



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA FORMACIÓN Y
PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO ANTE EL USO Y APLICACIÓN
DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ESCUELA PRIMARIA**

TESIS

**Que para obtener el grado de:
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTA:
JOSÉ LUCAS MARTÍNEZ**

**ASESORA:
DRA. EMMA LETICIA CANALES RODRÍGUEZ**

PACHUCA DE SOTO, HGO., MÉXICO; DICIEMBRE DEL 2006

ÍNDICE

Abstrac	6
INTRODUCCIÓN	7
0.1 El tema de estudio	12
0.1.2 Pregunta central de investigación	17
0.1.3 Preguntas de investigación.....	17
0.1.4 Objetivo General	18
0.1.5 Objetivos específicos	18
0.2 Orientación teórica	19
0.3 Consideraciones metodológicas.....	25
0.3.1 Delimitación del campo empírico del estudio	29
0.3.2 Los sujetos del estudio	30
0.3.3 Procedimiento	32
PRIMERA PARTE: EL PROFESORADO EN EL MUNDO GLOBAL.	
Capítulo I Globalización, Sociedades del Conocimiento y Nuevas	
Tecnologías de la Información Comunicación	35
1.1 Globalización diversas formas de definirla	35
1.1.2 Los problemas de la modernidad	36
1.1.3 Las paradojas de la postmodernidad.....	40
1.1.4 Sociedades del conocimiento.....	43
1.2 Ámbitos de conceptualización de Tecnología Educativa	
y Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.....	46
1.2.1 Tecnología Educativa	46
1.2.2. Antecedentes de la Tecnología Educativa	47
1.2.3 Etapas de la Tecnología Educativa	48
1.2.4 Evolución de la Tecnología Educativa	49
1.2.5 Las Nuevas Tecnologías nociones conceptuales	51
Conclusiones	52
Capítulo II El profesorado una mirada histórica y sus perspectivas de	
formación en las sociedades del conocimiento	55
2.1 La profesión docente una mirada desde su historia.....	55
2.1.2 La legitimación y el control del profesorado	59
2.2 El panorama de la formación docente de los profesores de	
Primaria	60
2.3 El estado actual de la formación docente con	
Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación	62
2.3.1 El profesorado perspectivas ante las Nuevas Tecnologías...65	
Conclusiones	70
Capítulo III La inclusión de las Nuevas Tecnologías al sistema educativo	
Mexicano	74
3.1.1 Las reformas educativas a la educación primaria	
ante el mundo moderno	74
3.2 Programas de expansión del uso de las Nuevas	
Tecnologías en Educación Básica.....	76

3.2.1 RedEdusat	76
3.2.2 Red Escolar de Informática Educativa.....	78
3.2.3 Programa Enciclomedia para la educación primaria.....	78
3.3 Panorama de la Educación Primaria en México	81
Conclusiones	83

Capítulo IV Condiciones institucionales del profesorado ante las Nuevas Tecnologías

Tecnologías	86
4.1.1 El sentir del profesorado ante la llegada de las Nuevas Tecnologías a la Escuela Primaria (el caso enciclomedia)	88
4.1.2 Miedo a las tecnologías.....	90
4.1.3 Los docentes si estamos interesados por la tecnología.....	91
4.1.4 Los niños están muy interesados con las Nuevas Tecnologías.....	92
4.1.5 Los programas educativos como el caso de enciclomedia a veces son sexenales	94
4.2 Las Redes Escolares y Red Edusat nunca han funcionado.....	97
4.2.1 De la Computación Electrónica de Educación Básica (COEBA) a las redes escolares	97
4.2.2 La incorporación de la Escuela a la red escolar	99
4.2.3 En realidad la escuela nunca ha tenido Internet y nunca Llegó la antena de RedEdusat.....	101
Conclusiones.....	104

Capítulo V Las condiciones institucionales de crisis de supervivencia del profesorado en los sistemas cómplice

profesorado en los sistemas cómplice	107
5.1.1 La crisis de los sujetos	107
5.1.2 El sistema burocrático.....	108
5.1.3 La burocracia autoritaria educativa	110
5.2 El papel de la cultura escolar y la cultura docente en los tres tipos de representación del sujeto.....	111
5.2.1 La cultura escolar.....	111
5.2.2 La cultura docente.....	113
5.3 La crisis de supervivencia del profesorado (el caso de los tres Tipos de representación del docente ante las Nuevas Tecnologías	114
5.3.1 El primer tipo de profesor (entre la negatividad y el Individualismo	115
5.3.2 El segundo tipo de profesor (entre el doble discurso, la apatía y el rechazo)	121
5.3.3 El tercer tipo de profesor (la participación burocrática)	126
Conclusiones	130

Capítulo VI Las condiciones de formación del profesorado para enseñar con Nuevas Tecnologías

con Nuevas Tecnologías	133
6.1.1 Aprendo computación con mis alumnos	134
6.1.2 Aprendo computación en mi casa, en la escuela o con los maestros	138

6.1.3 La experiencia docente para enseñar con Nuevas Tecnologías	144
6.1.4 Los cursos de capacitación impartidos por la SEP para la enseñanza con Enciclomedia	145
Conclusiones	150

SEGUNDA PARTE: EL PAPEL DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA CON NUEVAS TECNOLOGÍAS Y SU OBJETIVACIÓN EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN, PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Introducción	152
--------------------	-----

Capítulo I Un recorrido teórico del currículum, las perspectivas teóricas de aprendizaje y su objetivación en las practicas del profesorado.....	154
1.1.1 Las nociones de currículo y modelos de currículo	154
1.1.2 El currículo técnico	155
1.1.3 El currículo práctico	156
1.1.4 El currículo crítico	157
1.2.1 El aprendizaje sociocultural	159
1.2.2 El aprendizaje colaborativo	161
1.3 El Papel del profesor en la enseñanza de la Historia, Ciencias Naturales y Español usando Nuevas Tecnologías	162
1.3.1 Una clase de historia con enciclomedia 6°_1	163
1.3.2 Una clase de historia con enciclomedia en 5°_1	166
1.3.3 Una clase de Español con enciclomedia en el 5°_1	168
1.3.4 La enseñanza de las Ciencias Naturales con Enciclomedia en el 5°_2.....	174
1.4 Las estrategias que hace uso el profesorado para la enseñanza con Nuevas Tecnologías.....	179
1.4.1 El uso del pizarrón electrónico y el pizarrón tradicional en el proceso de enseñanza/aprendizaje.....	180
1.4.2 El aprendizaje en equipos con Nuevas Tecnologías.....	184
1.4.3 La exposición en equipos con Nuevas Tecnologías.....	186
1.4.4 Las Nuevas Tecnologías como motivación en los alumnos	189
Conclusiones.....	192

Capítulo II La organización del trabajo escolar usando las Nuevas Tecnologías	194
2.1 La planeación desde una perspectiva del currículum Integrado	194
2.1.1 Las estrategias metodológicas que utiliza el profesor para planear el trabajo escolar	197
2.1.2 Es una necesidad planear para poder vincular el libro de texto y las herramientas de enciclomedia	197
2.1.3 La globalización de contenidos	199

2.1.4 El problema es no saber globalizar los contenidos	203
2.2 Perspectiva teórica de la evaluación del aprendizaje.....	206
2.3 La evaluación del aprendizaje desde la perspectiva práctica del profesorado	209
2.3.1 El problema de la evaluación es la compra de los Exámenes bimestrales	209
2.3.2 Para que el profesor pueda hacer sus propios exámenes Tiene que recibir asesoramiento	212
2.3.3 Ahí está el fracaso de nuestra labor, nosotros no estamos desarrollando competencias.....	213
2.3.4 La medición en una clase de historia	215
2.3.5 El cuestionario de una clase de historia	217
Conclusiones.....	221
 Capítulo III conclusiones, reflexiones y sugerencias.....	 224
Bibliografía.....	234
 Anexos	 242

Resumen

En esta investigación se da cuenta de la falta de un proyecto de formación y actualización para el uso de las Nuevas Tecnologías, ante esto el docente hace uso de diferentes perspectivas para aprender a manejarlas. Se analiza la cultura docente que a lo largo de los años el profesor se ha formado en las instituciones, que por un lado reflejan la falta de una cultura tecnológica para su uso, pero por otro reflejan las condiciones del sistema burocrático autoritario que por años han impuesto programas de una forma vertical. En la práctica del profesorado para enseñar con Nuevas Tecnologías no tiene los conocimientos ni siquiera básicos para poder manejar la computadora ante ello se cae en la simulación y el doble discurso para poder sobreprotegerse en un sistema burocrático autoritario. No se observan cambios en la práctica del profesorado muy a pesar de que las Nuevas Tecnologías lo exigen, su práctica sigue siendo desde una perspectiva técnico-artesanal. La organización del trabajo sigue anclada a una perspectiva burocrática y no a una posibilidad de cambio sobre las necesidades de los alumnos. La introducción de las Nuevas Tecnologías los obliga a buscar nuevas perspectivas de organización sin embargo los docentes no se sienten muy comprometidos.

Palabras clave: Formación docente, Nuevas Tecnologías, Prácticas de enseñanza.

Abstrac

In this investigation one occurs to account of the lack of a project of formation and update for the use of the New Technologies, before this the educational one makes use of different perspective to learn to handle them. The educational culture is analyzed that throughout the years the professor one has formed in the institutions, that on the one hand reflect the lack of a technological culture for their use, but by another one reflects the conditions of the system bureaucratic authoritarian that per years has imposed programs of a vertical form. Actually of the teaching staff to teach with New Technologies the educational one it has the basic knowledge not even to be able to handle the computer before it falls in the simulation and the double speech to be able to sobreprotect itself in an authoritarian bureaucratic system. Changes of the teaching staff are not observed actually very although the New Technologies demand it, their practice continues being from an technical-artisan perspective. The organization of the work follows anchored to a bureaucratic perspective and not to a possibility of change on the necessities of the students. The introduction of the New Technologies forces to look for them new perspective of organization nevertheless the educational ones does not feel very it jeopardize.

Key words: Educational formation, New Technologies, Practices of education.

INTRODUCCIÓN.

Durante los catorce años de profesor de primaria y que he trabajado como docente frente a grupo, en estos últimos años me he venido percatando que con el denominado mundo global y todos los efectos que ha traído, la sociedad está cambiando de manera más rápida que como era antes, sin embargo la escuela ha quedado atrapada entre un pasado nostálgico y un futuro incierto, la estática de la escuela ha ocasionado que el profesor enfrente una sociedad que día con día va cambiando y la escuela viviendo con un pasado tratando de querer regresar a donde antes se sentía con mayor seguridad.

Con la inclusión de las Nuevas Tecnologías la escuela pone al descubierto la realidad que ha existido entre la imposición de una cultura burocrática por parte del Sistema Burocrático Autoritario¹ y la reproducción por parte del profesorado de esta misma burocracia autoritaria educativa caracterizada por el verticalismo para imponer reformas, programas y las jerarquías en la relación de los sujetos.

Actualmente las Nuevas Tecnologías están causando una serie de cambios en la educación, cambios que posiblemente hasta hace algunos años el profesorado no había observado, tales como: pasar de un pizarrón tradicional a un pizarrón digital, de un lápiz tradicional a un lápiz electrónico, de un rotafolio a un cañón y hasta la llegada de una computadora como una herramienta para su trabajo cotidiano. En estos cambios no hay posibilidad de resistirse, porque de una manera acertada ya se ha dicho, "quieran o no la sociedad, a diario vive con las tecnologías"; las Nuevas Tecnologías (NT) han invadido muchos territorios que anteriormente se pensaba que eran inconquistables, a éste fenómeno algunos lo han denominado: Mundo Digital, Tecnocultura, Industria Cultural, Sociedades del

¹ El Sistemas Burocráticos Autoritarios es común que se desarrolle en los países periféricos entre sus características tiene las siguientes: Consolidación de un sistema político basado en grados diversos, según sea el caso. Inexistencia virtual de una genuina competencia sociopolítica e interburocrática y alta potencialidad de conflictos violentos en el proceso político. El monopolio gubernamental sobre el estado vuelve altamente rentable todo tipo de acechos violentos del poder político porque aunque los costos potenciales sean catastróficamente altos, los beneficios alcanzables, dado tal carácter monopolístico, son cuasi infinitos. Anormalidad de la alternancia en el poder constitucional, periódica y pacífica. Inexistencia virtual de cultura ciudadana moderna y de mercado político de proyectos de gobierno abierto y plural (Bazúa y Valenti, 2000, p. 69).

Conocimiento etc. Esto ha ocasionado que el profesor en la escuela primaria esté frente a un fenómeno que actualmente es muy difícil de definir por las múltiples relaciones que surgen entre la Tecnología y el profesorado.

Antes del proceso de tecnologización en las escuelas primarias el profesorado ha pasado por diferentes etapas históricas en el desarrollo de la educación en México, etapas que tienen que ver con las grandes o pequeñas reformas que a lo largo de un siglo el sistema educativo ha implantado desde el proyecto Vasconcelista² hasta el proyecto Modernizador, en cada etapa el profesorado ha jugado un papel importante en su ejecución o en la resistencia para llevarlos a cabo, sin embargo actualmente con la implementación de las Nuevas Tecnologías y a partir de su uso se piensa que el docente debería estar incursionando en nuevas formas de enseñar, nuevas formas de actualización, nuevas formas de relacionarse con sus alumnos, etc.

Con la inclusión de la tecnología se piensa que también se están reconstruyendo una serie de nuevas dinámicas entre la cultura escolar, la cultura docente y su relación con las Nuevas Tecnologías, por ello el interés de éste trabajo es: dar cuenta de las condiciones institucionales en cuanto a la formación y participación del profesorado ante el uso y aplicación de las Nuevas Tecnologías en las escuelas primarias para comprender e interpretar como se han ido adoptando a ellas y las han incorporado a su práctica pedagógica.

El trabajo contiene los siguientes apartados: presenta una introducción general sobre el tema de estudio que da pauta para plantear la Pregunta guía de

² De acuerdo a Latapí (1999, p: 22) a lo largo del siglo podrían distinguirse cinco proyectos sobre puestos:

a) el original de Vasconcelos (1921), adicionado por la experiencia de la educación rural de los años que siguieron a la Revolución:

b) el socialista (1934-1946);

c) el tecnológico, orientado a la industrialización, puesto en marcha desde Calles y Cárdenas por la influencia de Moisés Sáenz (1928));

d) el de la escuela de la unidad nacional (1934-1958), y

el modernizador, hoy dominante, cuyo despegue puede situarse a principios de los setentas. Cada uno de estos proyectos deja su huella en la conciencia que la escuela mexicana tiene de sí misma; unos se interrumpen antes de madurar, otros continúan vigentes en algunos de sus elementos, sofocados por los posteriores.

investigación que es el eje central del trabajo así como las subsecuentes, los objetivos de la investigación, la orientación teórica y las consideraciones metodológicas, así como la delimitación del campo empírico del estudio, los sujetos del estudio y el procedimiento realizado. Este primer apartado permite acercarse al contexto general del estudio, para después iniciar con dos partes que organizan el sustento teórico y la presentación de los resultados de la siguiente manera: primera parte, en el capítulo uno se presentan las nociones de globalización, modernidad, postmodernidad y sociedades del conocimiento y la relación que tienen con las Nuevas Tecnologías, ambas nociones permiten hacer un recorrido teórico donde cada concepto tiene una relación importante con cada uno, es decir al hablar de la globalización también estamos hablando de las Tecnologías de la Información y Comunicación estos conceptos están estrechamente relacionados entre sí; en este mismo apartado se presentan algunas nociones de Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías donde se discute desde cómo, cuándo y a partir de dónde podemos hablar de Nuevas Tecnologías.

En el segundo capítulo se desarrolla un análisis documental sobre las etapas históricas que el profesorado ha pasado hasta llegar a la inclusión de las Nuevas Tecnologías así mismo se presenta el estado actual de la formación docente con Nuevas Tecnologías, y un panorama de la educación en México.

En el tercer capítulo muestro un análisis sobre la inclusión de las Nuevas Tecnologías al sistema educativo, las reformas educativas que a lo largo del siglo pasado se fueron dando con la intención de modernizar al sistema educativo hasta la imposición de programas educativos como es Red Escolar, Red Edusat y actualmente Enciclomedia.

En el cuarto capítulo doy cuenta de la realidad a través de las entrevistas a profundidad a docentes. A partir del trabajo empírico se construye el primer tema sobre: "Las condiciones institucionales del profesorado ante las Nuevas Tecnologías" en el se analiza el sentir del profesorado ante la llegada de las NT, su sentir en cuanto a los programas Red Escolar, Red Edusat y Enciclomedia.

En el quinto capítulo se presentan las condiciones institucionales de crisis de supervivencia del profesorado en los sistemas cómplices, en el se analizan las tres formas de representación del profesorado entre los que rechazan, los del doble discurso y los de la participación burocrática, también se discute la complicidad en un sistema burocrático que se le denomina los sistemas cómplices.

En este capítulo partiendo del trabajo de campo y a través de observaciones al profesorado se construye otro tema: Las condiciones de formación del profesorado para enseñar con Nuevas Tecnologías, se da cuenta de las condiciones de formación tanto institucional como académica, familiar y de experiencia propia para poder aprender y saber manejar la computadora.

La segunda parte se estructuró con tres capítulos. En el primero, los temas que se tratan se enfocan a "Las prácticas de enseñanza con Nuevas Tecnologías", en este apartado se analiza el papel del profesorado en la enseñanza con Nuevas Tecnologías, las estrategias tanto empíricas como teóricas que el profesor hace uso para enseñar en las asignaturas de historia, Ciencias Naturales y Español, se analiza desde la perspectiva del modelo de currículo técnico, práctico y crítico. Así mismo se hace un análisis entre lo que podría ser la enseñanza con el aprendizaje colaborativo y sociocultural y la perspectiva teórica que en realidad utiliza el profesor.

En el segundo se presentan dos temas centrales la organización y planeación del trabajo escolar y la evaluación del aprendizaje de los alumnos, en el primero se da cuenta de las formas de planeación del profesorado los criterios que utiliza, los distanciamientos entre una planeación de un currículo fragmentado y un currículo globalizado o integrado. El segundo tema se presenta entre el arte de medir con un cuestionario y el arte de evaluar, en este se discute sobre algunos aspectos tradicionales que el docente ha utilizado para evaluar a los alumnos y que repercuten en diferentes formas cuando el sistema evalúa de manera externa.

En el último capítulo presento las conclusiones generales y algunas reflexiones resultado de la investigación así como sugerencias para próximos estudios que quedan abiertos para dar continuidad a lo que hoy se ha iniciado.

