.
- *San Miguel de Tucumán*, capital de la provincia, fundado en 1565, con 527.607 habitantes, constituye un centro urbano. En él se ubican los dos centros urbanos con grupos de clase media y media alta.

Los cuatro casos tienen infraestructura, Salas TIC provistas de recursos y materiales digitales.

Las diferencias encontradas en los centros se observan más por sector socioeconómico que por público-privado en cuanto a conectividad y acervo.

4.1. *Perfiles de los sujetos de estudio*

Los sujetos estudiados se agrupan en perfiles de agentes educativos en los escenarios. Estos perfiles parten del rol desempeñado y se obtienen de los datos relevados en las entrevistas. El criterio de selección es estar involucrados en procesos TIC en los centros.

CUADRO 2
Sujetos de estudio

Perfiles de sujetos estudiados			
Perfiles	<i>Profesores</i>	<i>Directivos</i>	<i>Capacitadores</i>
<i>Agentes</i>	11	5	4
<i>Totales</i>	20 sujetos de estudio organizados en cuatro perfiles		
TODOS son usuarios TIC			

Las características generales:

- La distribución es un 50% de hombres y un 50% de mujeres. Ésta es una particularidad del estudio porque al tratarse de sujetos involucrados en procesos TIC, suelen prevalecer los hombres y se opaca la feminización del colectivo.
- La media de edades responde a la tendencia nacional de 41,6 años.
- La formación docente es propia de los titulados en Institutos de Educación Superior (IES) no universitarios.
- La mayoría de los docentes titulados en IES se somete al proceso de reciclado o reconversión.
- El profesorado tiene una experiencia docente superior a los 12 años de ejercicio en el nivel.

5. HALLAZGOS: *ABRIR LA CAJA DE PANDORA*

En cuanto a las condiciones laborales nos encontramos con un colectivo que se caracteriza por el pluriempleo, la categoría del *profesor taxi* tiene plena vigencia en el sistema:

- Trabajo por horas cátedra.
- El profesorado trabaja entre dos y seis establecimientos.
- Afecta a la capacitación en servicio.
- Afecta al tiempo.
- Da indicios de la proletarización del colectivo.

5.1. *Implicaciones de las reformas*

Los desafíos impuestos para el profesorado por la LFE en términos individuales han sido mayoritariamente superados: el profesorado ha cubierto las metas propuestas para su reconversión.

El *marco legal* genera acuerdos y acciones que se perciben como *contradictorias* por parte del profesorado. Ello lleva a que la LEN del 2006 se entienda como «más de lo mismo»; las exigencias y cambios se ven más como burocráticos

y adquieren significados variados, dependiendo del punto de vista, aunque en general se observa optimismo por la inclusión de grupos de jóvenes producto de la extensión de la obligatoriedad.

En algunos de los casos estudiados se presentan reflexiones que evidencian poca confianza y cuestionan la estrategia de participación porque las leyes tienen un sistema de consulta que se realiza «tan sobre la marcha» que se percibe más como convalidación de decisiones ya tomadas que como una consulta.

El proceso de transformación estructural y curricular se realiza con una dinámica que el contexto institucional puede contener en todos los casos por la lógica burocrática estatal, en cierto modo inercial aunque con cierto desgaste. En el nivel de gestión se percibe la incorporación de las TIC como *exigencia*. En el profesorado se expresa una preocupación por un «déficit de aprendizajes» que los alumnos arrastran desde los niveles anteriores, sobre todo las competencias en lectoescritura y que las TIC acentúan. En realidad, esta preocupación se da también en el espacio ampliado de lo global y es por el rendimiento académico de los alumnos y la exigencia permanente desde las tendencias de la medición global, y de las metas y logros requeridos por los financiamientos internacionales.

El profesorado, la gestión y las capacitadoras perciben *el modo* en que se desarrolla el proceso como *lógicas paralelas* por la presencia de un *doble discurso* que divorcia lo que se dice de lo que se hace, una falta de coordinación que evidencia falta de planeación en las acciones educativas, un desaprovechamiento de experiencias anteriores, que da idea de *políticas volátiles* y la frustración de estar siempre en «el eterno inicio de las cosas». Esta percepción genera en el colectivo un *efecto desconfianza* frente a las propuestas de la cultura administrativa o gubernamental.

El legado más importante de la transformación es la *obligatoriedad* del nivel medio; observamos que ningún docente o directivo lo refuta pero se denuncia como «masividad» en los centros. Algunos profesores, si bien son pocos, perciben esta ampliación de cobertura como «invasión», probablemente esto sea porque los alumnos que ingresan presentan un perfil diferente al «ideal» que el profesorado tiene construido como «alumno de secundaria». Esto último debe llamar a la reflexión sobre el currículo de la formación docente en algunas áreas que deben ajustarse como el conocimiento del «sujeto de aprendizaje»; también constituye un tema de preocupación global. Además, debiera convocar a la investigación.

5.2. La capacitación del profesorado en TIC

En cuanto a la capacitación del profesorado nos centramos en la *oferta* y en la *percepción* y el *aprovechamiento* por parte del profesorado (ver Figura 1).

5.2.1. La oferta

La capacitación del profesorado presenta una variedad y dispersión en la oferta relacionada con las TIC que agrupa las más variadas opciones:

- i. Desde fundaciones empresariales.
- ii. Parte del proceso de reconversión docente.
- iii. El Ministerio de la Nación y de la Provincia en convenio con Microsoft e Intel.
- iv. Incursión en los talleres de EDUTEC como espacio de aprendizaje.
- v. En las universidades.
- vi. En el Instituto Provincial de Perfeccionamiento Docente.
- vii. Los Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIE).
- viii. La Red Federal de Formación Docente y Continua.
- ix. En los centros escolares del sector urbano, pública y privada, como necesidad interna.
- x. EDUC.ar, la plataforma *on-line* del Ministerio de Educación.

La capacitación en TIC es variada, ofrece el tipo curso o taller breve –generalmente– y sin lugar a dudas se pueden encontrar otras ofertas, tan variadas como dispersas dentro y fuera del sistema. Las ofertas del Estado son dirigidas a centros públicos y en numerosas ocasiones son restrictivas dentro de los mismos centros públicos, la Red Federal es la que actuó de un modo más incluyente permitiendo el acceso al profesorado de centros privados.

La línea vigente hoy es la del Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE) dirigido a centros de secundaria.

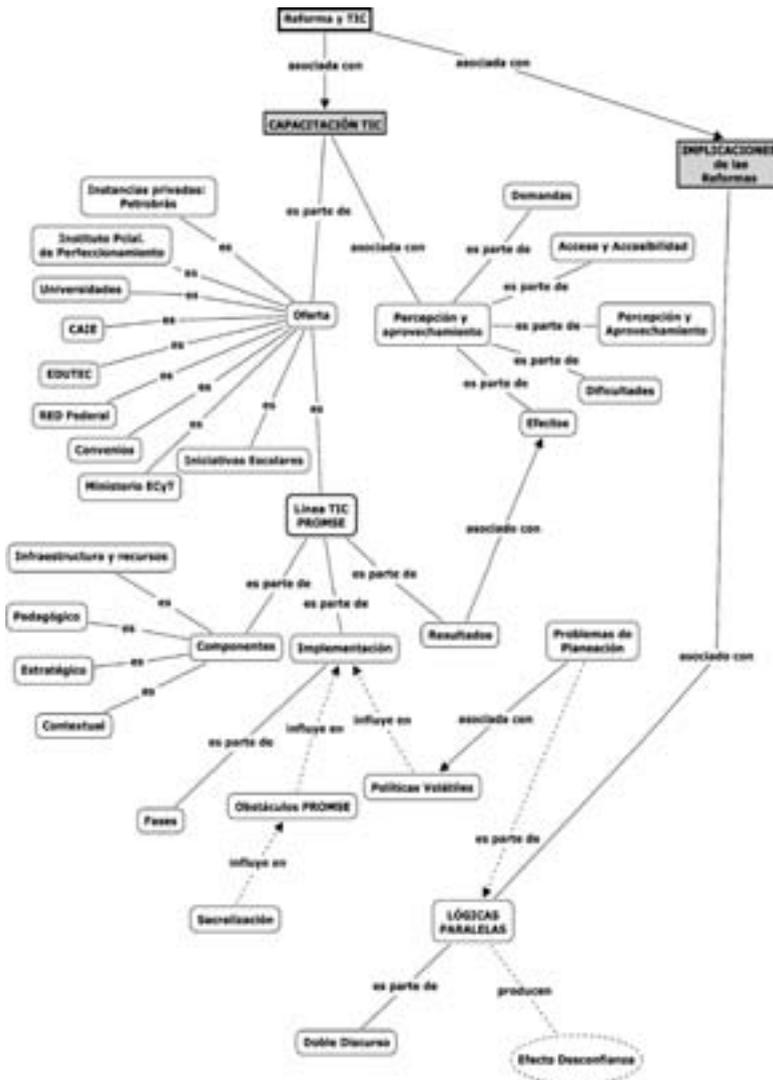
ASESORA PEDAGÓGICA: Bueno, hay programas que tienen varias líneas de acción. En este momento está el PROMSE, que no sólo te da recursos para equipar laboratorios, ya sea de ciencias naturales o completar los laboratorios de informática sino que también te da capacitación [Gestión, Mujer, Centro público Caso1, Formación Universitaria, 52 años].

La línea TIC del PROMSE, un programa nacional para incremento de calidad educativa, con financiamiento internacional, sometida a vencimientos y cierres anuales con un cronograma semejante al ciclo escolar del hemisferio norte, es lo que encontramos vigente en el periodo 2007-2008. Esta línea TIC del PROMSE ofrece capacitación «en servicio» del profesorado, la misma es óptima desde los modelos teóricos propuestos para las TIC pues fomenta:

- Trabajo colaborativo.
- Construcción de aprendizajes mutuos y horizontalización del conocimiento.
- Basado en las necesidades y oportunidades de cada centro educativo.
- Promueve tres herramientas básicas para uso pedagógico (Mapas Conceptuales, Blog y Webquest).