0.1 El tema de estudio.

El panorama de la profesión docente en estos últimos años tiene que ser pensada desde una nueva serie de configuraciones con la introducción de la Nuevas Tecnologías, para Cabero (1997) la introducción de cualquier tecnología de la información y comunicación en el contexto educativo pasa necesariamente tanto porque el profesor tenga actitudes favorables hacia las mismas, como para una capacitación adecuada para su incorporación a su práctica.

El nuevo perfil del docente frente a una sociedad que se organiza y actúa diferenciadamente de la sociedad industrial, es una conjunción de viejas demandas profesionales con nuevas y crecientes expectativas sociales. La era digital plantea nuevos retos a los procesos de formación docente, porque en la medida que los procesos de formación inicial y permanente cambien en cuanto organización institucional más horizontal y menos vertical, con un curriculum flexible de acuerdo a la características de sus usuarios en cuanto formas y estilos de aprendizaje, como espacios de aprendizaje no sólo del docente en formación, sino también como espacios donde los docentes formadores aprenden de y con sus estudiantes, se posibilita la construcción de espacios de interacción, aprendizaje en comunidades, sea en la modalidad presencial, virtual o híbrida (Sánchez, 2004, p. 53).

Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando un curriculum caracterizado por contenidos académicos hoy en día resultan inadecuados. A los alumnos les llega información por múltiples vías (la televisión, radio, Internet etc.) y los profesores no pueden ignorar esta realidad (Gros, 2005, p. 2)

Sobre la práctica y la nueva función del docente surgen diversas críticas y posturas no solo por los beneficios o bondades que pueden tener en el aprendizaje de los alumnos sino por la nueva perspectiva que el docente tiene que tomar en su práctica cotidiana, en la relación cultural, las formas de

relacionarse en un mundo digitalizado, los procesos de participación y uso de la NT, sobre esto Torres (2001) reflexiona, hasta hace poco, la discusión docente podía girar en torno al rol docente, a la racionalización o a la profesionalización de los docentes, hoy la discusión parte de un peldaño más atrás, en torno a la propia supervivencia de la profesión y del oficio docente.

Si bien se puede estar de acuerdo de las magnificas bondades de las NT en el aprendizaje de los alumnos, también se debe estar conciente de los tropiezos que pueden tener para el docente ante la falta de conocimiento sobre su uso y aplicación, esta nueva perspectiva requiere de serios cambios tanto del profesorado como de los mismos sistemas educativos.

El caso de México en el marco, del debate de la calidad de la enseñanza del profesorado es cuestionado por los resultados que han dado los aprendizajes de los alumnos en estos últimos años (Fierro, 1999). Las tendencias en cuanto a la educación básica demandan un maestro cada vez más preparado para enseñar a sus alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y apropiarse de él, y a generar situaciones de aprendizaje que les permitan integrar el nuevo conocimiento con el precedente, así como dispuesto a contribuir a la construcción del conocimiento desde una perspectiva transdisciplinar.

Actualmente el Sistema Educativo Mexicano está incluyendo las NT en proyecto llamado "Enciclomedia" que se incorpora con varios programas que ya se venían trabajando desde hace algunos años como son Red Escolar, Red EDUSAT , Biblioteca Digital, hoy se incluyen como una nueva perspectiva para la enseñanza en la escuela primaria, bajo la siguiente visión: Innumerables estudios e investigaciones a nivel mundial concluyen que el aprovechamiento efectivo de las potencialidades de las NT está en relación directa con la existencia de un proyecto pedagógico escolar, que implique competencias específicas en los profesores. (SEP. 2004). Sobre esta visión las Nuevas Tecnologías se ven como un resorte con la posibilidad de que el maestro ofrezca nuevas formas o estilos de enseñanza y el alumno adquiera nuevas formas de aprendizajes.

De acuerdo a lo anterior uno de los grandes retos de la escuela en un mundo digitalizado es, lograr reconfigurar una cultura escolar centrada en un autoritarismo-burocrático, un tradicionalismo pedagógico, prácticas artesanales que a lo largo de los años el docente ha venido construyendo, así como la construcción de viejas tradiciones como son el verticalismo burocrático, la aplicación de normas y reglas burocráticas, las negociaciones localistas entre supervisión, director y docente (los contubernios SEP-SNTE), el sobreproteccionismo docente, la falta de una rendición de cuentas sobre los resultados reales del aprendizaje de los alumnos etc. en este contexto uno de los grandes retos pasa por la búsqueda de una nueva cultura escolar centrada en una nueva perspectiva totalmente diferente a la que los docentes se han acostumbrado a lo largo de los años, sobre esto mismo Torres (2000) cuestiona, un sistema organizado para transmitir y memorizar, no comprende por qué ahora hay que facilitar el aprendizaje ¿Cómo acoplar la computadora, el correo electrónico y a un sistema pensado desde el lápiz, el papel y la pizarra, que ni siquiera llegó a aprovechar la máquina de escribir, la grabadora, la cámara de fotos, el video o la televisión, y ni siquiera está en una capacidad de aprovechar las bibliotecas de aula y los acervos que contratarían al libro único e igual para todos?. Evidentemente no se trata de un mero cambio del rol del docente sobre el cual suele insistirse sino de un cambio profundo del propio modelo escolar: no hay posibilidad de que los docentes asuman un nuevo rol profesional en el marco de un orden escolar, atrasado, rígido y jerárquico, pensado para docentes-ejecutores, no para docentes reflexivos, creativos, autónomos. La necesaria renovación para una educación sobre los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación con el que se enfrentan las instituciones educativas, nos pone frente a una cuestión capital: la resistencia al cambio.

La gran discrepancia que existe en la implementación de programas o reformas educativas es primeramente, si el docente esta dispuesto a implementarlas, el peso del funcionamiento de una reforma cae en el oficio del docente o en el compromiso educativo que tenga con las reformas, sin embargo la apatía y el rechazo en ocasiones son los capitales que más han privilegiado en los intentos de transformación de los sistemas educativos, de hecho cuando las reformas

educativas son impuestas desde un sistema burocrático-autoritario generalmente el docente tiende a rechazarlas, inclusive hasta cambiar los fines principales de este programa.

El docente siempre ha jugado un papel importante en estos procesos de transformación educativa, con este nuevo viraje la función y figura del docente se hace cada vez más indispensable. Actualmente la tendencia indica que a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías y recogiendo la realidad cultural en la escuela, la figura del docente se hace más necesaria e imprescindible que antes. Y ello porque la existencia de potentes medios tecnológicos que presentan y distribuyen el conocimiento de manera distinta, necesitan de nuevos caminos pedagógicos que el docente puede y debe proporcionar a los alumnos (González, 2000).

Los estudios sobre el uso de ordenadores o computadoras para el aprendizaje es un tema demasiado incipiente sin embargo existen algunas experiencias en la Gran Bretaña donde demuestra que el uso real de los ordenadores en las aulas sigue siendo limitado. Un informe reciente del gobierno Británico indica que el empleo de los ordenadores sólo ocupa el 20% del tiempo de enseñanza. En otros países se aprecian unos porcentajes similares (Crook 1998, p. 18). Becker comenta de este modo los descubrimientos de una encuesta a gran escala llevada a cabo en los Estados Unidos: "a pesar de los cambios que los ordenadores han llevado a las escuelas, puede decirse que sólo una minoría de docentes y de alumnos son usuarios importantes del ordenador (Becker, 1991 en Crook 1998).

En el caso de la formación docente en esta experiencia, para ellos, no se previó lo suficiente las posibles dificultades de los profesores poco familiarizados con la informática para introducirla en su práctica. Al reflexionar sobre ello la combinación de circunstancias que caracterizaron los primeros contactos de muchos maestros tuvo que ser un tanto explosiva. Las configuraciones primitivas de la tecnología microinformática para el aula eran tediosas y exigían dedicarles mucho tiempo (Ibidem).

El panorama en México en cuanto al uso de las Nuevas Tecnologías para la enseñanza/aprendizaje por parte del profesorado, es aún incipiente, las investigaciones realizadas describen que todavía falta mucho de indagar sobre este campo, el estado del conocimiento que presenta el COMIE (1992-2002) sobre las TIC en México y América Latina plantea lo siguiente: en el caso de México, la década de los noventa fue un periodo histórico en el que se impulsó la innovación tecnológica en las instituciones educativas como parte de una estrategia de transformaciones estructurales de la sociedad a nivel mundial.

Este panorama que se presenta como los posibles estudios ya realizados, coloca grandes vacíos de lo que se ha hecho y lo que falta por hacer sobre los temas de: La formación y actualización permanente del profesorado para el uso de las tecnologías, la nueva función del profesorado, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la organización del trabajo escolar, la cultura escolar y la relación con una cultura digitalizada.

En un panorama general como lo argumenta Gros (2005, p. 2) el principal problema de los profesores de la generación digital es que la sociedad actual ha cambiado de forma muy rápida y el profesorado se encuentra con una situación complicada: se han producido muy pocos cambios en cuanto a la estructura y la gestión de la escuela mientras que la sociedad ha cambiado de forma rápida, los niños actuales necesitan otro tipo de formación, los profesores se han formado y se están formando con una cultura y una visión del significado de su profesión que ya ha cambiado.

En un mundo globalizado la cultura local del docente está siendo tocada por la nueva gama de la industria cultural de las NT, esto ha desencadenado varias discusiones sobre las formas de plantear las prácticas del profesorado para la enseñanza/aprendizaje, discusiones sobre el nuevo papel del profesorado ante las Nuevas Tecnologías y las sociedades del conocimiento, entre las que se pueden destacar: La formación docente para el uso de las NT, su actitud ante las NT, los retos que tiene que enfrentar ante las NT. Se piensa que las NT a pesar de sus efectos

negativos, pueden ser una apuesta para mejorar la calidad de la enseñanza, pero esto puede ser siempre y cuando el profesorado haga un buen uso de ellas, tenga una excelente formación y actualización permanente en relación con las NT y esté dispuesto a entrar al mundo digitalizado, para ello el presente estudio intenta indagar la siguiente.

0.1.2 Pregunta central de investigación

¿Cómo y en qué condiciones institucionales de formación y participación se encuentra el profesorado frente al uso y aplicación de las Nuevas Tecnologías en las Escuelas Primarias?

0.1.3 Preguntas de investigación

¿Cómo y en qué condiciones se forma y actualiza de manera permanente el profesorado con Nuevas Tecnologías?

¿Cuál es el sentir del profesorado ante la llegada de las Nuevas Tecnologías a la Escuela?

¿Cómo los profesores participan, se ven afectados y establecen nuevas relaciones en el marco del uso y aplicación de las Nuevas Tecnologías en la educación?

¿Cómo se construyen las dinámicas de relación alumno-tecnología-profesor?

0.1.4 Objetivo General:

Dar cuenta de las condiciones institucionales en cuanto a la formación y participación del profesorado ante el uso y aplicación de las Nuevas Tecnologías en las escuelas primarias para comprender e interpretar cómo se han ido adaptando a ellas y las han incorporado a su práctica pedagógica.

0.1.5 Objetivos Específicos:

1. Identificar las condiciones de formación y actualización permanente del profesorado para la enseñanza con Nuevas Tecnologías.
2. Analizar el sentir del profesorado ante la incorporación de las Nuevas Tecnologías: constatar lo establecido en el programa oficial y la realidad en el trabajo cotidiano de cada docente.
3. Analizar el papel que juega la cultura escolar y la cultura docente para los procesos de participación, uso y aplicación de las Nuevas Tecnologías.
4. Identificar cómo se está conformando la "cultura tecnológica" en las escuelas.

0.2 Orientación teórica de la investigación.

Analizar la escuela primaria desde la dimensión institucional³ es con el fin de dar cuenta sobre las condiciones institucionales en que se encuentra el profesorado ante el uso de la Nuevas Tecnologías.

El interés que tiene este trabajo de analizar a los sujetos desde la institución, parte de la idea de que, en la escuela se entretengan una serie de relaciones difíciles de comprender desde otros marcos para Remedí (2004, p: 25) menciona la preocupación de lo institucional como objeto de indagación está mediado en nuestro abordaje por una imposibilidad que se centra en el currículo como expresión de prácticas: la relación compleja en que se articula con la historia institucional y su concreción en una propuesta explícita de un plan; los mecanismos por los cuales los sujetos, de acuerdo con la cultura institucional, lo reciben y lo reflexionan, cruzados por sus trayectorias académicas y personales, en una última estancia el deslizamiento concreto de estas prácticas en un espacio que reestructura y muestra en un conjunto de interacciones la intertextualidad del tejido institucional evitando la ansiedad por llenar de sentido la crisis de los sujetos o dar un lugar exacto a las correrías históricas de la institución. Se trata de desencadenar un discurso en el que el aparente vacío de uno -los sujetos - y el fuera de lugar de la otra -la institución - se conviertan en elementos esenciales en el diálogo por advenir. Ahí instalamos nuestro dispositivo: sostener nuestro trabajo de intervención e investigación en una actitud deliberativa que exige mayor escucha y mucho tiempo de presencia.

³ La noción de institución vista desde Remedí, (2004; p: 17) que la define como: "espacios que ofrecen a los sujetos que en ellas intervienen articulaciones de representación y de vinculaciones que les posibilitan posicionarse en la institución y desde ahí ejercer su quehacer; los posicionamientos que los sujetos asumen están evidentemente atravesados no sólo por el aquí y ahora institucional, sino que devienen de las trayectorias personales y académicas que portan, de las identificaciones realizadas, de las apropiaciones en sus prácticas, lo institucional está entretendido por nuestras trayectorias de intervención e investigación y el encuentro, por diferentes vías, con prácticas de desarrollo curricular, formación docente, procesos de evaluación, propuestas didácticas".

Para Silva, (2005, p: 214) la noción de institución: "permite situar a los sujetos en el espacio y tiempo, debido a que las condiciones institucionales son mas que los recursos físicos para el trabajo, son las condiciones laborales, las opciones de formación que la institución le brinda o no; la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre los sujetos que participan de la dinámica de la institución".

Señalo deliberadamente en tanto gesto presente frente al quehacer y en el uso adjetivado de la palabra deliberación, que requiere para su declinación la disposición de observar y comprender diferentes puntos de vista, sopesar alternativas y establecer comunicación entre ellos. Esta actitud de reflexión -reflexión que se inscribe en nuestra propia trayectoria - nos posibilita pensar que este conjunto de prácticas presentes en la institución que se articulan de forma desigual y en procesos combinados del orden de lo curricular, las historias de los sujetos, los quehaceres cotidianos, etc., posibilitan estudiarlos como lugares inestables de la identificación que abren un abordaje de lo institucional sobre textos diferentes, intentando encontrar en su entrecruzamiento el lugar de lo institucional en su intertextualidad; por ejemplo: la institución: en su historia vivida, expresado en un trama argumental frecuentemente señalada en contrapunto; la cultura institucional, leída en lo situacional de sus prácticas expresadas en institución de vida; la cultura experiencial, centrada en los sujetos institucionales, en sus trayectorias personales - académicas y en sus prácticas expresivas (Remedí, 2004, p: 26,27).

La escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica, entiendo por tal el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones y costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Pérez, 2000, p.127)

Para comprender la relevancia de las interacciones que se producen en el contexto escolar es necesario entender las características de esta institución social en relación con las determinaciones de la política educativa que las diferentes y superpuestas instancias administrativas van elaborando para acomodar las prácticas escolares a las exigencias del escenario político y económico de cada época y de cada lugar. Así, entender la cultura institucional de la escuela requiere un esfuerzo de relación entre los aspectos macro y micro, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones peculiares que definen la vida de la escuela. Del mismo modo, para entender la

peculiaridad de los intercambios dentro de la institución, es imprescindible comprender la dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamiento de los individuos y de los grupos. El desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humano y profesional de las personas que viven la institución y viceversa, la evolución personal y profesional provoca el desarrollo institucional. El olvido de esta dinámica interacción ha conducido a muchos teóricos y políticos a confundir la cultura institucional de la escuela con la cultura profesional de los docentes, sus tradiciones y sus exigencias, sin entender que éstas se encuentran a su vez condicionadas por las peculiaridades organizativas de la escuela y por la función social que cumple en cada contexto cultural (Pérez, 2000, p. 128).

Así tenemos que la cultura escolar viene resignificando lo que la escuela es en el presente y un pasado, la forma de entender y hacer las cosas, algunos autores que revise y que me dan las nociones de cultura escolar son: desde Bourdieu (2003), *Capitales culturales*; Monclus (2004) *Educación y cruce de culturas*; Pérez (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*.

Sobre esto mismo, Santos retomado de Monclús Estella (2004) plantea, que la cultura es un término que contiene un entramado complejo de significados. Así, la escuela es una organización que se estructura sobre procesos, normas, valores, significados, rituales y formas de pensamiento que constituyen su propia cultura. El grupo que integra la comunidad escolar comparte en su proceso de comunicación unos valores genuinos e identificables. Dentro de esa cultura existen subculturas en las aulas, en los seminarios en el equipo directivo. Asimismo, esos grupos comparten una red de significados que les son propios. La cultura y las subculturas no son monolíticas ni estáticas ni repetibles.

Por eso, al hablar de cultura nos referimos a unos patrones de comportamiento, a unas reglas establecidas, a unos rituales elaborados, a unas formas de pensamiento singulares, a unos valores compartidos que un grupo de individuos

mantiene como peculiar forma de relacionarse y de organizarse. Así reafirma Santos "la cultura oficial de la escuela tiene una serie de características que muchos miembros de la comunidad escolar y de la sociedad en general aceptan teórica o prácticamente. Entre ellas destaca lo siguiente, de acuerdo a Morgan:

1. La cultura de la escuela es una cultura individualista. Cada profesor actúa en su aula, cada alumno es responsable de su rendimiento en el aprendizaje.
2. La cultura de la escuela es una cultura del rendimiento no se valoran tanto los esfuerzos como los resultados.
3. La cultura de la escuela es una cultura formalista. Las formas están superpuestas a los contenidos. Las muestras de respeto son más importantes que el respeto mismo. Así muchos profesores exigen que sus alumnos se dirijan a ellos con determinadas formas de tratamiento.
4. La cultura de la escuela es una cultura de la uniformidad. Los mismos objetivos, las mismas pruebas, las mismas exigencias, los mismos comportamientos, los mismos comportamientos se imponen a todos los alumnos, con el pretexto de justicia igualdad.
5. La cultura de la escuela es una cultura jerarquizada, el inspector manda al director, el director manda al Profesor, el profesor manda al delegado del curso, el delegado de la escuela manda al alumno.
6. La cultura de la escuela es una cultura de rutinas, cada día se entra a la misma hora, se construyen los horarios de la misma forma, se disfrutan los recreos durante el mismo tiempo y en el mismo sitio, se acude a la sesión de trabajo con el mismo grupo, etc.