Se trata de un programa piloto, afecta a 45 centros de un universo de casi 170 secundarias provinciales, es decir, un 26%. Está dirigido a centros públicos que se consideran en situación de desventaja socioeconómica y atiende infraestructura y capacitación.

FIGURA 1
 Red Categorial Capacitación del profesorado en TIC generada en ATLAS.ti



5.2.2. Percepción y aprovechamiento: *ni contigo, ni sin ti*

En este tema consideramos los siguientes aspectos: *demandas, acceso y accesibilidad, percepción, efectos y dificultades de la capacitación.*

5.2.2.1. Demandas

En lo que se refiere a las *demandas* de capacitación, el profesorado las realiza de modo individual. No es frecuente que la soliciten a la gestión en alguna temática puntual para mejorar la enseñanza. Esto es común a todos los casos estudiados.

La capacitación suele demandarse para incrementar puntajes o créditos en el currículum del docente.

Hace dos años, hice acá en la Universidad Tecnológica un curso de Programación Avanzada. Lo que pasa es que uno muchas veces busca lo oficial para que dé puntaje en el tema docente [Profesor, Centro Privado Caso2, Formación Universitaria, 46 años].

Además, a veces, van por los papeles, no les interesa tanto aprender usos pedagógicos con TIC, ellos lo que quieren es el certificadito que ellos después van y lo presentan en la Junta Docente [Profesor, Centro Público Caso3, Formación Universitaria, 52 años].

Es frecuente en el profesorado de formación NoUniversitaria el acceso a pos-títulos, diplomados o maestrías que forman parte del proceso de «reciclado».

En los casos de estudio encontramos que los directivos de las instituciones privadas están preocupados por la capacitación de sus profesores y se ven impedidos económicamente para sostenerla y plantean al Estado la necesidad de accesibilidad a la capacitación pública; al modificarse las estructuras y estar prácticamente caída la Red Federal no se los incluye.

Por ahí, algunos cursos. Nosotros hemos pedido en reunión de rectores la posibilidad de que se brinden mayores cursos a los docentes. El año pasado los cursos de perfeccionamiento debían ser costeados por los docentes [Gestión, Hombre, Centro Privado Caso2, Formación NoUniversitaria, 38 años].

Paradójicamente, los profesores y profesoras de centros públicos que tienen acceso a la capacitación no hacen uso de ella por diferentes circunstancias.

No. Vos sabés que hay un gran miedo, como siempre que el docente ignora algo. En un curso que ha organizado el Gobierno de capacitación [es el programa PROMSE] seremos ocho nada más, y en realidad en la escuela somos más de treinta. Entonces, nos decían que nos organicemos para que ellos [profesores] también aprendan. En fin, hasta ahí [Profesora, Centro Privado Caso4, Formación NoUniversitaria, 57 años].

Las manifestaciones que realizan los sujetos nos van marcando una tendencia que debemos analizar a la luz de otros elementos. En primer lugar la falta de *tiempo* como un factor determinante, seguido por una tendencia de atender necesidades inmediatas individuales en la capacitación y evidentemente entre ellas no está mejorar las prácticas de enseñanza con TIC.

En los casos de centros públicos, cuando las propuestas de capacitación TIC están dirigidas a implementar propuestas pedagógicas, el profesorado accede en porcentajes muy escasos, así lo evidencian los centros públicos de los *Caso1* y *Caso3*. Al tratarse de cursos con inclusión voluntaria, el profesorado es «indiferente» a ellos. En cierto sentido, pareciera que la demanda de capacitación no les incumbe, pero sí el territorio de la queja por la falta de capacitación o las posibilidades de acceso.

En el contexto de reforma los centros privados presentan algunas particularidades, por un lado va la preocupación de la gestión privada por no quedarse «fuera» del proceso iniciado por la obligatoriedad. Debemos recordar que la obligatoriedad va acompañada por la gratuidad de los servicios y es evidente que el Estado Argentino no va a emplear el modelo de concertación con los privados porque se está haciendo cargo de la expansión con la creación de nuevos edificios escolares de nivel medio para asumir la mayor parte de ese desafío. Los privados temer ver restringido su mercado por la gratuidad de los servicios en expansión.

En el caso *Caso4* se realizan algunos eventos de capacitación (entre ellos de la temática TIC). Esta alternativa es una salida al medio pero observamos que no se revierte internamente en la institución. En el caso del centro privado *Caso2* las condiciones son diferentes pues se trata de un pequeño centro de un barrio urbano marginal, donde las estrategias y el marketing son de pequeño calado.

5.2.2.2. Acceso y accesibilidad

En lo que se refiere al acceso y accesibilidad a la capacitación el profesorado y la gestión marcan el factor «falta de *tiempo*» como la limitante más relevante. Con este aspecto como punto de partida se nos presentan otras condiciones.

Los profesores y profesoras definen que la capacitación cuando es abierta a todos, es decir, de acceso individual es costosa económicamente y las posibilidades menos costosas o gratuitas son «truchas», de baja calidad. En esta apreciación coinciden todos los casos.

Entonces, algunas instituciones con buen tino, tratan de dar ellos la capacitación. Cuando uno tiene tiempo y busca buena capacitación, es cara. La buena capacitación, sí la hay, sí la hay pero es cara. Normalmente, tiene que ver con cursos que son presenciales o semipresenciales, capacitaciones que dan las universidades, estatal y privada, convenios de institutos terciarios formadores de docentes con la universidad. Normalmente, son los sábados y son a los que uno apela [Profesor, Centro Privado *Caso2*, Formación NoUniversitaria, 38 años].

- B: Hay mucha oferta pero muy trucha [de mala calidad].
 A: ¿De mala calidad?
 B: Sí, de muy mala calidad...
 A: ¿Proviene de ofertas estatales o de instituciones privadas?
 B: De instituciones privadas, la Universidad de Tucumán [se ríe a carcajadas].
 A: De todos.
 B: Sí, [se sigue riendo] de todo hay.
 [Profesor, Centro Público Caso1, Formación NoUniversitaria, 37 años].

Un espacio de capacitación abierto a todo el profesorado de nivel medio es el ofertado por EDUC.ar, el portal del Ministerio de Educación de la Nación, pero sólo tres sujetos han accedido a cursos del mismo, un profesor del privado *Caso4*, otro del público *Caso3* y una capacitadora del PROMSE.

Yo, he tomado algunos cursos. Me gustó mucho el de la WEB 2.0. Ése me gustó mucho. Después este año tomé otro curso de POWER POINT, no porque no supiera Power Point, sino para ver qué me daban desde lo pedagógico. Y la verdad es que no me gustó nada. Apuntaba mucho a que la gente aprenda a usar Power Point. Y yo quería otra cosa. Sí, el uso de la herramienta. En cambio con la WEB 2.0, quizás como yo no manejaba la herramienta, me pareció más interesante. Yo lo veía a éste como muy práctico, muy de lo concreto, «los blogs son esto, y van a obtener tal y tal cosa. Hagan un blog». En cambio, si yo solo quiero hacer un blog agarro el tutorial y aprendo [Capacitadora PROMSE, Formación Universitaria, 36 años].

Con un curso que hice en EDUC.ar, la plataforma del Ministerio. Estoy adecuando para utilizarla con los chicos en alguna actividad [Profesor, Centro Público Caso3, Formación Universitaria, 52 años].

El resto del profesorado no conoce el portal ni sus servicios y quienes lo conocen se quejan porque los materiales en CD no les llegan por correo postal cuando los piden. Lo anterior permite apreciar que la modalidad semipresencial se prefiere a la *on-line*, pues todos los materiales y cursos pueden consultarse y acceder a ellos en la red.

- B: Ahora me gusta más. A mí, lo que me ocurre es que si en la plataforma te ponen que tenés disponible cinco CD, y de ahí pasa un año [y no lo recibís].
 A: Tardan en distribuir los materiales.
 B: Entonces, si vos decís voy a buscar apoyo... [Profesora, Centro Público Caso4, Formación NoUniversitaria, 57 años].

Los docentes más afectados son los de los centros privados, por desconocimiento, por falta de oportunidades y porque en ellos el acceso está totalmente librado a búsquedas individuales.

No. Como que está relegado el docente privado, se las tiene que arreglar, hablando mal y pronto. En el sentido del tema capacitación [Profesor, Centro Privado Caso4, Formación NoUniversitaria, 39 años].

En los centros públicos *Caso1* y *Caso3*, el acceso a la capacitación no puede interpretarse como problemática de acceso en el sentido de que la capacitación está allí y otros elementos son los determinantes. En ambos podemos considerar de modo general el factor tiempo, la capacitación forma parte de la formación continua con acceso voluntario pero el profesorado es indiferente, lo que relaciona el problema con la resistencia docente.

5.2.2.3. Percepción: *¿depende del cristal con que se mira?*

En la percepción del profesorado en estudio observamos, en todos los casos, la preocupación por el *tiempo* como un elemento limitante.

En el centro público *Caso1* de sector urbano marginal, la profesora que da TIC al establecimiento compara su centro con otros en los que se encuentra el PROMSE y sitúa la dificultad en la motivación de sus colegas.

A: Y ¿cómo han tomado lo de la capacitación? ¿Cómo está planteada? ¿Cuál es tu percepción?

B: Ellos están viniendo cada quince días. Y yo, justamente el viernes les manifesté que no había continuidad y si no hay una continuidad de parte de ellos, no van a lograr un compromiso de parte de los docentes. En qué sentido, ellos solamente pueden venir los días viernes. Hay docentes que no vienen el viernes porque están en otra institución y no van a venir el viernes nada más que a la capacitación. Eso por un lado.

[...]

No sé si les falta más motivación al docente o una motivación mayor. No sé. Pero yo eso es justamente lo que les he dicho que traten de ver otra forma.