Todo ello permitirá concluir a Santos que la filosofía, los valores y las normas que se ponen de moda en la sociedad ejercen un importante impacto en el mosaico formado por las culturas, las subculturas y las contraculturas que coexisten en el marco de la escuela.

En el aspecto de la "cultura docente" es analizada desde las nociones de Hargreaves, (1999), Profesorado, Cultura y postmodernidad; García Canclini (2002), Educación y cultura; Rockwell (1992), La dinámica cultural en la escuela.

Para definir la cultura docente quisiera antes plantear que entendemos por cultura en términos generales:

Para Villoro (1992) "es un conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Para Guillermo de la Peña (1998) es un conjunto estructurado de categorías y valores compartidos que nos permiten dotar de sentido el mundo en que vivimos.

Pérez Gómez (2000) sobre el concepto de cultura plantea que una de las primeras formulaciones del término cultura se debe al antropólogo B. Tylor quien la define como "aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembros de una sociedad.

Si eso es lo que entendemos por cultura entonces cultura docente está reflejada en las formas de enseñar, los saberes, su visión de mundo, su marco filosófico, sus valores, el ethos docente. Para Hargreaves (1999) las culturas de la enseñanza docente, como cualesquiera otras, tienen dos dimensiones importantes contenido y forma. El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general. Podemos ver los contenidos de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen. Cuando hablamos de culturas académicas, las de la orientación, las de las asignaturas, estamos refiriéndonos al contenido de las culturas de los profesores.

La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. El concepto normativo de la coparticipación no es esencial en esta definición, porque la forma de las culturas de los profesores pueden ser individualistas o antagonistas por ejemplo. Las relaciones entre los docentes o, si queremos la forma de su cultura puede cambiar con el tiempo. En realidad a través de las formas de las culturas de los profesores se realizan reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas. Dicho de otro modo, los cambios de creencias, valores y actitudes de la mano de obra docente pueden ser contingentes respecto a cambios

previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de asociación (Hargreaves 1999). Partiendo de las ideas de (Bullough 1987 tomado de Pérez Gómez 2000) "El aula es el santuario de los profesores. El carácter sacrosanto del aula es un elemento central de la cultura escolar que es preservada y protegida a través del aislamiento del profesor y la vacilación de padres, administradores y compañeros en el intento de violarla. El aislamiento se vincula a la autonomía en la mente de los profesores. En la cultura de la escuela se mantienen aquellos aspectos que se le pueden considerar menos educativos: la dependencia de la opinión de expertos externos, la inseguridad, la incapacidad para adoptar riesgos públicos, la negación de intereses personales vinculadas al incremento de la alienación del trabajo, la utilización ambigua del aislamiento como máscara de autonomía, la supresión de las emociones, la desconfianza de otros profesores. La tendencia estrecha a concentrarse exclusivamente en los medios, negando la discusión de los objetivos educativos".

El abordaje que realizo en este estudio se busca en las nociones de cultura docente que están centradas sobre el sentir del profesorado, las formas de pensar y hacer las cosas, sus saberes, los valores y la práctica cotidiana. El entramado de la noción de cultura docente en este estudio, lo analizo desde una cultura de crisis de supervivencia del profesorado y una parálisis institucional o una inamovilidad de las instituciones, que son los reflejos de una negatividad o las contraestrategias del profesorado a lo nuevo, o en este caso a las Nuevas Tecnologías⁴.

En la dimensión⁵ curricular se analiza desde Sacristán (1998); Tadeo da Silva (1998), Cultura y curriculum como práctica de significación; Torres Santomé Jurjo (1991), El curriculum oculto; Contreras (1995), enseñanza, curriculum y profesión

⁴ Como señala Castell (1997): "Un nuevo espectro recorre el mundo: las nuevas tecnologías. A su conjuro ambivalente se concitan los temores y se alumbran las esperanzas de nuestras sociedades en crisis. Se debate su contenido específico y se desconocen en buena medida sus efectos precisos, pero apenas nadie pone en duda su importancia histórica y el cambio cualitativo que introducen en nuestro modo de producir, de gestionar, de consumir y de morir".

⁵ En México las contribuciones etnográficas en educación pueden clasificarse dentro de tres dimensiones de análisis: institucional, curricular y la social, las cuáles configuran la cultura escolar (Bertely, 2000, p:45)

(1990). Como una primera noción se parte de la práctica de enseñanza del profesorado en relación con las Nuevas tecnologías.

Para conocer la experiencia curricular implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones, políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales entorno al cual se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso pero no lo determinan en su conjunto. La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas (Rockwell, 2001, p. 14).

0.3 Consideraciones metodológicas.

En éste trabajo se parte bajo la idea que la escuela es una institución donde al interior de ella se entretajan una infinidad de relaciones entre los sujetos (docentes, directivos, alumnos, padres de familia) esto implica partir desde lo cotidiano para poder entender los fenómenos desde su propia esencia o su realidad, entendiendo la realidad como la definen Berger y Luckman (1968,p:11): "Como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos hacerlos desaparecer) y definir el conocimiento como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas." Las acumulaciones específicas de la realidad y el conocimiento pertenecen a contextos sociales específicos y que estas relaciones tendrán que incluirse en el análisis sociológico adecuado de dichos contextos. (Ibidem: p.13). Cada contexto tiene sus propias características específicas y no podemos generalizar.

La sociología del conocimiento se ocupa de todo lo que una sociedad considera como conocimiento, sin detenerse en la validez o no validez de dicho conocimiento (sean cuales fueren los criterios aplicados). Y cualquiera sea el alcance con que todo conocimiento humano se desarrolle, se transmita y subsista en las situaciones sociales, la sociología del conocimiento deberá de tratar de captar los procesos por los cuales se realiza de una manera tal, que una realidad ya establecida se cristaliza por el hombre de la calle. En otras palabras, sostenemos que la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad (Ibidem, p.13)

La vida cotidiana permite tener un acercamiento más preciso sobre al objeto de estudio cuando se pretende partir del sentido común de la realidad que está pasando en la escuela primaria. Entiendo por vida cotidiana a lo que algunos autores señalan que son las pequeñas cosas que se realizan a diario (Heller,1997), ya por habituación para dar paso a la institucionalización (Berger y Luckman), ya por las rutinas de las actividades, incluso aquellas adversas (Kosik, 1965) o ya por la asimilación del papel que desempeña el individuo o la realización dramática cuando interactúa (Pina, 2002, p. 40).

Sobre los estudios de Vida Cotidiana (VC), hace ya dos décadas que estas ideas sobre la importancia de la vida cotidiana y sus componentes han impactado en numerosas investigaciones educativas en México; su potencialidad está en asignar a las acciones diarias de los sujetos a los sujetos, aparentemente grises y opacadas por la monotonía, un contenido social que las trasciende (Sandoval, 2004, p.18). Para Rockwell (2001, p.17) la investigación cualitativa sobre las escuelas en México, con algunas excepciones, se empezó a desarrollar durante los años setenta. La experiencia investigativa y de trabajo en las primarias que se tenían en esos años permitía desconfiar de los estereotipos más difundidos acerca de la escuela, así como del sentido común y de la experiencia personal invocados tan frecuentemente al hacer referencia de la vida escolar.

La vida cotidiana en estos últimos años⁶ ha pasado a ser una importante perspectiva para los estudios de investigación de la escuela y en el aula, ya que permite recuperar los acontecimientos que suceden en el aula o en la institución, para Jackson (1991, p. 45) en los afanes cotidianos: "la escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos amigos y enemigos; allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos. Pero es también un sitio en donde se ahogan bostezos y se graban iniciales en las superficies de las mesas, en donde se recoge el dinero para algunos artículos necesarios y se forman filas para el recreo".

Permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida, necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Se trasmite a través de un proceso real, complejo, que sólo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de la enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar (Rockwell, 1995, p:13).

El presente trabajo se desarrolló desde la perspectiva etnográfica entendida esta como lo plantea Woods (1987) este tipo de investigación presenta condiciones particulares favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. El termino deriva de la antropología y significa literalmente descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos.

⁶ Algunos estudios revisados sobre la vida cotidiana: Rockwell (2001); Sandoval, 2004, Jackson, 1991; Pina, 2002; Mercado,2001; Ómelas, 2005; Salgueiro,1998; Remedi,2004.

Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana. El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos. A partir de esas prácticas los alumnos se apropian de diversos conocimientos, valores, formas de vivir y sobre vivir (Rockwell 1995).

Los diseños que se utilizan en la investigación cualitativa⁷, etnográfica suelen asociarse a un conjunto de perspectivas teóricas compartidas por los sociólogos y los antropólogos: El funcionalismo estructural, el interaccionismo simbólico, la teoría del intercambio social, la teoría del conflicto. Estos vínculos se relacionan con el producto etnográfico, es decir, la reconstrucción de la vida de un grupo social.

Las influencias teóricas mas explícitas en la etnografía, como modelo de la investigación preferido, proviene de los sustantivos, por ejemplo, los etnógrafos dedicados al estudio de la educación se han mostrados muy interesados en desarrollar y aplicar teorías sobre el cambio educativo, la enseñanza escolar, las relaciones sociales y la organización de la instrucción. El diseño etnográfico se adapta especialmente bien a este nivel teórico. Una recogida de datos empíricos que ofrezca descripciones completas de acontecimientos, interacciones y actividades conduce lógicamente e inmediatamente al desarrollo o la aplicación de categorías y relaciones que permiten la interpretación de dichos datos (Goetz y LeCompte, 1984, p: 28)

Debido a la complejidad que tiene el estudio se utilizará la etnografía como una posibilidad de poder desentrañar una infinidad de fenómenos que se dan al

⁷ La investigación **cualitativa** de Ruíz Olabuenaga J.E , en la Metodología de la Investigación Cualitativa, plantea que actualmente se encuentra en una posición sorprendente e imprevista sobre todo para quienes en años anteriores la despreciaban. En este sentido plantea motivos claros para utilizar este tipo de investigación, dice: en primer lugar su objetivo es la captación y reconstrucción de significados, en segundo lugar su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico. En cuanto a sus métodos estudian significados intersubjetivos situados y construidos, eligen la entrevista abierta y la observación directa. Las técnicas cualitativas buscan : entrar dentro del proceso de construcción social, conocer como se da la estructura básica de las experiencias, su significado su mantenimiento y participación a través de lenguaje y otras construcciones simbólicas .(Antología del Doctorado en Ciencias de la Educación, Ruíz Olabuenaga, J.E: Metodología de la Investigación Cualitativa. Universidad Beusto, Bilbao, 1996.pp.11-44.)

interior de las instituciones llamadas escuelas, que en el caso de las metodologías positivistas es difícil interpretar o captar estos fenómenos.

0.3.1 Delimitación del campo empírico del estudio.

El estudio se realizó en el Valle de Ecatepec, cuenta con 542 Escuelas Primarias Constituidas en IX sectores Educativos y 62 zonas escolares.

Después de haber definido el problema y la pregunta central de investigación, construí algunas categorías que me permitieran definir la elección del campo empírico para realizar la investigación. Tomando como referente las características de las escuelas primarias que actualmente están incorporada al Programa de Enciclomedia⁸, Red Escolar, EduSat y al Programa de Escuelas de Calidad (PEC).

Las escuelas que están incorporadas a estos programas son pocas ya que el presupuesto es insuficiente para dar el soporte económico y el mantenimiento necesario. Estos programas forman parte de las estrategias de la Política Educativa de este sexenio, intentan por un lado apoyar la práctica cotidiana del maestro y por otro mejorar la calidad de la enseñanza. Las escuelas que están incorporadas al Programa Escuelas de Calidad (PEC) cada año reciben un monto económico para comprar material didáctico o tecnológico (Televisores para aula, Video, equipamiento de computadoras a los talleres de informática Etc), y con la incorporación del Programa Enciclomedia estas escuelas se encuentran mejor equipadas en cuanto a Tecnologías. Entre los objetivos que tiene éste programa es mejorar las condiciones de enseñanza/aprendizaje de los alumnos y que los maestros se incorporen y hagan uso de las Nuevas Tecnologías en su práctica cotidiana. El interés de este trabajo no es el (PEC) pero la característica de ésta escuela si podría arrojarnos algunas categorías de análisis que nos den cuenta de la pregunta central de investigación.

⁸ El caso enciclomedia en el 2004 se incorporan 41 escuelas, para el 2005 se incorporan 250 escuelas y en el 2006 se incorporan las 554 escuelas, hasta el momento es el único programa sobre Nuevas Tecnologías que intenta cubrir el 100% de las escuelas de la Subdirección de Ecatepec, Edo. de México.

A partir de este referente los indicadores que me guiaron para seleccionar las escuelas para realizar el estudio son las siguientes:

- Escuelas que desde hace 10 años fueron integradas a los programas de Nuevas Tecnologías como son (COEBA, Red Escolar, EduSat).
- Escuelas que desde el 2003-2004 empezaron a trabajar con el programa enciclomedia en el 5° y 6°.
- Escuelas donde los profesores de 5° y 6° estuviesen trabajando con la computadora en el aula.
- Escuelas que tuviesen aula de medios.
- Escuelas que tuviesen responsable del aula de medios.

Estas características me llevaron a buscar en las plantillas de base de datos de las Escuelas Primarias de Ecatepec y seleccionar a dos escuelas que contaran con estos indicadores y así fue que se seleccionaron: la Escuela Primaria "Cinco de febrero" y la Escuela Primaria "Lázaro Cárdenas".

Entrar y hacer la investigación en estas escuelas demandaba encontrar una riqueza de información sobre el tema de estudio, por ser escuelas que desde hace ya algunos años han tenido la oportunidad de trabajar con Nuevas Tecnologías como son: Red escolar, Red Edusat, aula de medios, y actualmente enciclomedia, además han sido apoyadas por programas como es el Programa Escuelas de Calidad (PEC).

0.3.2 Los sujetos del estudio:

Las características de las dos escuelas sobre población escolar, docentes y de la comunidad son los siguientes:

a) La Escuela Primaria "Cinco de febrero", turno matutino, está ubicada en la comunidad de Xometla, municipio de Acolman, Estado de México, su población actual es de 7,000 habitantes. La población escolar tiene 415 alumnos divididos en 12 grupos, dos grupos por cada grado. La planta docente es de 12 profesores frente

a grupo, 1 responsable del aula de medios y el Director. Sobre el perfil de preparación profesional cuenta con 6 profesores que cursaron la Normal Básica, 2 profesores la Normal Superior, 2 profesores la Normal Licenciatura y 2 profesores de la UPN. Los docentes que participaron en el estudio son: uno de 6º y dos de 5º. Año.

b) La Escuela Primaria "Lázaro Cárdenas", turno vespertino, está ubicada en la comunidad de los Reyes Acozac, municipio de Tecamac; Estado de México, su población es de 6,000 habitantes. La población escolar es de 605 alumnos divididos en 18 grupos. La planta docente está integrada por 18 profesores frente a grupo, un responsable del aula de medios y la directora, haciendo un total de 20 docentes. Sobre el perfil de preparación profesional, 14 profesores tienen la Normal Básica, 2 profesores la Normal Licenciatura, 3 la Normal Superior, 1 profesor es egresado de la UPN. Los docentes que participaron en el estudio son dos de 5º y tres de 6º año. Total de profesores del estudio: 9 profesores.

Después de seleccionar a las escuelas se solicitó permiso para tener acceso, en un primer momento se realizó un oficio dirigido a los directores, pero no tuvo gran impacto porque para ellos no resultaba fácil dar permiso para hacer este tipo de investigación razón por la cual en un segundo momento, la gestión para entrar a las escuelas se tramitó a través de un oficio dirigido al subdirector de educación y posteriormente se giró un oficio a los directores para que tuviese acceso a las escuelas.

Posteriormente vino la negociación con los docentes ya que el director únicamente les argumentó que había un oficio para que la escuela participara en un trabajo de investigación sin dar mayor información al profesorado.

La negociación con los docentes fue difícil, ya que en un primer momento ellos se cerraron al diálogo, porque pensaban que la información o sus comentarios podían afectarlos en su trabajo, se les explicaron a cada uno de ellos los objetivos del proyecto y posteriormente accedieron a participar y a compartir información. En cuanto a las observaciones y el acceso a la práctica docente, en principio resultó

un punto desagradable para ellos, porque pensaron que sería sujetos a juicio, pero después de estar en la escuela y en el aula observando empezaron a familiarizarse y se acostumbraron a las observaciones frecuentes.

0.3.3 Procedimiento.

En este estudio se reconstruyó la realidad a partir de las observaciones y entrevistas en profundidad realizadas en las escuelas, tratando de darle la voz a los sujetos, la investigación se desarrolló en tres etapas.

En la primera etapa se realizó el estado de la cuestión sobre el tema, se identificó y se delimitó el problema de investigación y se plantearon las preguntas y objetivos.

En la segunda etapa se realiza el trabajo de campo que consta de tres niveles de análisis, en el primero se realizó un acercamiento a una escuela primarias para realizar entrevistas en profundidad y observaciones, de ahí se paso al subrayado de las entrevistas para la construcción de las unidades de análisis, las conjeturas preliminares, la construcción los grandes temas que surgen del trabajo empírico y las primeras categorías sociales. En el segundo nivel de análisis se realizó el trabajo de campo, se entrevistó y observó en las dos escuelas a todos los profesores de 5° y 6° con mayor nivel de profundidad y mayor tiempo. En el tercer nivel de análisis y a partir de las categorías se empezaron a construir los primeros textos etnográficos. Para construir y profundizar los textos etnográficos se siguieron realizando observaciones y entrevistas en profundidad.

En la tercera etapa, se construyeron los capítulos de la tesis, se teorizaron las categorías, se triangulo entre categoría social, categoría teórica y categoría del intérprete.

Las estrategias para la recogida de datos en el campo fueron las siguientes:

1. Se observaron las prácticas cotidianas de los docentes de 5º y 6º de las asignaturas de Español, Ciencias Naturales e Historia, se hicieron grabaciones de clase en el aula. El trabajo de investigación podría abarcar el total de asignaturas pero solamente se eligieron estas asignaturas por cuestiones tanto de carácter pedagógico, como de organización curricular. En el primer criterio (pedagógico) estas asignaturas son de las que más han presentado problemas de reprobación o bajo aprovechamiento escolar.

El segundo criterio (organización curricular) con la Incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación el Programa Enciclomedia de acuerdo al programa oficial son las que tienen mayor vinculación con los contenidos del programa.

2. Se realizaron entrevistas a profundidad con docentes de 5º y 6º para conocer su opinión referente al uso, participación, incorporación de las Nuevas Tecnologías, a los inspectores de las zonas de las escuelas seleccionadas, directores de las escuelas, a padres de familia y alumnos.

3. Se observaron los Talleres Generales de Actualización que realizan las escuelas cada mes.

4. Se observaron los Cursos de Actualización que la Subdirección de Educación Primaria imparte sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

5. Se realizaron entrevistas a profundidad al coordinador estatal de las Tecnologías de Información y Comunicación, así como al coordinador de la Subdirección y los Asesores Técnicos Pedagógicos de Sector y Zona Escolar comisionados en este programa.

El tiempo para desarrollar el trabajo de campo fue en tres períodos: El primero período: mayo, junio del 2005.

El segundo período: septiembre, octubre, noviembre y diciembre del 2005 y febrero-marzo) del 2006.

El tercero período: mayo, junio del 2006.

Fue para cubrir los huecos que habían quedado pendientes en las observaciones y entrevistas del primer período y en el segundo.

PRIMERA PARTE

EL PROFESORADO ANTE EL MUNDO GLOBALIZADO.

CAPITULO I

LA GLOBALIZACIÓN, SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO Y NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.

1.1 Globalización, diversas formas de definirla.

El descubrimiento de que el mundo se volvió mundo, de que el globo ya no es una figura astronómica, de que la tierra es el territorio en el que todos nos encontramos relacionados y remolcados diferenciados y antagónicos, ese descubrimiento sorprende, encanta y atemoriza. La globalización tiene varias nociones que sería difícil poder citar todas sin embargo la mayoría tienen puntos de coincidencia. Para Olea (2002) es el nombre genérico que las ideologías dominantes atribuyen al actual proceso de mundialización capitalista. Tales ideologías responden a diversas estrategias para internacionalizar el capital (por su origen geográfico su contenido o su naturaleza) por lo que guardan un carácter sumamente heterogéneo. Para Ianni (1996) plantea que el mundo ya no es exclusivamente un conjunto de naciones, sociedades nacionales, estados naciones, en su relación de interdependencia, dependencia, colonialismo, imperialismo bilateralismo, multilateralismo. Almeyra (1998) comenta que, en los últimos veinte años se ha presentado un punto de viraje un cambio epocal a escala mundial, en la sociedad y en la economía sobre eso la - mundialización que algunos llaman globalización. Ianni (1996) argumenta que simultáneamente el centro del mundo ya no es principalmente el individuo, tomado singular y colectivamente, como pueblo, clase o grupo, minoría, mayoría, opinión pública. Aunque la nación y el individuo sigan siendo muy reales, incuestionables y estén presentes todo el tiempo en todo lugar y pueblen la reflexión y la imaginación ya no son hegemónicas.

La aldea global sugiere que finalmente se formó la comunidad mundial, concretada en las relaciones y las posibilidades de comunicación, información y fabulación abiertas por la electrónica. En poco tiempo, las provincias naciones y

regiones, así como las culturas y civilizaciones son observadas y articuladas por los sistemas de información, comunicación y fabulación agilizados por la electrónica.

Para concluir algunos observan que las paradojas de la globalización se refieren a que estamos viviendo una transformación que reestructurará la política y la economía. No habrá productos ni tecnologías nacionales ni corporaciones ni industrias nacionales. Ya no habrá economías nacionales al menos tal como entendemos ese concepto. Sólo las personas que constituyen la nación permanecerán enraizadas dentro de las fronteras nacionales.

1.1.2 Los problemas de la modernidad.

La institución escolar actualmente no se podría entender sin plantear que la sociedad viene imponiendo un estilo o tipo de pensamiento en ese sentido, desde épocas anteriores siempre se ha buscado que la educación este acorde a la sociedad. A finales de este siglo la escuela está envuelta en paradojas como son que la escuela tiene que prepara a la sociedad en un mundo moderno, o que la modernidad exige que la sociedad pueda incluirse en el mundo moderno y para ello la escuela es la encargada de impulsar esa tarea. Para entender esta serie de vacíos quisiera partir del concepto de modernidad.

Para Villoro (1992, p. 84,85) las respuestas de ¿Qué es el pensamiento moderno?, sus inicios están allí donde era aún intuición primera. En el Renacimiento se da un giro en el pensamiento, pero es sólo un inicio. Nadie podía estar consciente en aquel momento de las implicaciones y desarrollos de esos comienzos. El pensamiento moderno se construirá, consolidará y diversificará en los cuatro siglos posteriores, acompañando el desarrollo de la nueva sociedad creada por los descendientes de aquellos " hombres nuevos". Por otra parte, en el Renacimiento la nueva manera de pensar tenía un sello que sólo corresponde a ese periodo y no habrá de repetirse. Cada periodo posterior presentará también un estilo, un carácter propio. Sería ingenuo pretender reconocer en el racionalismo del siglo XVII, en la ilustración del XVIII, en el romanticismo o en el cientismo del

XIX y XX los mismos rasgos de la imagen del mundo tal como se presenta en el Renacimiento. Cada periodo, incluso cada corriente intelectual o artística dentro de un periodo, ofrece variantes peculiares del pensamiento moderno y de su figura del mundo. Sin embargo, creo que todas pueden verse como diferentes desarrollos o variaciones de ciertos temas centrales, simples, cuyo origen hemos rastreado en el Renacimiento. Por eso, al revisar las ideas de ese periodo, tratamos de dejar en la sombra ciertas creencias que servirían para identificar la época renacentista a diferencia de otras épocas y revivir su carácter peculiar; nos fijamos en cambio en unas cuantas creencias básicas, que podríamos reconocer como gérmenes de convicciones y actitudes que recorren toda la época moderna. Ellas constituyen, por así decirlo, un núcleo de creencias que están a la base de las demás, porque forman el marco conceptual de una figura del mundo aún vigente. En los siglos posteriores el pensamiento moderno se volverá más complejo y se desarrollará en distintas direcciones. Podría verse empero cómo esos desarrollos que estaban implícitos, no expresados aún, en aquel núcleo germinal. Un campo amplio de actitudes y creencias variará de periodo en periodo, pero aquel conjunto de creencias básicas permanecerá como supuesto, a menudo inexpresado, de las demás. En cada época se enfrentarán entre sí doctrinas opuestas, pero la controversia entre ellas sólo será posible si existe un suelo común que establezca los límites en que cualquier argumentación pueda aceptarse. Ese suelo común está constituido por aquel núcleo de creencias básicas.

Para Turner (citado en Hargreaves, 1999, p. 51) la modernidad surge con la extensión del imperialismo occidental en el siglo XVI; el predominio del capitalismo en la Europa del norte... a principios del siglo XVII; la aceptación de los procedimientos científicos con la publicación de las obras de Francis Bacon, Newton y Harvey y, sobre todo, con la institucionalización de las prácticas y creencias calvinistas en el seno de las clases dominantes de la Europa septentrional. Podemos seguir este proceso cuando se produce la separación del ámbito doméstico de la economía y la creación de la institución de la maternidad en el siglo XIX. Aunque la idea de ciudadano puede retrotraerse hasta la época griega a través de las ciudades independientes del Estado italiano, la idea de ciudadano como portador

abstracto de derechos universales es una idea moderna característica.

La modernidad ha sido siempre un fenómeno con dos caras. Ha encerrado el potencial para ensalzar la condición humana, pero también para empobrecerla, lo que puede apreciarse en diversos campos.

1. Desde el punto de vista económico, la modernidad promete eficiencia, productividad y prosperidad pero, sobre todo en sus últimas fases, ha creado también lugares de trabajo y procesos laborales que separan la gestión, de los trabajadores; la planificación, de la ejecución y la cabeza, de la mano. Se ha dicho que estos procesos laborales escinden las tareas de los trabajadores en componentes mensurables, cada vez más pequeños, haciendo que el trabajo de las personas pierda cualificación y sometiéndolo a niveles cada vez mayores de control técnico.

2. Se ha señalado que también a los profesores se les ha sometido a este proceso de trivialización de su trabajo, subyugándolos de este modo. Los controles técnicos de las pruebas estandarizadas, los paquetes y orientaciones curriculares "a prueba de profesores" y los modelos de enseñanza paso a paso impuestos desde arriba, han definido su trabajo y delimitado su poder de criterio. Paradójicamente, en los centros de trabajo de los profesores, como en otros, las medidas diseñadas para incrementar el control técnico lo han desactivado, al provocar problemas de significado, motivación y moral entre los profesores que tratan de trabajar de forma más intuitiva, más emocional y más moral de lo que permiten estos controles técnicos.

3. Desde el punto de vista político, la modernidad ha contemplado la consolidación del estado nacional, como fuerza militar, y la creación del estado de bienestar, que se presume civilizador y dignificador. La aparición del Estado y el papel del mismo en la alta modernidad han sido excepcionalmente importantes. Las estructuras del Estado se han hecho cada vez más fuertes, centralizadas e intervencionistas. Mediante la aplicación de la economía keynesiana, se han ido haciendo cargo de la

responsabilidad de apoyar, coordinar e intervenir en las condiciones de la producción económica y de garantizar el progreso social mediante las reformas orientadas al bienestar. El Estado socialdemócrata sueco, el Estado británico de bienestar de la posguerra y la "guerra contra la pobreza" de Lyndon que los Estados Unidos son algunos de los ejemplos más significativos de la política de la alta modernidad. Las sociedades comunistas ampliaron aún más estos procesos de coordinación, intervención y control estatales.

4. Desde el punto de vista de la organización, la política y la economía de la modernidad han producido efectos significativos y sistemáticos en la vida institucional, incluida la escolar. Las escuelas secundarias actuales son, en su inmensa mayoría, instituciones modernistas paradigmáticas. De tamaño enorme, balcanizadas en un montón de cubículos burocráticos conocidos como departamentos, y precariamente articuladas mediante ese laberinto geométrico denominado "horario escolar", las escuelas secundarias han hecho esfuerzos denodados para dar oportunidad y posibilidad de estudiar a gran cantidad de jóvenes, pero a un costo significativo. Lo han conseguido provocando la impersonalidad y la alienación de sus alumnos, y la inflexibilidad burocrática y la falta de sensibilidad ante el cambio de sus profesores. Se ha llegado a comparar las escuelas secundarias norteamericanas con centros comerciales y las escuelas comprensivas británicas con aeropuertos atestados de gente. Las metáforas no son halagüeñas. Como organizaciones grandes y, con frecuencia, pesadas, muchas escuelas secundarias no satisfacen las necesidades académicas, personales y sociales de sus alumnos, ni las de fructífero desarrollo profesional, aprendizaje permanente y decisión flexible de sus profesores.

No obstante, la crisis actual de la educación no sólo constituye un problema de impersonalidad o inflexibilidad. Ni siquiera es un problema de imposibilidad de afrontar los retos económicos que plantea la competitividad global. Se trata, más bien, del problema que tiene el sistema escolar modernista, especializado y balcanizado, ante las nuevas y complejas condiciones de la postmodernidad.

5. Desde el punto de vista personal, los efectos de las burocracias modernistas se extienden a la formación y realización de las identidades individuales. No quiere decir esto que toda burocracia sea mala. En el mejor de los casos, sustituyen el paternalismo y el nepotismo por juicios imparciales que reconocen la calificación y la maestría. Las burocracias corporativas también pueden ofrecer ciertos tipos de recompensas y satisfacciones personales. Como descubrieron Leinberger y Tucker cuando revisaron el tema de los "hombres de la organización" corporativa, que ya había estudiado William H. WHYTE en los años cincuenta, las organizaciones ofrecían seguridad a largo plazo a cambio de lealtad a la empresa y de tener clara la idea del lugar que ocupaban en la estructura general. Las burocracias de las corporaciones ofrecían, a la vez, seguridad de perspectivas y perspectivas de seguridad. Pero esto tenía un precio (Hargreaves, 1999, p. 53-56)

1.1.3 Las paradojas de la postmodernidad.

Para empezar podemos afirmar, de acuerdo con uno de sus máximos exponentes, Lyotard, que la postmodernidad se caracteriza por el desvanecimiento y la carencia de fundamento de los grandes relatos que han jalonado la historia de occidente en los últimos siglos (Pérez, 2000, p. 20).

"La condición de postmodernidad se distingue por una especie de desvanecimiento de la gran narrativa -la línea de relato- mediante la cual se nos coloca en la historia cual seres que poseen un pasado determinado y un futuro predecible" (Giddens, 1993 citado en Pérez 2000, pág. 16).

Como su denominación parece indicar intencionalmente, el prefijo "post" nos lleva inevitablemente al sustantivo modernidad, para negarla o para indicar su superación, pero en cualquier caso indicando que la modernidad sigue siendo el núcleo fundamental de atención y debate. Y será por tanto en estrecha relación con la definición que se hace de esta época de la humanidad como se comienza a caracterizar la postmodernidad.

Con el triunfo de la Revolución francesa parecen consolidarse las ideas de la ilustración, instaurándose el imperio de la razón, que construye los grandes relatos tanto para explicar de nuevo la historia pasada de la humanidad y conferirle un sentido incontestablemente evolutivo como para garantizar la continuidad del acontecer histórico dibujando los perfiles concretos del inmediato devenir, las peculiaridades del desarrollo futuro por la senda del progreso incuestionable.

Los "grandes relatos" se constituyen en el marco interpretativo privilegiado de la historia de la humanidad, imponiendo una representación ordenada y con sentido al devenir errático de los acontecimientos humanos. Pretenden abarcar a toda la humanidad, afectando todas sus dimensiones fundamentales de experiencia individual y colectiva. En particular los cánones que definen la Verdad, la Bondad y la Belleza (Pérez, 2000, p.21).

La característica más definitoria de la modernidad es, sin duda, la apuesta decidida por el imperio de la razón como el instrumento privilegiado en manos del ser humano que le permite ordenar la actividad científica y técnica, el gobierno de las personas, y la administración de las cosas, sin el recurso a la fuerzas y poderes externos o sobrenaturales.

"La concepción clásica de la modernidad es pues, ante todo, la construcción de una imagen racionalista del mundo que integra al hombre en la naturaleza y que rechaza todas las formas de dualismo del cuerpo y del alma, del mundo humano y de la trascendencia" (Touraine1993 citado en Pérez 2000, p. 47).

La creencia sin sombras en el imperio de la razón ha conducido a la búsqueda de un único modelo de la Verdad, del Bien, y de la Belleza; a establecer el procedimiento perfecto y objetivo de producción del conocimiento científico así como a la derivación lógica, precisa y mecánica de sus aplicaciones tecnológicas, primero en el ámbito de la naturaleza, después en el de las relaciones económicas y por último en el gobierno político de las personas y los grupos sociales; a concebir el

modelo ideal de organización política; a reafirmar el sentido lineal y progresivo de la historia; a privilegiar el conocimiento de los expertos y de las vanguardias; a establecer una jerarquía entre las culturas; a definir un modelo ideal de desarrollo y comportamiento humano, precisamente occidental; y, en todo caso, a legitimar la imposición social, interna y externa, de dichos modelos. En definitiva, a imponer como privilegiada una forma particular de civilización.

A pesar de los incuestionables avances de los grupos humanos en este período, las ambiciosas promesas de los grandes relatos y la fe inquebrantable en el poder de la razón (definida habitualmente como única y con mayúsculas) chocan inevitablemente con el frustrante lenguaje de los hechos y acontecimientos dolorosos y decepcionantes para la humanidad. Como recoge y lamenta Enrique Gervilla (1993), en el siglo de la consolidación definitiva de la racionalidad, la modernidad, tan orgullosa y segura del poder de la razón y de la esperanza de felicidad, ve frustrados sus proyectos ante acontecimientos históricos tan desprovistos de razón como: las dos guerras mundiales; Hiroshima, Nagasaki; el exterminio provocado por los nazis; las invasiones rusas de Berlín, etc. (Ibid)

Algunas características que adornan la postmodernidad son las siguientes:

"... el postmodernismo postula la naturaleza esencialmente híbrida del mundo, rechazando la posibilidad de categorías puras de ninguna clase. Es un mundo de matrimonios mixtos: entre las palabras y las cosas, el poder y la imaginación, la realidad material y la construcción lingüística. Llevada al límite, la observación expresa nuestro sentido de la naturaleza discontinua, fragmentada y fracturada de la realidad, cuya condición incierta queda representada por el uso persistente de las comillas" (Spiegel, 1993 citado en Pérez 2000 p. 4).

Derivada de sus postulados nucleares, en los que se afirma la carencia de fundamento racional definitivo, la discontinuidad y la ausencia de sentido de la historia, el desvanecimiento de los grandes relatos y la apertura a la pluralidad y la incertidumbre, puede situarse una compleja constelación de peculiaridades que definen el pensamiento postmoderno, entre las que cabe destacar las siguientes:

- Desfondamiento de la racionalidad. La primera consecuencia del desvanecimiento de los relatos, y tal vez uno de sus factores interactivos sustanciales, es el desfondamiento de la racionalidad en todos los ámbitos, especialmente en la ciencia y en la moral. Como afirma Hargreaves (1996), cuando se disuelve la certeza moral y científica, la única realidad que parece inteligible es el lenguaje, el discurso, la imagen y el texto. La verdad, la realidad y la razón son construcciones sociales relativas y contingentes, son versiones, tal vez privilegiadas por los grupos de poder, de una fluida y cambiante realidad plural tal y como es representada e interpretada por diferentes perspectivas y "voces" más o menos dominantes o marginales. Se impone por tanto el pensamiento débil (Vattimo, 1995), tentativo, prudente, consciente de su constitutiva relatividad y contingencia. (No debe confundirse con el pensamiento único que impone la ideología social dominante como norma de actuación y criterio de legitimidad).

- Pérdida de fe en el progreso. Uno de los primeros síntomas que se detectan en el pensamiento postmoderno es la falta de fe en el progreso, la disolución de la creencia en la posibilidad de desarrollo ilimitado de la sociedad humana al apoyarse en las sorprendentes posibilidades que abre la ciencia y la técnica. La pérdida de fe en el progreso lineal, acumulativo e ilimitado es un elemento clave en el desvanecimiento de los grandes relatos modernistas. No sólo se impone la impresión de que la historia no tiene un sentido único, evolutivo, sino que aparece con bastante claridad que la historia, como dice (Giddens 1993 citado en Pérez 2000 p. 24, 25), no conduce a ninguna parte predeterminada sino que supone un transitar errático y discontinuo que provoca tanta satisfacción como sufrimiento a la comunidad humana.