[...]

Exactamente, aunque sea tres docentes [que sigan el curso]. Dicen que en otras escuelas ellas han podido trabajar lo más bien, que han tenido docentes que iban en las horas libres, iban a la sala, se sentaban y practicaban.

[...]

Claro. No sé, en una de esas tenían docentes. Por ejemplo, una de las escuelas que mencionaban era la de Las Salinas, en una de esas el personal está más unido. A veces, son escuelas agrotécnicas donde los docentes están desde la mañana hasta la tarde [Profesora, Centro Público Caso1, Formación NoUniversitaria, 41 años].

En este texto encontramos dos cuestiones básicas, por un lado, la poca unión y poca tradición de trabajo en equipo de los docentes y, por otro lado, la baja motivación que presentan en su trabajo. Estos factores influyen a la hora de acceder a la capacitación. Si observamos no hay una valoración de la calidad de la capacitación.

En el centro privado *Caso2*, el tiempo es el elemento limitante para el profesor encargado de la sala, sus demandas y accesos son muy escasos y muchas veces no puede recordar los sitios donde se ha capacitado. Su interés particular va por no quedarse fuera del circuito con los mínimos necesarios, su actualización es en temáticas referidas a la parte técnica. El profesor de Lengua y Literatura percibe la capacitación ligada al costo económico como caracterizador de su calidad. Sin embargo, el directivo tiene preocupación porque reconoce que la capacitación es la entrada al circuito de la obligatoriedad impuesta por la nueva reforma.

En el *Caso3*, los recursos con que cuenta y la indiferencia del profesorado indican un origen del problema interno a la institución y se relaciona con actitudes del profesorado que han ido creciendo y que lo alejan de su tradición de innovación educativa.

Recursos tenemos, suficientes. No sé. Habremos hecho mal la sensibilización, no lo sé pero el proceso de insertar la computadora es lento. Según lo que ellos manifestaron en las reuniones de este año, lo manifestaron a través de la asesora pedagógica, ellos irían pero no quieren hacer el proyecto. Es decir, si nosotros la queremos incorporar a la computadora para potenciar cambios pedagógicos, porque acá en nuestro proyecto educativo está dentro de un marco innovador [Gestión, Mujer, Centro Público *Caso3*, Formación Universitaria, 60 años].

Hummm..., no sé cuán bueno es. Por ejemplo, yo hice el de capacitación que recomendaba la Secretaría de Educación, el de Luis Doval, y para mí es muy conductista, es muy estructurado. No sé, a mí no me convenía [Profesora, Centro Público *Caso3*, Formación Universitaria, 41 años].

En el *Caso4* encontramos críticas al Estado por su desaprovechamiento de la capacitación; se señala un desinterés del profesorado de centros públicos. Al trabajar algunos profesores y profesoras en otras instituciones de carácter público comparan la situación. Aquí encontramos docentes que acceden en otros centros a la capacitación del PROMSE y también un profesor que se ha capacitado en la plataforma de EDUC.ar.

Recordemos que en esta institución hay una contradicción pues vende pequeñas instancias de capacitación para el profesorado del medio tucumano pero no genera internamente con sus profesores una instancia de capacitación. La cuestión que se nos va develando aquí es que la capacitación se concibe como un agregado superficial en todo caso.

5.2.2.4. Efectos

Son pocos los efectos que se observan de las capacitaciones, aunque podríamos decir que si éstas han estado centradas en uso de herramientas básicas para uso profesional, probablemente han alcanzado sus metas.

En lo que se refiere a qué encontramos en el profesorado con intención de uso pedagógico, diríamos que son las propuestas de herramientas del PROMSE y EDUC.ar. En los escenarios públicos y privado, a excepción del *Caso2*, encontramos ideas y proyectos a futuro.

En el centro público *Caso1*, existe un antecedente de experiencia que es producto de la búsqueda individual de una profesora. Esta profesora no rechaza las herramientas del PROMSE pero todavía no le encuentra demasiado sentido a su aplicación, sobre todo a la herramienta del blog.

No, todavía no se ha dado eso. Recién el año pasado vino la gente del PROMSE a ver cuál era la propuesta de ellos. Entonces, he trabajado con los chicos de Tercero de Polimodal, he hecho que traigan fotos de cuando eran chicos, hemos incorporado un vídeo de cómo eran ahora, les hemos sacado fotos. A eso le incorporamos un vídeo porque ellos habían ido de viaje a Tafi del Valle, de gira unos días. A eso no lo hice con el Movie Maker sino con el Nero, el Nero también tiene una opción para armar los vídeos. Después lo pusimos en un CD para cada uno en una versión para que ellos lo puedan ver en su casa. Lo que sí no llegamos porque la idea era que a ese vídeo se lo muestre al final en el acto de colación, pero no llegamos con los tiempos. Al final se les entregó una versión para que ellos lo puedan ver en el DVD de su casa [Profesora, *Caso1*, Formación NoUniversitaria, 41 años].