1.1.4 Las sociedades del conocimiento.

En mayo de de 1991 la encíclica *Centesimus Annus* decía: " Si en otros tiempos el factor decisivo de la producción era la tierra y luego lo fue el capital –entendió como

un conjunto de masivo de maquinaria y de bienes instrumentales- hoy día el factor decisivo es cada vez más el hombre mismo, es decir, su capacidad de conocimiento, que se pone de manifiesto mediante el saber científico y su capacidad de organización solidaria, así como la de intuir y satisfacer las necesidades de los demás[...]. Existe otra forma de propiedad, concretamente en nuestro tiempo, que tiene una importancia no inferior a la de la tierra: es la propiedad del conocimiento, de la técnica y del saber. En este tipo de propiedad, mucho más que en los recursos naturales, se funda la riqueza de las naciones industrializadas" (Ferraro, 2002, p. 81, 82).

Existe consenso en reconocer que el conocimiento y la información estarían reemplazando a los recursos naturales a la fuerza y/o al dinero, como variables de la generación y distribución del poder en la sociedad. Si bien el conocimiento siempre fue una fuente de poder, ahora sería su fuente principal, lo cual tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de la sociedad (Thurow, 1996 citado en Ferraro 2002, p. 12).

En el futuro la ventaja competitiva duradera dependerá más de las Nuevas Tecnologías de proceso y menos de las Nuevas Tecnologías de producto. Las nuevas industrias del futuro -por ejemplo, la biotecnología- dependerá de la capacidad cerebral.

Los primeros análisis acerca del papel del conocimiento y de la información como variables centrales del poder fueron significativamente optimistas acerca de sus potencialidades democratizadoras. Para (Toffer citado en Tedesco, 2003) el conocimiento es infinitamente ampliable. Su uso no lo desgasta sino que, al contrario, puede producir aún más conocimiento. La producción de conocimiento requiere, además, un ambiente de creatividad y de libertad, opuesto a toda tentativa autoritaria o burocrática de control del poder.

Desde este punto de vista, la utilización intensiva de conocimientos produce la disolución de las formas burocráticas de gestión, por que obliga a renovar

permanentemente las líneas de decisión en función de la acumulación y el intercambio de conocimientos. Por último, la distribución de conocimientos es mucho más democrática que la distribución de cualquier otro factor tradicional de poder, ya que el débil y el pobre pueden adquirirlos.

Las economías de los países más industrializados se fundamentan, cada vez más, en conocimientos e información. Hoy se reconoce que el conocimiento impulsa a la productividad y al crecimiento económico, lo que lleva a que se deba prestar particular atención a la función que tienen la información, la tecnología y el aprendizaje en los resultados económicos. Así surge la expresión economía basada en el conocimiento (knowledge based economy). Los análisis económicos de la OCDE apuntan crecientemente a entender la dinámica de esta nueva economía y sus relaciones con la economía tradicional, lo que se refleja en una nueva teoría del crecimiento.

Como sucede a menudo, el análisis y la teoría llegan detrás de la realidad y provocan la revisión de algunas teorías y modelos económicos, mientras los economistas siguen buscando los fundamentos del crecimiento económico. Para el enfoque tradicional, las funciones de producción se centran en el trabajo, el capital, las materias primarias y la energía, mientras que el conocimiento y las tecnologías son factores externos a la producción. Hoy se desarrollan nuevos enfoques analíticos para tratar de incorporar más directamente el conocimiento dentro de las funciones de la producción. Las inversiones en conocimiento pueden aumentar la capacidad productiva de los otros factores, así como transformarlos en nuevos productos y procesos. Y como estas inversiones en conocimiento se caracterizan por retornos crecientes -en lugar de decrecientes-son críticas para el crecimiento económico de largo plazo. No es sencillo incorporar el conocimiento entre las funciones económicas de la producción, ya que este factor desafía algunos principios económicos básicos, como el de la escasez. Tanto el conocimiento como la información abundan; lo que es escaso es la capacidad de usarlos con sentido. Es difícil comprar conocimientos e información ya que, por definición, los conocimientos y la información acerca de lo que está en venta están asimétricamente distribuidas entre el vendedor y el comprador (Ferraro 2001, p. 95 y 96).

1.2 Ámbitos de conceptualización de Tecnología Educativa y Tecnologías de la Información y Comunicación.

1.2.1 Tecnología educativa.

Algunos de los teóricos de la tecnología educativa la definen en los siguientes términos: "es el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas y acompañantes de conocimientos prácticos para diseñar, medir y manejar colegios como sistemas educacionales" (Gagné, 1968). Otro autor la define como "la aplicación de un enfoque científico y sistemático con la información concomitante al mejoramiento de la educación" (Chadwick, 1978). Szezurk (1978) dice que es "la aplicación práctica de procedimientos organizados con enfoque de sistemas para resolver problemas en el sistema educativo, con el objetivo de optimizar la operación del mismo" (Eufrosina Rodríguez, 1999, p.11).

¿Qué queremos decir con Tecnología Educativa?

Cuando hacemos referencia a Tecnología Educativa, se hace necesario aclarar las determinaciones del concepto.

No se trata de los medios técnicos en sí mismos (un televisor, proyector, etc.); tampoco de las técnicas en cuanto tales. Estas últimas pueden resultar a veces parcialmente rescatables. Nos referimos a la escuela teórico-práctica que ha tomado para sí el nombre de Tecnología Educativa, a un "logos" determinado sobre la educación con su propia discursividad y fundamentaciones. Se trata de descubrir su ideología implícita bajo la, exposición científica, sus silencios sobre lo social, su epistemología no declarada.

Por "Tecnología Educativa" entendemos, en este caso, el "logos" sobre las técnicas, que las fundamenta y justifica; y el discurso práxico de las técnicas mismas, como conllevante y portador de una forma de racionalidad (y no racionalidad) determinada.

Reconocemos un restringido sentido ideológico en los medios mismos (un televisor promueve pasividad en quien lo mira, como ha enfatizado, no sin exceso, Mc

Luhan), pero centramos el problema en los contenidos que se expresan a su través, y en la determinación social y el uso de la tecnología como tales (Alfredo Kuri C. y Roberto A. Follari, 1991, p.43, 44).

1.2.2 Antecedentes de la tecnología educativa:

Cuando se habla de tecnología educativa nos referimos a la corriente pedagógica, nacida y desarrollada en Estados Unidos, que así se autodenomina. Aclaramos que no se trata de instrumentos y técnicas. Nos referimos a un amplio campo del espectro educativo, que va desde la simple utilización de los medios (televisión, radio, gráficos, textos programados, etcétera) hasta los escritos que llegan a racionalizar estas técnicas, dándoles un encuadre teórico-práctico, como el enfoque de sistemas y el análisis de estos (Rodríguez y Zapata, 1991, p:11).

Aunque la mayoría de los autores están de acuerdo en reconocer que la tecnología educativa se desarrolla a lo largo del siglo XX, incluso alguno de ellos propone la década de los setentas como el punto de arranque significativo de la misma hay autores como Saetter, (1968, 1978, y 1991, citado en Cabero 2001, p. 82).

La Tecnología educativa (TE) se puede considerar como una disciplina integradora, viva polisémica, contradictoria y significativa en la historia de la educación. 1) Integradora, en la medida en que en ella se insertan diversas corrientes científicas que van desde la física e ingeniería hasta la psicología y la pedagogía, sin olvidarnos de la teoría de la comunicación. 2) Viva, por las sucesivas evoluciones que ha ido teniendo debido a los avances conceptuales producidos en las diferentes ciencias que la sustentan y a la progresiva introducción de otras en su armazón conceptual. 3) Polisémica, por los diferentes significados que ha tenido a lo largo de su historia, significados que varían también en función del contexto cultural, social y científico donde se utilice. 4) Contradictoria, porque la TE puede llegar a significar: todo en el sentido de cualquier actividad innovadora planificada en educación ha sido denominada en ocasiones

tecnología educativa nada en el sentido de nada nuevo. Significativa por la importancia que tiene, como se puede observar por el volumen de libros y artículos publicados, el número de congresos y jornadas realizadas y las asociaciones que se han ido creando a través de la larga historia de la educación (Cabero, 2000, p. 17).

1.2.3 Etapas de la Tecnología Educativa:

Uno de los principales problemas al efectuar la revisión histórica es determinar los límites en los que ésta se mueve, puesto que existen planteamientos que sugieren que siempre ha existido la TE, ya que la aplicación de técnicas y diseños para la resolución de problemas educativos ha sido una constante a lo largo de la historia de la educación.

Una clásica división histórica, asumida por la mayoría de los autores habla de tres etapas de desarrollo básicas: la primera, preocupada por la inserción de medios; la segunda, por una concepción de la tecnología desde la psicología conductista; y la tercera, apoyada por la introducción de la teoría de sistemas y el enfoque sistémico aplicado a la educación.

La historia de la TE ha sido abordada en dos trabajos (Cabero, 1987-1988 y 1989) en ellos se diferencia cinco momentos, que no deben contemplarse como compartimentos estancos, superados progresivamente, sino más bien como momentos que se solapan a lo largo de su evolución. El primero comprende los momentos iniciales de desarrollo de la TE, en consonancia con lo que otros autores han especificado como prehistoria, el segundo está marcado por la incorporación al contexto escolar de los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas; el tercero viene dado a partir de la introducción de la psicología conductista en el proceso de enseñanza aprendizaje; el cuarto refleja la introducción del enfoque sistémico aplicado a la educación y el último presenta las nuevas orientaciones surgidas como consecuencia de la introducción de la psicología y los replanteamientos epistemológicos planteados en el campo educativo en general y en el curricular en particular y las transformaciones que ello está teniendo en nuestro campo (Cabero, 2000, p.18).

Esta significación de los medios en la Tecnología Educativa sigue vigente en la actualidad y conforma una parcela importante de concreción de la misma como puede observarse en los manuales publicados recientemente sobre esta disciplina.

1.2.4 Evolución de la Tecnología Educativa.

Esta significación de los medios en la Tecnología Educativa sigue vigente en la actualidad y conforma una parcela importante de concreción de la misma, como puede observarse en los manuales publicados recientemente sobre esa disciplina, o en la revisión que sobre los programas académicos de las asignaturas de Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías en las diferentes universidades españolas se llevaron a cabo (Alba y otros, 1994), o en Alfonso y Gallego (1994) respecto a las publicaciones sobre Tecnología Educativa.

La significación de los medios en nuestro campo ha hecho que algunos autores diferencien entre tecnología en la educación y de la educación. La primera se referirá al uso de medios instrumentales para transmitir mensajes en la enseñanza; la segunda, que analizaremos en su momento, implica posiciones más sistemáticas, surgiendo en oposición a los planteamientos exclusivamente centrados en medios, que no tienen en cuenta ni los participantes en el acto instruccional ni los contextos de aprendizaje, llamando la atención sobre el carácter simplista de las posiciones exclusivamente centradas en medios de enseñanza.

Inicialmente los medios son considerados como la unión de dos elementos: hardware y software. El primero se refiere a los componentes físicos y soporte técnico de los medios, y el segundo a los sistemas simbólicos, códigos, contenidos transmitidos y al conjunto de programas y procedimientos que controlan cualquier medio. El planteamiento que subyace en esta concepción de la TE es que el hardware con el software apropiado puede mejorar la calidad y eficacia de la instrucción.

En esta concepción de la TE como la aplicación de medios audiovisuales en el ámbito educativo se pueden diferenciar dos etapas: la primera, centrada en la creación de instrumentos ópticos, electrónicos y mecánicos; es decir, en el diseño del hardware. La segunda, preocupada por el diseño de los mensajes, apoyándose para ello en las teorías del aprendizaje de corte conductista y en los presupuestos que la psicología de la Gestalt había formulado respecto a la atención y la percepción; es decir, en el diseño del software. Es el momento de abrir una nueva etapa, preocupada por la interacción y combinación de diferentes medios como son los multimedia interactivos y la significación que las denominadas Nuevas Tecnologías de la información y nuevos canales de comunicación están adquiriendo en el terreno educativo (Cabero y Martínez, 1996).

El enfoque de la TE centrada exclusivamente en los medios de enseñanza ha recibido una serie de críticas basadas en su planteamiento simplista, por no considerar diferentes elementos instruccionales, olvidando que éstos son solamente un elemento curricular más, que adquieren función y sentido precisamente por éste. Por otra parte, la separación entre los productores que los diseñan y construyen y los profesores que los utilizan, lleva a estos últimos a una pérdida de competencias y desprofesionalización a favor de las casas comerciales que los elaboran, y también aun esta lo individualista en su ejercicio profesional que puede limitar la capacidad de los profesores para usar su propio conocimiento personal en la dirección del aprendizaje de los alumnos (Gimeno, 1998, p. 177-195); (Cabero y Martínez, p. 20, 21).

Aceptando estas críticas, no se puede olvidar que una enseñanza que movilice diversos medios, es decir, diferentes posibilidades de codificar la realidad, tiene características potenciales de convertirse en una enseñanza de calidad, pues al alumno le ofrecen mayor variedad de experiencias y mayores posibilidades de decodificar, en algunos casos interaccionar, con la realidad. Por otra parte, debemos tener en cuenta que relaciones cognitivas que se establecen entre los códigos de los medios y los internos del sujeto propiciarán determinadas formas de

entender y codificar la realidad; sin olvidarnos de que los medios no son solamente instrumentos transmisores de información, sino también instrumentos de pensamiento y cultura.

1.2.5 Las Nuevas Tecnologías nociones conceptuales.

Antes de presentar los estados conceptuales de las denominadas Nuevas Tecnologías de información y comunicación, quiero hacer una aclaración sobre el uso de el término **Nuevas**, para Cabero (1996) es necesario tener en cuenta desde el principio lo desafortunado e inapropiado que es la denominación **Nuevas Tecnologías**, en primer lugar, por que su misma novedad no se mantenga con el tiempo, y ello no nos permita establecer taxonomías fijas donde se introduzcan los elementos y se distribuyan en las categorías previamente establecidas. Y en segundo lugar, por que con él tendemos a centrarnos demasiado en el video y la informática; que si bien es cierto que en su momento fueron NT, en la actualidad son tecnologías tradicionales y usuales en el contexto tradicional. Dejando de está manera fuera, lo que verdaderamente serían hoy las NT: multimedias, televisión por cable y satélite, CD-ROM, hipertextos. Esta situación se debe en cierta medida a la dificultad inicial de distinguir formalmente, que no conceptualmente, entre tecnologías y nuevas tecnologías de la información. De ahí que diversos autores empiecen a utilizar otros términos como el de las tecnologías avanzadas.

Sin embargo actualmente algunos autores están utilizando el término Nuevas Tecnologías que engloban tanto a las nuevas como a las avanzadas, ya que en sus estudios o análisis están dirigidos a la tecnología de video e informática, que nos guste o no son las nuevas tecnologías que están en estos momentos introduciendo a las escuelas; y también porque no podemos olvidar que son las tecnologías bases de los desarrollos actuales comunicativos.

Para Gilbert (1992) define las NTIC como el conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información.

En el diccionario de Tecnología educativa, de Santillana (1991) como los últimos desarrollos de la tecnología de la información que en nuestros días se caracteriza por constante innovación.

Castells (1986) indican que comprende una serie de aplicaciones de descubrimientos científicos cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de información.

Julio Cabero (1996), dice que:

"las características más distintivas en las definiciones nos llevan a sintetizarla en: inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatizaciones, interconexiones y diversidad; sin embargo, todo esto deja fuera a los medios audiovisuales que fueron los que originalmente se llamaron nuevas tecnologías".

Hasta aquí se presentan algunas definiciones obtenidas de autores españoles desafortunadamente en nuestro país no hay mucho escrito sobre este campo.

Conclusiones.

La globalización del mundo, las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación y las Sociedades del Conocimiento son temas que en estos últimos años se convierten en serias discusiones entre los que piensan que esto no es más que una utopía y para los que opinan que esto ya es una realidad. Sobre esto Almeyra (1998, p. 23) comenta que no tiene sentido querer derribar una puerta ya abierta de par en par, ni sobre todo, limitarse a demostrar las maldades reales o exageradas de una realidad mundial, presentándola no sólo como un verdadero demonio causante de todos los males sino también como algo reversible, y creyendo -o fingiendo creer- que es posible volver a un pasado reciente que se idealiza y se recuerda con una nostalgia que no merece.

El asunto de este mundo global es que aparentemente nos trae serios problemas pero también varias bondades y dado que no podemos regresar al pasado, se tiene que repensar en diferentes ámbitos sociales, culturales, educativos el cómo poder enfrentar este reto global, si entendemos que las sociedad red, las sociedades del conocimiento, las comunidades de aprendizaje son las nuevas perspectivas de

relación en la sociedad, la interrogante es ¿Cómo poder incluir a la institución llamada escuela y al profesor en estas sociedades cuando ni siquiera hemos aceptamos que el mundo ya vive en estas sociedades?

El caso de la Escuela en relación con las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación el reto ya está planteado la escuela enfrenta cambios que anteriormente no había tenido, en lustros pasados el profesor era el amo y señor de la escuela, las críticas hacia su deficiente práctica eran justificadas por razones económicas o profesionales, los análisis de los resultados de evaluación o eran escondidos o guardados sin saber cual era la realidad de los aprendizajes. Hoy con las NT tenemos la posibilidad de conocer en el mundo los resultados de educación de otros países y hacer comparaciones con el nuestro, conocer las críticas de su educación y sus planteamientos.

También con en el uso de la tecnología para el aprendizaje las Nuevas Generaciones están rebasando al que antes era el sabio en las escuelas (el profesor) estos hechos llevan a una gran crisis a las instituciones y al profesorado. Sin embargo tenemos que ser conscientes que estas sociedades (conocimiento, redes, comunidades) son como bien lo llama Guillermo Almeyra "las dos modernidades", es decir existe un mundo global y unas sociedades del conocimiento en los países económicamente altamente desarrollados donde si se están dando estos procesos, sin embargo hay otra modernidad para los países en vías de desarrollo que viven diferentes condiciones sociales y económicas, donde el capital cultural de las tecnologías y el conocimiento lejos de parecer un bien común es utilizada por los contubernios de los grupos de poder, como se ve en ambas modernidades la situación es totalmente diferente, sobre esto mismo Noriega (2004, p.29) comenta que las condiciones en las que se ha emprendido la modernidad en América Latina, la han conducido a participar de los cambios mundiales que tienden a la globalización, desde la periferia, la dependencia y la escasa gravitación económico-tecnológica.