Las herramientas del PROMSE todavía no están en uso en los escenarios de estudio pero hay inquietud, incertidumbre; podríamos decir que se habla de ellas, se han instalado en el discurso. Las expresiones son de deseo de hacer algo con las herramientas que están aprendiendo sin saber muy bien para qué.

Todavía no la veo, no le he... No, todavía no la veo. Yo creo que mi incapacidad para verla es porque la desconozco, no la he aprendido bien. Creo que cuando uno maneja una máquina bien es capaz de bancarse [Profesora, *Caso1*, Formación NoUniversitaria, 51 años].

En el centro público *Caso3* el profesor que tomó la capacitación sobre WEB 2.0 en EDUC.ar está realizando un proyecto para trabajar el armado de un blog con los alumnos.

Con un curso que hice en EDUC.ar, la plataforma del Ministerio. Estoy adecuando para utilizarla con los chicos en alguna actividad [Profesor, *Caso3*, Formación Universitaria, 52 años].

La coordinadora de la sala TIC lucha con la frustración producida por el bajo efecto de sus programas de capacitación internos.

...yo creo que los docentes en la Argentina no quieren incorporarlas. Las usan todos los profesores alguna vez con sus alumnos, el uso más frecuente es para buscar información en Internet [Gestión, Mujer, *Caso3*, Formación Universitaria, 60 años].

En el centro privado *Caso4*, una profesora que está tomando en otro centro público –donde también presta servicios– la capacitación del PROMSE, se refiere a la misma con entusiasmo, recupera más los mapas conceptuales que los blogs.

B: A mí, lo que me encantó son los Mapas Conceptuales, ¡me encantó lo de los Mapas Conceptuales! Yo ya he empezado a aplicarlo con los chicos.

A: ¿Sí?

B: Sí, imagínate una persona que, que ellos armen mapas conceptuales, enseñarles la herramienta para que ellos armen mapas conceptuales, me parece ¡bárbaro! Me encantaría. Me parece buenísimo. ¿Cuál es la ventaja de la herramienta? Que tiene sonido, colores. Vos le pedís afiche y la herramienta te abre [una ventana] para que puedas armar un esquema. Es lo que estamos haciendo pero con la máquina es mucho más divertido [Profesora, *Caso4*, Formación NoUniversitaria, 57 años].

El profesor que tomó el curso sobre WEB 2.0 en EDUC.ar también proyecta la creación del blog.

Sí, el proyecto mío es crear un blog en los primeros, en los dos cursos que trabajo [Profesor, *Caso4*, Formación NoUniversitaria, 39 años].

Observamos que es más frecuente la aceptación de la herramienta de los mapas conceptuales en las profesoras, quienes presentan algunas dudas respecto al blog lo que indica poca comprensión del mismo. Se trata de los capacitados por el PROMSE. En general, el PROMSE desarrolla las herramientas en centros *sin conexión* a Internet.

En cambio, hay una mayor aceptación y avance en la planeación para aplicar desarrollo técnico de un blog por parte de quienes se capacitaron en EDUC.ar, allí hubo experiencias comunicativas reales y de trabajo colaborativo con otros colegas en línea y por lo tanto dinamiza la comunicación de los participantes con el uso de la misma herramienta que se promueve. Es decir, que la herramienta despliega sus capacidades comunicativas.

5.2.2.5. Dificultades

En cuanto a las dificultades en la capacitación desde el punto de vista del profesorado y la gestión de todos los escenarios el factor *tiempo* es el más relevante.

Sin embargo, cuando realizamos este cuestionamiento a los responsables técnicos del PROMSE no consideran este factor y se desconciertan ante el planteo.

A: ¿Cómo se compatibiliza esto con el pluriempleo? ¿Puede un profesor que trabaja en tantos sitios tomar un curso solamente porque mejore su práctica? Si están trasladándose permanentemente por la ciudad.

[Se sorprenden por la pregunta, como si no tuviera que ver con el tema que estamos abordando] [No hay respuesta]

A: Porque incluso en el caso específico de esta profesora que utiliza TIC tiene una dedicación de horas que le permite trabajar con cierta tranquilidad en una escuela.

[No parecen advertir una relación entre las horas de trabajo en las escuelas y la participación en los proyectos]

C: Claro, tienen una identidad con la institución, un tiempo para ponerse la camiseta [Capacitadora PROMSE, Formación Universitaria, 38 años].

Los responsables del equipo del PROMSE consideran que las dificultades con las que se encuentran en su trabajo se relacionan con políticas poco planeadas, lo que nos hace relacionarlas con *problemas en la planeación* y con la *infraestructura*.

En muchas de las escuelas nuevas hay problemas de electricidad, no soportan las máquinas [Capacitadora PROMSE, Formación Universitaria, 36 años].

También se encuentran con modelos de organización institucional que no favorecen el acceso a las TIC, tal como un profesor/a encargado de la sala y de las asignaturas TIC; sólo se puede acceder en su presencia y si bien se trata de profesores cooperativos, hay que llegar a ellos.