Ahora bien si uno de los planteamientos de las " sociedades del conocimiento" es entender que el conocimiento es el único valor y el más rico para este mundo

globalizado ¿Cómo la escuela y el profesorado tiene que replantear su quehacer ante este mundo del conocimiento cuando en el aspecto de las condiciones de formación del profesorado para el uso de la TICS no existen programas serios para que el profesor pueda enfrentar este reto.

En estas condiciones que vive la sociedad, en un mundo postmoderno y un mundo global la escuela tiene que emprender nuevas perspectivas de organización como puede ser la globalización, es decir en estas condiciones la escuela pasa a formar una parte importante en las sociedades del conocimiento y tiene que ser des lo local para poder entender el mundo global.

CAPITULO II

EL PROFESORADO UNA MIRADA HISTÓRICA Y SUS PERSPECTIVAS EN LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO.

2.1 La profesión docente una mirada desde su historia.

Alberto Arnaut (1996) describe de manera brillante la manera de cómo el magisterio pasa de ser una profesión libre a ser una profesión de estado y de ser una profesión autorizada a ser una profesión especializada entre 1855 y 1910. Sostiene la tesis de que a lo largo del siglo XX se descubre la búsqueda de un monopolio profesional que exige la posición de certificados escolares específicos y títulos profesionales para ingresar al ejercicio de la docencia (Latapí 1998).

A lo largo del siglo, la función pedagógica de los maestros se vuelve cada vez más complicada, en virtud de la complejidad que se descubre al desmenuzar y analizar profesional y científicamente los rasgos y elementos de la eficiencia y la calidad en la enseñanza y de los avances en los contenidos que deberá tratar la escuela. Para el final del siglo, esta complejidad quedó manifiesta cuando se descubre que el acceso a la escuela no había sido suficiente, sino que lo importante era el acceso de la población al conocimiento, por lo que resultaba indispensable resolver específicamente los problemas de orden pedagógico que planteaba la diversidad cultural, socioeconómica, de género y de la población.

Para Arnaut (1996) los grandes cambios sociodemográficos del magisterio -respecto al lugar donde trabajan- se pueden resumir como sigue: en el siglo XIX y hasta la tercera década del siglo XX, la mayoría de los maestros prestaba sus servicios en la zonas urbanas y semiurbanas del país; a partir de 1920 ganan presencia los maestros rurales; de 1930 a 1960 aproximadamente, el mayor número de los maestros prestaba sus servicios en zonas rurales y semiurbanas, finalmente, a partir de 1960 predominan en el magisterio los maestros que trabajan en las zonas urbanas y semiurbanas. En la historia de la docencia se pueden distinguir tres etapas.

La primera: municipalismo y normalismo.

Que abarca las últimas tres décadas del siglo XIX se caracterizan por la rápida transformación de la profesión docente, de profesión libre en profesión de estado, y por la fundación y difusión de las primeras escuelas normales "modernas del país (ibid).

La docencia como profesión de estado fue primero una profesión municipal, al suprimirse los gremios, se encomienda a los ayuntamientos la autorización y la supervisión de la profesión docente, y aumenta el número de escuelas dirigidas directamente o sostenidas económicamente por los municipios. Después se fundan las primeras Escuelas Normales bajo la dependencia directa de los gobiernos estatales y federales, en sus respectivas jurisdicciones.

Segunda etapa: La descentralización revolucionaria:

La revolución afectó al normalismo y a la centralización educativa de dos formas. La primera tiene que ver con el carácter descentralizado y anticentralista de la revolución, especialmente en su primera y última etapa (la maderista y la constitucionalista). La segunda es la politización que sufrió la función docente y el papel del magisterio. El estado utiliza al magisterio como publicista político -dentro y fuera del país- y como organizador de los campesinos y los obreros.

Tercera etapa: los maestros posrevolucionarios.

Los gobiernos no siempre tuvieron éxito en la transformación del papel de los maestros normalistas heredados del antiguo régimen o formados en las normales urbanas posrevolucionarias. Sin embargo la expansión de los servicios educativos y el reclutamiento de los maestros rurales multiplicaron el contingente de maestros dispuestos a adaptarse o asumir el nuevo papel que se le estaba asignando desde el poder público.

En un resumen como Arnaut lo plantea, la profesión docente primero fue una actividad privada cuyo control se disputaban los gremios y los ayuntamientos, y después de convirtió en una profesión de estado, que en el inicio fue municipal, luego estatal , después federal y finalmente, después de la descentralización de 1992, de incumbencia mixta: estatal y federal.

En este sentido para Arnaut las escuelas primarias son un ejemplo típico de las organizaciones semiprofesionales:

- Son un asunto de estado.
- La docencia requiere cierto margen de libertad para quienes la ejercen
- El personal docente constituye un grupo profesional que cuenta con sus propias normas.
- La docencia ha de orientarse por las normas del grupo profesional, pero también de acuerdo con la materia y los destinatarios específicos de su actividad, como son los alumnos y los padres de familia.

Por otra parte, los maestros - como empleados o funcionarios -deben cierta obediencia a las normas dictadas por la jerarquía técnica y administrativa, y en cumplimiento de esas normas han de seguir los planes, programas, textos y exámenes oficiales, así como aportar los informes que se les requiera. En suma, los maestros son empleados por el Estado para el cumplimiento de una función y un fin, cuya realización exige cierta libertad en la elección de los medios y en la interpretación de los fines generales y específicos de la organización escolar.

En los estados del conocimiento del COMIE (2003) sobre la historiografía del magisterio en México (1911-1970) en torno al magisterio como profesión se pueden encontrar tres caminos como lo plantea Alicia Civera: el primero cuando se intenta recuperar desde la perspectiva nacional, la heterogeneidad regional. Como lo plantea -en los años ochenta y la primera mitad de los noventa el auge de la historia regional de la educación se orientó, en buena medida, a recuperar experiencias locales y regionales o estatales- , ello ofreció un panorama de enorme heterogeneidad en las prácticas y las formas de ser y hacer de los maestros.

Segundo es la visión del magisterio como profesión y el proceso de institucionalización como tal, con un enfoque nacional, esto lo podemos ver con los planteamientos de Arnaut en su obra Historia de una profesión donde ofrece una visión panorámica de la historia de los maestros de educación primaria, que se arma a partir de los principales rasgos de la profesión docente entre los cuales destaca: el sistema de reclutamiento, permanencia y movilidad, la escolaridad y los principales problemas que los maestros afrontan durante su servicio, la estratificación, los agrupamientos, las formas de organización y las demandas más sentidas del magisterio, la imagen que los maestros tiene de si mismo y de otros grupos profesionales y la actitud profesional hacia la profesión docente, en especial las políticas laborales, de formación y capacitación. Tercero se ha orientado en buena parte por la historiografía regional de la educación rural y replantea el papel del magisterio en los procesos hegemónicos; Gran parte de estos estudios provienen del campo de la antropología y la etnografía, las producciones de Elsie Rockwell dan cuenta de el papel del magisterio en la construcción de procesos hegemónicos, en un estudio sobre el análisis de cultura escolar en Tlaxcala entre 1910 y 1940, la autora incluye un capítulo sobre la cultura magisterial en el que analiza como las reformas educativas entre 1910 y 1940 se introdujeron en la cultura de los maestros tlaxcaltecas explicando que: " como toda cultura de los maestros es viva, dinámica, cambiante. Eslabón necesario entre las intenciones de los reformadores y las prácticas escolares, la cultura magisterial no es un mero reflejo ni de las culturas dominantes ni de los proyectos revolucionarios. Se entretajan en esta cultura las biografías personales de los maestros, las características de sus redes de relación, su inserción en los movimientos sociales y en la nuevas estructuras de gestión educativa; además inciden en ella las horas de clase que reciben a lo largo de sus carreras (Elsie Rockwell 1996).

Otro planteamiento lo tenemos con Mary Kay Vaughan muestra como los maestros si bien fortalecieron el proceso modernizador el poder del Estado y de clase, también operaron como defensores de los campesinos.

Alicia Civera, plantea que tanto como Mary Kay, Elsie Rockwell y otros autores

colocan al maestro entre el Estado y las comunidades y otorgan a unos y otros un papel activo en la construcción de procesos hegemónicos. Para Civera -la primera autora se centra en el análisis político cultural del papel de la escuela y de los maestros en los procesos de conformación y modernización de la sociedad. La segunda en la configuración del espacio escolar y sus posibilidades político -culturales de la transformación de la sociedad.

Por otro lado Arnaut pone énfasis en la profesión docente primero fue una actividad privada cuyo control se disputaban los gremios y los ayuntamientos, y después de convirtió en una profesión de estado, que en el inició fue municipal, luego estatal, después federal y finalmente, después de la descentralización de 1992, de incumbencia mixta: estatal y federal.

2.1.2 Legitimación y control del profesorado.

El origen histórico del Estado mexicano y los compromisos que asumió después de la revolución, hicieron que la educación se constituyera en sustento importante de su legitimación. Así también, en consecuencia con su estructura y funcionamiento del poder político, el estado buscó e institucionalizó mecanismos de control de control sobre el sistema educativo (Latapí citado en Noriega (2004, P-81)

En consecuencia el SNTE, desde sus orígenes, se constituyó en uno de los pilares del sistema político. Bajo el aliento y la condescendencia estatal fue formando una burocracia, que en forma paulatina conquistó posiciones en la estructura política del Estado, fundamentalmente a través del liderazgo de dos grupos, que asumieron el control de la organización. El SNTE convertido en el sindicato más grande del país y, aún más de América Latina, resultó estratégico para el sistema corporativo nacional. El dinamismo del sector educativo permitió a la dirigencia sindical acumular poder creciente y exigir cada vez más peso en las decisiones educativas, y en las decisiones políticas al interior del propio partido oficial.

El carácter subordinado del SNTE al gobierno, permitió establecer relaciones, a veces triangulares, entre la SEP, el SNTE y el partido gobernante. Para inicios de los ochenta, además de otros puestos de poder ajenos al sistema educativo -como presidencias municipales, curules locales y federales —, Vanguardia Revolucionaria controlaba buena parte de directores e inspectores de todo el país -que debían su puesto a sus líderes sindicales —, al menos la mitad de los delegados de la SEP central. Porque la alianza SEP-SNTE devino en una intrincada telaraña de intereses.

A estas relaciones, la cúpula sindical agregaba el peso de la negociación salarial. La dirigencia nacional discutía los incrementos que repercutían directamente en un porcentaje cercano al 80 por ciento del presupuesto sectorial, que en 1982, en pesos corrientes, rebasaba los 368 mil millones.

En resumen, el SNTE, que durante décadas funcionó como mecanismo de control magisterial y como engranaje del sistema corporativo mexicano, comenzó a mostrar síntomas de disfuncionalidad desde la década de los años setenta. Disfuncionalidad manifiesta tanto en el obstáculo que el SNTE significaba para las políticas de racionalidad sectorial que la SEP intentaba impulsar, como por el creciente descontento magisterial, que hacía posible la organización y consolidación de una organización sindical disidente, cada vez más amplia (Noriega Chávez, 2004, p.82, 83).

2.2 El panorama de la formación docente del profesorado de primaria.

Al igual que muchas otras dimensiones sociales, políticas, económicas o culturales del siglo XX, la preparación de los maestros mediante una actividad y programación institucional y profesional encuentra sus raíces en la vida cultural del siglo pasado. La creación de las escuelas normales se inicia en distintos estados de la República: la Normal de Guadalajara (1823), la Normal de Enseñanza Mutua de Oaxaca (1824), la Escuela Normal Lancasteriana de la Constitución, de Zacatecas (1825), y sucesivamente en Chiapas, San Luis Potosí, Tabasco, Puebla y

varios estados más. Destaca entre ellas la Escuela Modelo de (Drizaba (1883), que da origen a la normal correspondiente. En 1885 se crea la Escuela Normal para profesores, con carácter nacional y no municipal, a propuesta de Ignacio M. Altamirano, y en 1890, la Escuela Normal para profesoras de Educación Primaria (SEP/ANUIES; SEP/Conalte; Meneses; Larroyo).

Es interesante destacar que en México se asigna la formación de los nuevos maestros a las escuelas normales, y no a las universidades. Esta posición persistirá a lo largo del siglo, acompañada, además, de la obligación constitucional que reserva al Estado en general, y al gobierno federal en particular, la decisión y definición sobre los planes y programas de estudios para la educación normal. Incluso, como consecuencia de esta decisión se da un claro rompimiento con la Universidad Nacional, que decide no formar más a los maestros de primaria (Amaut, 1996, p.47). A partir de entonces, el "normalismo" matizará e influirá en el sentido y contenido de todas las instituciones y programas que se generan en México para formar a los maestros a lo largo del siglo XX. Es importante, sin embargo, señalar la elevada influencia que, a su vez, los profesores y egresados de la Escuela de Altos Estudios tuvieron sobre la Escuela Nacional de Maestros y en particular sobre la Escuela Normal Superior, al igual que a fines del siglo pasado la habían tenido los profesores universitarios más destacados (Larroyo, 1947, citado en Ibarrola, 1999, p. 243,244).

La orientación urbana, que no tenía nada que envidiar a las escuelas normales de las principales urbes de fines del siglo pasado (Larroyo, *ibidem*, 1947), es la que marca la pauta de las características propias y específicas de la educación normal más ortodoxa. Sus planes y programas de estudios y sus formas de operar serán el modelo de las otras instituciones, aunque no puedan alcanzar sus estándares. Su influencia sobre las otras estriba en que serán profesores normalistas o egresados de las normales quienes se harán cargo en buena medida del diseño y operación de casi todas las otras instituciones creadas y en particular de la elaboración de materiales y estrategias de enseñanza. Por su parte, las posiciones ideológicas y las modificaciones pedagógicas asumidas para la atención al medio rural, en

particular durante la primera mitad del siglo (la educación revolucionaria y la socialista y la de la unidad nacional), pasarán a formar parte integrante del ideario ideológico y político del "normalismo".

La escuela normal del siglo XX se crea en 1925, en la figura de la Escuela Nacional de Maestros (ENM), institución que recupera las excelentes tradiciones pedagógicas de las escuelas normales del porfiriato.

Para 1964 se registran 166 escuelas normales en lo que constituye todo un sistema de enseñanza normal: Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadoras, Centros Normales Regionales, Escuelas Normales Rurales, ENAMACTI, ENAMACTA y Escuelas Normales Particulares Incorporadas; de ellas son 38 federales, 41 estatales y 87 particulares (Meneses, 1988, p.492).

En la última década del siglo será posible hablar de una compleja estructura del subsistema de educación normal que incluye, por un lado, normales urbanas y rurales, Centros Regionales de Educación Normal, normales experimentales, normales federales, estatales y particulares, y por el otro, las diversas normales especializadas en algún sentido: superior, preescolar, primaria, física, especial y de especialización, hasta un total de 537. Pero además, el subsistema incorpora las instituciones remanentes de lo que fue el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio: los Centros de Actualización del Magisterio, 47 en total, y la Universidad Pedagógica Nacional y sus unidades en los estados, 75 en total. Las licenciaturas que oficialmente imparten las normales en la actualidad son cinco: preescolar, primaria, secundaria, educación física y educación especial (Ma Ibarrola, 1999, p. 246,247).

2.3 El estado actual de la formación docente con Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

La formación docente en México de Educación Básica hasta este fin de siglo y principios del nuevo fue vista desde dos ángulos la formación inicial que se da en las

Normales y la Formación permanente de los docentes en servicio, pero a principios de este siglo una nueva preocupación surge -la formación del profesorado con Nuevas Tecnologías - actualmente no existe un programa que pueda dar respuesta a esta necesidad y es que la inclusión de las NT al campo educativo y la expansión en toda la sociedad está siendo demasiado rápido que los sistemas educativos tanto de México como en el mundo están en búsqueda de propuesta para poder enfrentar este reto en la formación del profesorado con NT.

Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan actualmente al desafío de utilizar las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) para proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios para el siglo XXI . En 1998, el informe Mundial sobre la Educación de la UNESCO, los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación, describió el profundo impacto de la TICS en los métodos convencionales de enseñanza/aprendizaje y la forma en que docentes y alumnos acceden al conocimiento y la información.

Las instituciones de formación docente se enfrentan al desafío de capacitar a las nuevas generaciones de docentes para incorporar en sus clases las Nuevas herramientas de aprendizaje. Para muchos programas de capacitación docente, esta titánica tarea supone la adquisición de nuevos recursos y habilidades, y una cuidadosa planificación (khivilon, 2004; p: 14).

Las instituciones de formación docente deberán optar entre asumir un papel de liderazgo en la transformación de la educación, o bien quedarse rezagadas en el camino del incesante cambio tecnológico. Para que la educación pueda explotar al máximo los beneficios de las TICs en el proceso de aprendizaje, es esencial que tanto como los futuros docentes como los docentes en actividad, sepan utilizar estas herramientas. Las instituciones y los programas de formación deben liderar y servir como modelo para la capacitación tanto de futuros docentes como de docentes en actividad, en lo que respecta a nuevos métodos pedagógicos y nuevas herramientas de aprendizaje. También deben tomar la iniciativa para determinar la mejor forma de utilizar las Nuevas Tecnologías en el contexto de las condiciones

culturales y económicas y de las necesidades educativas su país (Ibid).

Actualmente existen algunos programas impulsados por la UNESCO donde buscan indagar experiencias sobre formación docente tal es el caso del documento construido sobre "Nuevas Tecnologías y Formación Docente: Análisis de experiencias relevantes en América Latina en el cual la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina desarrollo para el año 2004 un conjunto de estudios destinados a apoyar a los tomadores de decisiones acerca de la integralidad de la situación de los docentes. Una de estas líneas de investigación está referida a "conocer experiencias destacadas de formación de profesores con incorporación de tecnología de información y comunicación con el propósito de aportar elementos clave en el diseño del currículo de formación inicial de los docentes". Los casos seleccionados corresponden a los países de Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Paraguay (Robalino y comer, 2005; p: 11).

La sociedad para la Tecnología de la Información y la Formación Docente (SITE, Society for Information Technology and Teacher Education) ha identificado ciertos principios básicos para que el desarrollo tecnológico de los docentes resulte efectivo(SITE, 2002 en Khvilon; p37) que son los siguientes

- ✚ Debe integrarse la tecnología a todo el programa de formación docente.

A lo largo de toda experiencia educativa, los futuros docentes deben aprender de forma práctica acerca del uso de la tecnología y de las formas en que ésta pueden incorporarse a sus clases.

- ✚ La tecnología debe integrarse dentro de un contexto.

Enseñar a los futuros docentes a utilizar las herramientas básicas de la computadora, tales como el sistema operativo tradicional, el procesador de textos, las bases de datos, no es suficiente. Cómo en toda profesión, existe un nivel de manejo

que supera el conocimiento común acerca del uso de una computadora. Este conocimiento más específico o profesional incluye aprender a utilizar la tecnología para motivar el crecimiento educativo de los alumnos. Esa capacidad se adquiere si se aprende dentro de un contexto.

- ✚ Los futuros docentes deben formarse y experimentar dentro de los entornos educativos que hagan un uso innovador de la tecnología.

La tecnología puede utilizarse para apoyar formas tradicionales de educación, así como para transformar el aprendizaje.

El uso de herramientas multimedia para enseñar ciertos temas que han sido abordados anteriormente, es un ejemplo de cómo la tecnología puede transformar la experiencia de aprendizaje. Los alumnos deben experimentar ambos tipos del uso de la tecnología dentro de sus cursos. Sin embargo el uso más prometedor de la tecnología es como apoyo a formas más innovadoras y creativas de enseñanza y aprendizaje (SITE, 2002 citado en Khvilon; 38).

2.3.1 El profesorado y las perspectivas ante las Nuevas Tecnologías.

El inicio de un nuevo siglo nuevas problemáticas se asemejan en la escuela primaria y principalmente a la profesión docente, en el siglo pasado las políticas diseñadas por el estado estaban preparando al sistema educativo para enfrentar los nuevos retos del futuro la realidad es que el mundo ha dado un giro demasiado rápido, la escuela primaría en estos últimos años está enfrentado un nuevo orden social "el mundo global", un mundo como lo plantea, (Ianni 1996 "la sociedad global"; Castells 1996; "la sociedad red").

Para Torres (2001) sin docentes de calidad no es posible una educación escolar de calidad. La verdadera reforma educativa, sobre todo en el ámbito curricular y pedagógico, que es el que finalmente se juega en el terreno docente.

Ahorrar en docentes ha tenido un costo muy alto para los sistemas escolares, para los alumnos y para los docentes, y para las propias reformas educativas, que han

encontrado no sólo resistencia sino imposibilidad objetiva de implementar mucho de lo propuesto, llegar a la escuela y al aula, y lograr su cometido. (Ibid).

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) no pueden pensarse como sustitutos a la labor educativa de los docentes y del sistema escolar sino apenas como herramienta y complementos, tanto dentro como afuera de la escuela. Introducir eficazmente las (NTIC) a la escuela implica no sólo provisión masiva de computadoras y acceso sino un reordenamiento integral del orden escolar (infraestructura, administración, currículo, pedagogía) y formación (inicial y en servicio) de los docentes de los docentes como usuarios competentes de dichas NTIC tanto para la enseñanza como para su propio aprendizaje permanente (Torres 2001).

Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y el trabajo de los docentes varíen con ellas. La enseñanza y el trabajo de los maestros y maestros se verán afectados en la medida en que se modifiquen las condiciones y los valores sociales. Las escuelas nacieron de la modernidad y constituyen en este momento tanto los símbolos de ésta como el reflejo y el síntoma del malestar de la modernidad (Hargreaves 1999).

La profesión docente sólo se reubicará en la sociedad del conocimiento si es percibida como parte de ella. Como portadora del futuro, y ello significará necesariamente una transformación profunda en el quehacer del aula, la adquisición de nuevas habilidades, y una estructura de carrera ligada al mérito y, portante, al riesgo (Hopenhayn 2000).

En opinión de Puiggros, la relación entre educación y tecnologías ha cambiado cualitativamente en la última década; ya no constituye un problema que se suma a la actividad pedagógica sino que afecta el sentido del proceso educativo. La escuela y el aula universitaria están muy lejos de desaparecer, pero están profundamente cruzadas, demandadas e interpeladas por nuevas formas de comunicación, de tal suerte que los enunciados pedagógicos son constituyentes del discurso

comunicacional y no un mero elemento externo. Por lo tanto no se trata de agregarle al, profesor una televisión o una computadora, sino de actuar sobre un conflicto que podría denominarse "entre el normalismo y el zapping".

En América Latina la profesión docente tiene estatus universitario, los maestros egresan de las instituciones de educación superior: para nosotros allí radica una fuente importante del problema y por lo tanto también allí debe comenzar el modelaje de un modo a otro de ser maestro, que no puede ser enseñado por alguien sin experiencia de ese saber, por alguien que no vive lo que enseña, pues el futuro educador no aprenderá prácticas educativas distintas escuchando hablar de ellas ni por referencias, sino participando, protagonizándolas, desde mejor aún, fuera las aulas donde se forma como tal (Bruner, 2002, p.9).

Las nuevas ramas en la industria cultural, y las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en general, amplían exponencialmente el acceso a la información por parte de niños y jóvenes en edad escolar y difuminan las fronteras entre lo activo y lo pasivo, entre el emisor y el receptor (García Canclini 2002).

La cultura se hace parte de un mercado "el mercado de mensajes, o de intercambios simbólicos" en que los productos son de rápida obsolescencia y pasan de una mano a otra y de una ciudad. La información se hace tan accesible, inmediata, variada y detallada que en todos los puntos de salida se tiene acceso a la visión de conjunto. La cultura se abre en su posibilidad de dialogo continuo en todas direcciones, descentrando sus emisores y sus receptores. La identidad se vuelve, para la mayoría de la gente, una recreación permanente mediante relaciones dinámicas con tantas otras identidades que vemos en acción a través de las massmedia, las redes informáticas y los múltiples referentes que van y vienen por la ciudad y por la aldea global (García Canclini 2002).

A las puertas del siglo XXI somos, pues testigos pues de un amplio consenso en torno a la importancia que tienen los procesos educativos como el eslabón para articular los distintos objetivos del desarrollo. Las razones de quienes concurren en

dicho consenso son diversas. Hay quienes consideran la educación importante en cuanto factor fundamental para acelerar la modernización y el progreso económico (Hopenhayn y Ottone, 1999, p. 7).

En la última década, en la que se han cruzado los umbrales de un nuevo siglo, hemos presenciado una auténtica revolución tecnológica de la comunicación y de la información que han llevado a nuestras generaciones hablar del inicio de una era digital, es decir, una época en que la informática y la telemática están produciendo transformaciones en los patrones tradicionales de los procesos productivos, de la ciencia, la industria, el comercio, y en general, de toda la actividad de las organizaciones humanas (González 2000).

Recientemente las Nuevas Tecnologías se están convirtiendo en una herramienta básica para el aprendizaje de los alumnos, esto origina una nueva noción del concepto de enseñanza y aprendizaje en el aula y a la vez poner a discusión dos conceptos aprendizaje: el significativo y mecánico. Para Pozo (2003) Es sabido que en los últimos años se ha producido un importante cambio de orientación en la psicología científica. Tras un largo período de predominio de la psicología conductista, se está consolidando un nuevo enfoque conocido como "psicología cognitiva" cuya representación más clara es el "procesamiento de la información", basado en una analogía entre el funcionamiento de la mente y los computadores digitales.

La aparición de los sistemas multimedia ha propiciado la primera de las revoluciones, al reconfigurar los roles y al establecer nuevas relaciones entre emisor/receptor, narrador/lector, profesor/alumno. Los medios de comunicación se mueven entre los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje, y una utilización adecuada de sus recursos en el sistema educativo puede establecer un puente entre ambas nociones (Fontcuberta 2001).

En los últimos años la idea de la incorporación de diferentes tipos de tecnología en las situaciones de enseñanza y aprendizaje ha provocado reacciones diversas. Desde

aquellos que suponen que mágicamente su introducción va a paliar todas las carencias y dificultades del sistema educativo hasta aquellos que demonizan los recursos tecnológicos suponiendo que estos pueden afectar el vínculo entre docentes y estudiantes (Dede 2000).

La introducción de equipamiento en nuestro medio en los últimos cinco años y particularmente en el sistema educativo, ha sido muy importante. Y digo particularmente equipamiento y no tecnología, por que de ella implica no sólo la posesión de los artefactos sino su inclusión con sentido dentro de las propuestas pedagógicas (Ibid).

La creación de productos multimedia basados en modelos comunicativos y teorías del aprendizaje que apoyen estrategias educativas innovadoras, constituye un reto en la actualidad, ya que en general podemos hablar de un escasez de programas educativos contrastados (Sánchez 2004).

Para Cabero (2001) el uso de la Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación se pueden ver desde la siguiente manera:

Primero: "Tenemos que ser conscientes que las NT requieren un nuevo tipo de alumno. Alumno más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisiones y elección de su ruta de aprendizaje. En definitiva preparado para el auto aprendizaje lo cual abre un desafío a nuestro sistema educativo, preocupado por la adquisición y memorización de información, y la reproducción de la misma en función de patrones previamente establecidos. En cierta medida estos nuevos medios, reclaman la existencia de una nueva configuración del proceso didáctico y metodológico tradicionalmente usado en nuestros centros, donde el saber no tenga por que caer en el profesor, y la función del alumno no sea la de mero receptor de informaciones".

Segundo: "Lo que estamos comentando nos lleva a plantear que las NT aportan un nuevo reto al sistema educativo, y es el pasar de un modelo unidireccional de formación, donde por lo general los saberes recaen en el profesor o en el sustituto el

libro de texto, a modelos más abiertos y flexibles, donde la información situada en grandes bases de datos, tiende a ser compartida entre diversos alumnos."

Tercero: "Las NT tienden a romper el aula como conjunto arquitectónico y cultural estable. El alumno puede interaccionar con otros compañeros y profesores que no tienen por que estar situados en su mismo contexto arquitectónico"

Waldegg (2002) la integración de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias tiene, al parecer, un alto potencial de desarrollo. Una de las principales ventajas de su utilización apunta en la dirección de lograr una forma (quizás la única) de recapturar el mundo real y reabrirlo al estudiante en el interior del aula, con amplias posibilidades de interacción y manipulación de su parte. No significa esto como hubieran podido suponer las posiciones empiristas de antaño, que el conocimiento científico surgirá en el nivel perceptual cuando la naturaleza "entre por la ventana del aula"; se trata más bien de emular la actividad científica aprovechando el hecho de que las nuevas tecnologías logran representaciones ejecutables que permiten al alumno modificar condiciones, controlar variables y manipular el fenómeno.

Reflexionando sobre éstas perspectivas, pienso que las competencias docentes para el uso de las TIC deben girar más hacia la formación del profesorado, la participación y el nuevo rol del docente para el uso de estas nuevas tecnologías y hasta que punto el docente está preparado para poder enfrentar estos nuevos retos.

Conclusiones.

La profesión docente ha pasado por diferentes etapas a lo largo de su historia como lo dice Arnaut la profesión docente primero fue una actividad privada cuyo control se disputaban los gremios y los ayuntamientos, y después se convirtió en una profesión de estado, que en el inicio fue municipal, luego estatal, después federal y finalmente, después de la descentralización de 1992, de incumbencia mixta: estatal y federal.

En este sentido para Arnaut las escuelas primarias son un ejemplo típico de las organizaciones semiprofesionales:

- Son un asunto de estado.
- La docencia requiere cierto margen de libertad para quienes la ejercen.
- El personal docente constituye un grupo profesional que cuenta con sus propias normas.
- La docencia ha de orientarse por las normas del grupo profesional, pero también de acuerdo con la materia y los destinatarios específicos de su actividad, como son los alumnos y los padres de familia.

En este escenario el profesor es un empleado del estado para el cumplimiento de una función y cuya realización exige cierta libertad, para Arnaut (1996) los profesores como empleados o funcionarios deben cierta obediencia a las normas dictadas por la jerarquía técnica y administrativa, y en cumplimiento de esas normas han de seguir los planes, programas, textos y exámenes oficiales, así como aportar los informes que se requiera.

En este sentido la construcción del tejido que a lo largo del siglo pasado y en el presente se ha desarrollado es un docente condenado simplemente un empleado (burócrata) producto también del Sistema Burocrático Autoritario que ha tenido México, sistemas políticos que han caracterizado a los países periféricos o en vías de desarrollo.

El gran dilema es que en estos sistemas burocráticos existen grandes contubernios entre los diferentes buro-políticos por ejemplo el caso de la educación, sus organizaciones sindicales y la relación con el estado que hacen que los docentes pasen a jugar el papel que mejor les convenga a estos órganos buropolíticos.

El caso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) uno de los

más grandes del Continente Latinoamericano ha jugado a lo largo de su historia un papel corporativista con los intereses del estado, y claro que la ha servido para las campañas político-electoraleras y que a cambio de esto el sindicato recibe el pago con diferentes puestos a líderes sindicales en el buropolítico del estado, en este gran dilema existe un contubernio entre el Sistema Educativo Mexicano y el Sistema Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación producto de ello hay un **sistema cómplices** que se da entre el control de un poder burocrático autoritario y el apoyo corporativista de un Sindicato.

¿Qué tiene que ver la educación con el mundo globalizado, las sociedades del conocimiento y el rompimiento de un sistema cómplice? tiene que ver al demostrar que las (NT) ponen en evidencia lo que anteriormente estaba oculto como son: la evaluación del aprendizaje publicados en los medios (Página Weeb Internet), donde se demuestra en los resultados del 2006 de comprensión lectora y razonamiento de alumnos de 3° a 6° no están nada bien. Este mundo global pone en evidencia -el estancamiento de la escuela- tal como ya se hizo a principios del siglo pasado pero no con la magnitud que se está haciendo en este nuevo milenio, mientras la sociedad cambia a una velocidad muy rápida por la comunicación y todos los medios que permiten que el mundo este en redes, la escuela ha estado atomizada, estancada, entonces es evidente que el papel que ha jugado el docente en la escuela en años anteriores es ocultarse en la escuela, con proteccionismo de resultados de aprendizaje, un empleo seguro a cambio de un corporativismo sindical, el manejo de puestos burócratas direcciones y supervisiones a cambio de favores político-sindicales. La evidencia de estos hechos también incluye la práctica del profesorado al demostrar su insuficiente incapacidad para utilizar los medios de comunicación.

Las Nuevas Tecnologías si bien todavía no han logrado demostrar su posible potencial que podrían tener en un buen uso por el docente, cuando menos si rompe con la intimidad de la Cultura Autoritaria Burocrática que a lo largo de estos años ha venido construyendo.

Algunos estados del conocimiento del profesorado ante las Nuevas Tecnologías dan cuenta que a partir de la integración de las Nuevas Tecnologías, la cultura del profesorado tiene que cambiar o tendrá que cambiar en diferentes contextos: la relación profesor-alumno, perspectivas de enseñanza-aprendizaje, el rol del maestro etc. en caso contrario si el docente se resiste a cambiar puede ser que la realidad del profesorado en esta ocasión si tendrá sus costos como pueden ser la marginación, el aislamiento, la frustración y hasta su propia supervivencia en un mundo totalmente digitalizado.

CAPITULO III

LA INCLUSIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS AL SISTEMA EDUCATIVO.

3.1.1 Las reformas educativas a la Escuela Primaria ante el mundo moderno.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Básica tiene que ver con las políticas de modernidad del Estado hacia los sistemas educativos. En América Latina la década de los ochentas y noventas se caracteriza por un importante cantidad de tiempo, talento y recursos dedicados a la tarea de modernizar la gestión de los sistemas de educación pública, ofrecer iguales oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos, fortalecer la profesión docente, aumentar la inversión educacional y abrir los sistemas de educación y de enseñanza a los requerimientos de la sociedad (Gajardo, 1999).

El caso de México en 1993 se inicia una serie de cambios a la Educación básica proponiendo el proyecto de Modernización Educativa, sus inicios están en el sexenio echeverrista (1970-1976); sus ejes fundamentales continúan en los dos siguientes sexenios y finalmente se redefine en el gobierno salinista de corte neoliberal (Latapí, 1998).

La reforma educativa de México está plasmada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en este contiene los siguientes planteamientos: La estrategia de modernización del país de la reforma del estado requiere que se aceleren los cambios en el orden educativo. Al igual que en las otras esferas de la vida nacional, este trabajo implica una nueva relación entre estado y sociedad y de los niveles de gobierno entre si y supone, en general, una participación más intensa de la sociedad en el campo de la Educación. La modernización hace necesario transformar la estructura, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa. (ANMEB 17 de mayo de 1993 en Arnaut A. La Federalización Educativa en México 1889-1994.)

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica recoge el compromiso del gobierno federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de un gran estrategia que atiende la herencia educativa del México del siglo XX, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial (Ibid).

En este mismo contexto para Latapí el (ANMEB) y la Ley General de Educación (1993); puede resumirse en tres planos: Uno muy amplio, en el que la educación se relaciona con las nuevas coordenadas políticas, económicas y sociales que impone la apertura de la *globalización de la economía*, otro de amplitud intermedia, en el que se establece la federalización o descentralización de la enseñanza básica y se hace hincapié en la vinculación con la comunidad, y el plano pedagógico propiamente referido al acontecer cotidiano en las aulas (Latapí 1998).

En este proceso de modernización la SEP señaló los siguientes objetivos: "Lograr que los alumnos adquieran y desarrollen las habilidades (la lectura y la escritura; la expresión oral; búsqueda y selección de la información; la aplicación de las matemáticas a la realidad, que les permitiera aprender permanentemente y con independencia así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana" (Planes y programas de Educación Primaria Reforma de 1993).

En estos años y principalmente en el Gobierno de Fox con una política catalogada de corte neoliberal en el Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006) se define lo antes anunciado; en el ámbito de políticas de fomento al uso Educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Educación Básica se plantea lo siguiente: "La emergencia y la expansión acelerada de las nuevas Tecnologías de la información y la comunicación así como su impacto en la vida social representa una oportunidad para el desarrollo educativo y, al mismo tiempo plantean retos de orden financiero, técnico y pedagógico". Uno de los objetivos de esta política es impulsar el uso, expansión y desarrollo de las tecnologías de información y comunicación para la Educación Básica e impulsar la distribución y fomento del uso eficaz en el aula y en la Escuela de materiales educativos audiovisuales e informáticos, actualizados y congruentes con el curriculum (Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006).