Continuando con la perspectiva del profesorado, en los centros públicos encontramos elementos afines en lo que hace a su participación en las capacitaciones TIC y tiene que ver con la dificultad de generar proyectos con trabajo colaborativo.

La única que me enganché fui yo, incluso con un proyecto aparte de lo que ellas proponían. Generé mi propio proyecto, pensando en base a lo que los chicos le podía gustar, sobre todo a los de Tercero de Polimodal. El único proyecto que salió fue ese, el año pasado. Por eso les decía, ustedes tienen que afianzar, aunque sea la forma, aunque sea tres docentes [Profesora, Caso1, Formación NoUniversitaria, 41 años].

La profesora que está participando en la capacitación del PROMSE, si prestamos atención ha generado un proyecto sola. La misma adjudica a la falta de tiempo la poca participación o falta de motivación de sus colegas y le sugiere a las capacitadoras del PROMSE adaptar la modalidad porque hasta ahora no se presentó otro proyecto para desarrollar con TIC. Las capacitadoras deben diseñar una actividad para que los profesores y profesoras apliquen.

Exacto. Ellas lo que me dijeron es que lo que tenían pensado para el próximo encuentro, que es dentro de quince días, van a traer una actividad para el docente. Y decirles «dentro de quince días, vamos a venir a ver esta actividad desarrollada por ustedes para ver cómo la realizaron con los chicos». Como ajustando los tiempos [Profesora, Caso1, Formación NoUniversitaria, 41 años].

Evidentemente, en estos docentes dejar «tanto» librado a su creatividad no funciona.

No hay una preocupación por mejorar cómo estoy enseñando, por cómo puedo trabajar mejor, cómo podemos hacer la escuela más agradable. Sí hay en algunos docentes, sí hay. Otros están preocupados por otras rutinas, por esa rutinización del trabajo, entro, salgo, doy clases y después por lo que cobro y chau. Después cuáles son las condiciones del trabajo, no [Profesor, Caso1, Formación NoUniversitaria, 37 años].

En el *Caso3* las dificultades se asemejan y nos van situando en un aspecto de la cultura escolar y profesional que va más allá de la capacitación en TIC y que afecta a la innovación.

Nosotros habíamos solucionado esos problemas básicos que eran, el equipamiento, la capacitación en cierta medida porque si hay una actitud de «Bueno si voy a empezar a usarla voy a prenderla, apagarla, voy a entrar a ver qué tiene, voy a usarla», de algún modo esto lo hicieron y lo hacen, el problema de qué software voy a utilizar hasta ahí. Pero lo que no pudimos elaborar es los proyectos, es decir la mayoría no pudo hacer eso [Gestión, Mujer, Caso3, Formación Universitaria, 60 años].

En los centros privados, el *Caso4* presenta peculiaridades que de algún modo ya señalamos tales como críticas a la falta de acceso a la capacitación estatal, esta queja se trivializa porque no la exigen en la institución privada que oferta y vende capacitación fuera del establecimiento con reconocimiento de la Secretaría de Educación de la Provincia. En este centro también encontramos intentos de los profesores de TIC para capacitar internamente a sus colegas como intentos fracasados.

Los profesores de informática una vez propusieron y no vinieron. Vinieron muy poquitos, si vino uno o dos. Entonces, lo que pasa es que con la actividad que uno tiene no es posible [Profesor, Caso4, Formación NoUniversitaria, 29 años].

La dificultad para el trabajo colaborativo por falta de tiempo es comprensible, pero una vez que se ha superado este inconveniente tampoco se hace efectivo. Hay una cierta costumbre inercial de *trabajo individual* del docente y ausencia de espacios de encuentro en la institución que permitan la gestación de proyectos colectivos. Es evidente la dificultad en el *trabajo colegiado*, en particular el *trabajo colaborativo*.

6. CONCLUSIONES

La *capacitación del profesorado en TIC* marca una fuerte disonancia con los discursos de las políticas reformistas de incorporación a la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

En primer lugar, la capacitación TIC en cuanto a su oferta como rasgo general es *dispersa* debido a la falta de una política educativa en el área. La determinación

permanece solamente en los discursos ligados a la Sociedad de la Información y en la provisión de infraestructura, sobre todo equipos informáticos.

En segundo lugar, el *acceso* a la capacitación TIC suele ser *individualizado*, buscado por el profesor/a entre las *ofertas* del medio y dependiendo de su disponibilidad. Pese a que la LFE (1993-2006) reconocía como un derecho la formación permanente y continua, la actualización se realiza con las universidades en el proceso de «reciclado docente» y en estas propuestas la capacitación TIC se realiza como un *plus* a la actualización disciplinar y con el formato de capacitación masiva de tipo técnico; la Red Federal de Formación Docente y Continua toma el formato de curso, taller aislado.

El portal nacional EDUC.ar es escasamente conocido en cuanto a sus recursos y potencial de uso por parte del profesorado. Falta una conexión con las provincias en los agentes intermedios. Es decir, que un portal de contenidos potentes comunicativamente adolece de inconvenientes comunicacionales, lo que implica una paradoja.

La línea TIC del PROMSE es una experiencia piloto reducida lo que limita su espectro de influencia. No obstante, desarrolla una experiencia altamente positiva en su curso, se observa que inicia una *red de intercambios* entre centros de algunas zonas, sobre todo rurales; este componente puede potenciarse a través de algún tipo de estrategia para generar redes sociales TIC.

En tercer lugar, otra característica es la tradición *meritocrática* de la capacitación, generada y sustentada por la misma dinámica del sistema educativo en sus capas de administración superior y ligada al «discurso profesionalizante». Es decir, si la capacitación o formación no ofrece certificados con puntos/créditos no es atractiva. Esta dinámica se fomenta internamente en las escuelas porque *no hay apoyos o valoraciones positivas* para el trabajo del profesorado que se arriesga a innovar sobre todo en escuelas de gestión estatal pública. En estas escuelas hay un proceso de «devaluación» del trabajo docente y presencia en el imaginario administrativo de la configuración de la docencia como «apostolado» (paradigma que se supone teóricamente hace tiempo superado). Evidentemente, esto último no favorece la profesionalización docente, como tampoco la favorece la condición laboral del *profesor taxi*.

En cuarto lugar, la línea TIC del PROMSE choca con obstáculos de la cultura escolar. De tipo administrativo, tales como las *lógicas paralelas* entendidas como una disociación entre discurso y práctica que genera desconfianza en el profesorado, es el caso de estar respondiendo a un cronograma de funcionamiento más propio del calendario escolar del hemisferio norte que el del hemisferio sur; los modelos de gestión que son fundamentales para la bajada del programa a la escuela porque los liderazgos negativos prácticamente erradican la innovación y bloquean la entrada del programa. De tipo contextual institucional, tales como sacralización de la Sala TIC con un único profesor encargado, y de cultura profesoral como la resistencia docente.

En cuanto a sus logros, van incorporándose lentamente las herramientas propuestas, con mayor aceptación en algunos casos de los mapas conceptuales frente al blog. En realidad, más bien se recuperan prácticas con TIC que pertenecen a la cultura global y local que anteceden a la llegada del PROMSE a los centros, como la generación de productos con vídeos y fotografías, pero los potencia y difunde.

Esto evidencia que las TIC en cierto modo *entran por la ventana* porque más bien se imponen prácticas sociales de la cultura global y local ante la ausencia de políticas que motiven y movilicen al profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- Bell, D. (1993). La telecomunicación y el cambio social. En Miquel Moragas. Sociología de la comunicación de masas. Nuevos problemas y transformación tecnológica, tomo IV (pp. 34-55). Barcelona: G. Gili.
- Castells, M. (2001). La era de la información, vol. 1: La sociedad red. Madrid: Alianza.
- CEPAL/UNESCO (1992). Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Coller, X. (2005). Estudio de casos. Madrid: CIS.
- Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, enero-abril OEI, 17-41.
- Filmus, D. (2006). Hacia una política nacional de la jerarquización docente. En E. Tenti Fanfani (Comp.). El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI (pp. 13-18). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2007). Argentina superó la peor parte de su crisis educativa. Diario *Clarín*, edición 4 de febrero, Opinión, 23.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (Coord.) (2003a). Enseñar en la sociedad del conocimiento. España: Octaedro.
- (Comp.) (2003b). Replantear el cambio educativo. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández García, J. (2000). Fundamentos de Política Educativa y finalidades de la educación. Descargado el 10-01-2007, URL, http://www.ateiamerica.com/doc/Articulo_jesus_Hernandez.doc.
- Nóvoa, A. (2005). Imágenes de la educación obligatoria. Lecturas desde la investigación comparada. En C. García Crespo y L. Vega Gil (Coords.). La educación obligatoria en Europa y América Latina (pp. 27-35). España: Grupo Editorial Universitario.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2006). El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, septiembre-diciembre, OEI, pp. 207-229.
- UNESCO (1999). Propuesta para un nuevo programa que fusione el Programa General de Información (PGI) y el Programa Intergubernamental de Informática (PII). 30C/14, 16 de agosto de 1999. París: URL, <http://unesdoc.unesco.org> [Consultada 23-03-2005].
- (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. París: UNESCO.

- (2006). La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los sistemas educativos. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
 - (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Londres: UNESCO.
- Viñao, A. (1997). Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios. En M. Fernández Enguita (Coord.). *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria* (pp. 13-24). Barcelona: Horsori.

Páginas y sitios en Internet

- EDUC.ar. El portal educativo del Estado Argentino. URL, <http://www.educ.ar/educar/>.
- INDEC 2001, Instituto Nacional de Estadística y Censo, Argentina. URL, <http://www.indec.gov.ar/webcenso/index.asp> [Consultada el 23-01-2009].
- Página Oficial del Municipio de San Miguel de Tucumán, URL, <http://www.sanmigueldetucuman.gov.ar> [Consultada el 23-01-2009].
- UNESCO. URL, <http://www.unesco.org/> [Consultada el 20-01-2009].