Para ello la SEP construye el Programa de Expansión del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación básica que contiene los siguientes: Red EDUSAT, Red escolar de Informática Educativa, Videoteca Nacional Educativa, Portal educativo, Centros Estatales de Tecnología Educativa, Programa Enciclomedia para la educación primaria y la enseñanza de las Ciencias y las matemáticas con Tecnología en Educación Secundaria. Cada uno con sus propios objetivos y planteamientos, en este caso se describirán tres que son los que se desarrollan en educación primaria.

3.2 Programas de expansión del uso de las Nuevas Tecnologías en Educación Básica.

3.2.1 Red EDUSAT:

En 1995 se inaugura la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT), cuya señal cubre actualmente todo el territorio nacional, el sur de los Estados Unidos, Centroamérica, el Caribe y parte importante de América del Sur. EDUSAT es actualmente administrado por la Dirección General de Televisión Educativa y por el

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Si bien sus orígenes se dan en Telesecundaria, este elemento de comunicación, difusión y apoyo a la educación atiende hoy a todo el Sistema Educativo Nacional Mexicano con los satélites Solidaridad 1 y Satmex 5 y con programación en un número importante de canales de televisión que apoyan por igual los servicios de Telesecundaria, educación preescolar, primaria indígena, comunitaria, secundaria a distancia para adultos y bachillerato a distancia, a las escuelas normales, así como a la Universidad Pedagógica Nacional, a la Universidad Nacional Autónoma de México y al Instituto Politécnico Nacional, entre otros servicios educativos que presta, a través de 16 canales de vídeo y 24 de audio.

En el presente año, el número de puntos de recepción en México supera los 30 500; naturalmente, Educación Telesecundaria, con sus más de 15 204 escuelas y más de un millón de alumnos, son su principal beneficiario.

La apertura de México al ámbito internacional significó la posibilidad de establecer acuerdos de cooperación con países de distinto nivel de desarrollo. Implicó también el empleo de criterios de evaluación educativa para valorar experiencias como la de Telesecundaria, a fin de explorar la factibilidad de aplicarla en otros países con necesidades educativas similares.

A partir de 1996, la Coordinación General de Educación Telesecundaria y la Dirección General de Televisión Educativa, así como el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa -con la orientación de la Dirección General de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública y la Comisión Mexicana para la Cooperación con Centroamérica de la Secretaría de Relaciones Exteriores, y en algunos momentos con el apoyo financiero de la Organización de los Estados Americanos-, en el marco de Acuerdo de Cooperación en Materia de Educación a distancia entre México y Centroamérica, trabajaron en colaboración para realizar acciones de capacitación a docentes y técnicos en televisión educativa, con la finalidad de aplicar la propuesta educativa de Telesecundaria en Centroamérica (SEP Hacia el 2025).

3.2.2 Red escolar de Informática Educativa.

En la década de los ochenta la Secretaría de Educación Pública desarrollo un proyecto de informática para la educación básica denominado Computación Electrónica en la Educación Básica (CoEEBa), el cual estuvo orientado a utilizar la computadora en el aula y a familiarizar a los maestros en el uso de este instrumento como apoyo didáctico.

Más tarde en enero de 1997 se retomó la experiencia y con una nueva visión dio inicio el proyecto de Red Escolar en las Escuela primarias y secundarias, como parte del programa de Educación a Distancia de México.

La Red Escolar de Informática Educativa fue creada con la finalidad de proporcionar servicio y recurso para estimular la creatividad de los maestros y alumnos de Educación Básica y promover la investigación como base en el aprendizaje. Es un sistema computacional de información y comunicación basado en Internet, al servicio de la comunidad escolar que ofrece a maestros y alumnos nuevos ambientes de aprendizaje y recursos pedagógicos e informativos orientados al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. Se basa en el acceso sencillo a Internet y a la información que a través de ella se puede obtener (Tecnologías de información y comunicación, Estados del conocimiento 1990-2002. Consejo Mexicano de Investigación Educativa).

3.2.3 Programa Enciclomedia para lá educación primaria.

Enciclomedia es una herramienta pedagógica desarrollada por científicos e investigadores mexicanos, que relacionan los contenidos de los libros de texto gratuito con el programa oficial de estudios y diversos recursos tecnológicos, como audio y video, a través de enlaces de hipermedia que conducen al estudiante y al maestro a un ambiente atractivo, colaborativo y organizado por temas y conceptos que sirven de referencia a recursos pedagógicos relacionados con el currículo de educación básica (Programa Enciclomedia, documento base 2004)

Uno de los creadores es el Dr. Felipe Bracho Carpizo⁹ que lo describe de la siguiente manera:

"es realmente una idea muy simple y por eso es también muy poderosa". La idea es usar Enciclomedia, primero para los libros de texto de las primarias en México en un sistema que, por medio de ligas de hipertexto, enriquezca textos automáticamente, ligándolos a una base de datos con todos los recursos educativos que existen sobre el tema particular al que se refiere la liga. Pero además de almacenar coordinadamente todos los recursos que se necesitan para cierto tema, también organiza la participación de los maestros y de los alumnos alrededor de los cursos.

Así mismo el programa está planteado como un puente natural entre las formas tradicionales de presentar los contenidos curriculares y las posibilidades que brindan las Nuevas Tecnologías para manejar la información y las telecomunicaciones. En los últimos años han surgido nuevas herramientas y ambientes de aprendizaje que han venido a formar propuestas innovadoras para la mejora de la práctica educativa, potenciando el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Es esa justamente la labor de enciclomedia, una nueva concepción que nos obliga necesariamente a dirigir una nueva mirada hacia el maestro y a su función en la mediación pedagógica.

Bracho explica que existe un prototipo que funciona en el libro de quinto grado de Historia, y las posibilidades de este sistema parten del texto tal como los niños lo tienen en sus libros. Al llegar aquí resaltó que para un niño de primaria y para muchos niños en México, y en muchísimas casas, los únicos libros que tienen son los de la Secretaría de Educación Pública, lo que los convierte en la única herramienta que los liga a la educación y al mundo exterior, desde el punto

⁹ El Dr. Felipe Bracho Carpizo, es Director de Investigación Orientada del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), ha desarrollado el proyecto para la educación básica en nuestro país: Enciclomedia. El Dr. Bracho está a cargo del programa de redes de dicho Consejo, entre las que se incluye la Red de Desarrollo e Investigación en Informática, donde, paralelamente a otros proyectos, se está desarrollando esta novedosa herramienta. Además de presentar Enciclomedia, Felipe Bracho expuso algunas consideraciones importantes sobre la brecha digital y la Red de Desarrollo e Investigación Informática del CONACYT, un proyecto que está ya en periodo de desarrollo y cuenta con un prototipo.

de vista educativo. "Tenemos que pensar que cuando uno quiere buscar en Internet cualquier tema, debe tener una idea de cómo funciona para no entrar a 40 sitios sino sólo a los necesarios.

En su fundamento legal propone: "Enciclomedia promueve la generación de un aprendizaje más significativo a través de nuevas rutas de acceso al conocimiento, que conducen a docentes y alumnos a la creación de ambientes atractivos y útiles, a partir de la inclusión de nuevos lenguajes audiovisuales como un complemento para la construcción del mensaje.

Uno de los objetivos de esta política es impulsar el uso, expansión y desarrollo de las tecnologías de información y comunicación para la Educación Básica e impulsar la distribución y fomento del uso eficaz en el aula y en la Escuela de materiales educativos audiovisuales e informáticos, actualizados y congruentes con el curriculum (PND 2001-2006J).

Bracho señala que el sistema funciona de la siguiente manera:

"al entrar, por ejemplo, a Alejandro de Macedonia aparece lo que hay en la base de datos sobre Alejandro el Magno, y lo hace de la manera más simple, como una barra de menús. En este ejemplo hay tres tipos de recursos: 1) qué hay en Encarta sobre Alejandro Magno; 2) sitios relacionados, y 3) el responsable de Alejandro Magno, que son maestros e investigadores que colocan los materiales en el sistema. De esa forma, si un niño o un profesor quieren proponer algo, lo mandan al responsable de ese tema o de esa sección del libro y él lo pondrá en la base de datos.

"En Enciclomedia estarán todos los recursos de Internet organizados alrededor de los libros de texto, porque son estos precisamente los que organizan el conocimiento que deben de saber los niños de manera formal. Si organizamos lo que hay en Internet alrededor de ese material tenemos una forma de expandir lo que ya tenemos organizado como parte de los programas de las escuelas. "Damos otro ejemplo del sistema para ver el tipo de materiales que puede haber. Si entro a la fundación en Roma tengo un video, realizado por el ILCE sobre el tema. Otro ejemplo es una maqueta donde aparece fotografiada Roma en el libro de texto, a la que el niño puede entrar y ver mejor. El Coliseo en una vista a la que podrá entrar. "Con pocos recursos podemos tener Roma, las pirámides de el Museo de Antropología, un pueblito, etc. El sistema está pensado para regionalizarse, con lo que cada escuela podrá tener los materiales que necesite. De esta manera es posible enriquecer los contenidos, hacerlos diversos y, al mismo tiempo, hablar sobre la región particular del niño, su condición socioeconómica, etc.

"Lo más importante es que, dependiendo del tema y la materia, el tipo de recursos será distinto. Como una base de datos abierta se enriquecerá con lo mejor que se vaya produciendo, tanto en México como en el mundo sobre material educativo."

Finalmente, se puede afirmar que este sistema facilitará la entrada de las nuevas tecnologías a la educación básica para dar un paso importante en busca de disminuir la brecha digital, además de que brindará a los niños mexicanos una experiencia distinta de aprendizaje (Bracho, 2002; p.5).

Uno de los objetivos de Enciclomedia es general es contribuir a la mejora de la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas de la educación primaria del país e impactar en el proceso educativo y de aprendizaje por medio de la experimentación y la interacción de los contenidos educativos incorporados a enciclomedia, convirtiéndola en una herramienta de apoyo a la labor docente que estimula nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los temas y contenidos en el libro de texto (Enciclomedia, fundamentos y justificación 2004).

3.3 Panorama de la Educación Primaria en México.

El panorama presentado sobre la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación a la enseñanza-aprendizaje de los niños en las Escuelas Primarias presentan una buena expectativa ante los retos que el Sistema Educativo Mexicano tiene en el ámbito de la calidad de la educación, ya que los resultados de aprendizaje que se han recogido en México en estos últimos años son demasiado críticos; para la OCDE (2004) "El nivel educativo de un país tiene una clara relación con su nivel general de desarrollo". Por ello no es sorprendente que los resultados de México en escolaridad promedio y en indicadores similares sean, por lo general inferiores a los del resto de los países miembros de la OCDE. En México, el nivel de escolaridad promedio en las personas de 25 a 64 años de edad es de 7.4 años, el más bajo de la OCDE sin embargo el contexto demográfico de México es muy diferente del resto de los países que integran dicho organismo internacional: México tiene casi el doble de niños y jóvenes de 5 a 14 años que el promedio de los países de la OCDE. Para ofrecer a la población un mínimo de escolaridad, el esfuerzo que debe hacer un país con el perfil

demográfico de México es mucho mayor que el que requieren países con una población en edad madura (México en el panorama educativo de la OCDE 2004).

Las problemáticas que se reflejan en las Escuelas Primarias muestran una serie de variables que se tienen que revisar en el caso de la (ESCOLARIDAD, COBERTURA Y REZAGO) se tiene lo siguiente: La escolaridad promedio de la población de 15 años o más, pasó de 7.6 años en 2000 a 7.9 en 2003. La primaria y la secundaria, niveles obligatorios en donde no se ha logrado todavía la cobertura total, muestra la dificultad de tal propósito. La gran mayoría de niños en edad de asistir a primaria lo hace. La cobertura neta, que en 2002-2003 era de 98.5 por ciento, aumento una décima de puntos, para llegar en el ciclo 2003-2004 a 98.6 por ciento. Sin embargo, en ese nivel la extra edad por retraso sí es importante. A los 11 años sólo alrededor del 72 por ciento de los chicos está en sexto grado, como establece la normatividad o incluso se encuentra adelantado a primero de secundaria, el 28 por ciento restante está en la escuela en la mayoría de los casos, pero retrasado respecto a la edad normativa un año (17.3 por ciento) o más (10.5 por ciento).

Dicho retraso se produce a lo largo del trayecto por este nivel, en la cual la reprobación sigue dándose, en un promedio de cinco por ciento anual a nivel nacional. Por su parte la deserción representa 1.3 por ciento y la eficiencia Terminal, estimada en forma burda, es de 89 por ciento. En consecuencia, muchos niños no terminan la primaria a la edad estipulada, pero lo hacen uno o dos años después. La proporción de quienes declararon tener terminado este nivel a los trece años, en el censo de 2000 fue de 76.5 por ciento, llegó a 88.9 a los 16. Poco menos de dos por ciento de las personas de 12 a 15 años declaro no haber asistido nunca a la primaria, y un 4.6 por ciento adicional la dejó sin terminar. Son cifras porcentuales pequeñas, pero representan miles de personas: unos cuarenta mil niños de cada cohorte se quedarían todavía sin escuela cada año. Sin duda, se trata de quienes deben vivir en condiciones que dificultan más la asistencia a la escuela: niños de familias campesinas indígenas quienes viven en comunidades muy pequeñas y apartadas, o migrantes. Unos cien mil chicos más de cada cohorte no

logran terminar la primaria. (La calidad de la Educación Básica en México 2004, INEE. Resumen Ejecutivo).

En el desarrollo de habilidades en lectura y matemáticas el panorama es el siguiente:

En las habilidades en la lectura los puntajes promedio alcanzados por los estudiantes mexicanos muestran que sólo 4.8 por ciento de los jóvenes se ubica en niveles de competencia alta, mientras el 52 por ciento se sitúa en niveles de competencia insuficiente (INEE, PISA. Evaluación 2003).

En los resultados de las habilidades de las matemáticas se tiene lo siguiente: Los puntajes promedio alcanzados por estudiantes mexicanos sitúan a nuestro país entre los últimos lugares, delante sólo de Indonesia, Tunes y Brasil. La diferencia que separa los puntajes de dos países no siempre es significativa estadísticamente, sin embargo, la diferencia que separa a México del resto de los países de la OCDE es significativa en todos los casos, respecto a países de un nivel de desarrollo cercano al de México, como Tailandia, Turquía, Uruguay, Grecia o Portugal, esta diferencia no es tan grande, pero si significativa. (Resultados de las Pruebas de Pisa 2000 y 2003 en México, Desempeño de México en matemáticas en la evaluación de PISA 2003).

Conclusiones.

Las reformas educativas desarrolladas en la década de los 90s. en todo el continente latinoamericano su objetivo es muy claro, cambiar los planes y programas ante un mundo moderno. El caso de México que a partir de 1993 se implanta la reforma educativa bajo tres objetivos principales, primero: reformar los planes y programas, segundo: relacionar los objetivos de la educación con los indicadores de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), (México en 1994 es aceptado para integrarse a este organismo), tercero: relacionar la educación con la economía del mundo global, para Noriega (2004, p. 29) comenta que la globalización como proceso abarcativo y hasta cierto punto

avasallador ha motivado a los países de la región latinoamericana a insertarse en ella, con sus propias particularidades históricas. En América latina el proceso de modernización ha sido tardío, lento y desigual; ha generado procesos contradictorios y heterogéneos que han conformado nuestra particular realidad.

La inclusión al llamado de un mundo moderno a los países pobres ha tenido costos importantes por un lado la integración de reformas que obedecen a políticas internacionales y no nacionales, se deja de trabajar lo local para atender un mundo global. La actual crisis de las reformas educativas que consiste en el no impacto social y educativo que deberían tener, tiene que ver con el gran sistema burocrático autoritario que han desarrollado reformas desde la prescripción y no desde las necesidades de los países.

La mal llamada "modernidad tardía" que consiste en el incumplimiento a los anuncios maravillosos que tanto hizo la modernidad en el siglo pasado y que la realidad es que nunca han llegado como es: la igualdad, equidad, derechos a la comunicación confiable, la democracia , derecho a la educación y actualmente el derecho al uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, este doble discurso de la modernidad tardía donde a partir de políticas educativas como es Programa Nacional de desarrollo educativo 1995-2000 y el vigente actualmente 2001-2006 incluye una serie de estrategias para incluir el posible último eslabón a la educación las Nuevas Tecnologías, sin embargo la década de los 80s y 90s el estado mexicano incluye cuando menos dos programas a la educación primaria la Red Edusat y Red Escolar y a inicios de este siglo incluye un tercero que es enciclomedia.

La década de los 90s pienso que es un aspecto definitorio para lo que tenemos actualmente en educación, en 1994 México se incluye a la OCDE y por otro lado marcha con una nueva Reforma Educativa, los costos por inclusión al país ni si quiera se han reflexionado porque por un lado México tiene mayor apoyo financiero a programas educativos pero por otro la OCDE impone las tendencias del modelo educativo que viene desarrollando bajo la influencia de un modelo

económico neoliberal¹⁰, basado en la concepción de educación como una mercancía características de este modelo y además la generalización de los indicadores que tiene que evaluarse, resultado de esto México penúltimo lugar del mundo y México primer lugar de América Latina (PISA 2003).

Para algunos resulta catastrófico los resultados para otros no es más que una comparación entre distintas realidades, lo cierto es que México cada vez está más comprometido con la OCDE recordando que hace apenas un año en el mes de noviembre del 2005 la discusión de la miscelánea fiscal para el 2006 el senado no aprobó más recursos para el programa de las Nuevas Tecnologías (el caso de enciclomedia) y entonces la segunda etapa fue financiada por la OCDE el Banco Mundial, quiere decir que la infraestructura de que tanto se habla ya ni siquiera es financiada por el presupuesto del gobierno federal.

Ahora bien el análisis de las grandes reformas, el financiamiento de organismos internacionales a la educación tiene que ser vista desde dos perspectivas, por un lado los costos educativos que pagamos a lo largo de estos 12 años de pertenecer a la OCDE que al quedar bajo sus indicadores educativos internacionales que nada tienen que ver con la realidad de la sociedad pero si tienen que ver con la realidad internacional donde ellos solicitan sujetos con competencias y habilidades, es decir mano de obra barata y calificada. Segundo los grandes beneficios económicos como son el financiamiento a los programas o proyectos educativos en realidad si han impactado a la educación o simplemente estamos condenados a una educación de un mercado neoliberal como es la propuesta de la OCDE.

En una reflexión final podemos poner como ejemplo la UNAM que con sus pocos recursos económicos ocupa el No. 74 colocada entre las mejores universidades del mundo, sin embargo esta institución no está condenada a una escuela maquiladora de la OCDE a pesar de la falta de los recursos económicos.

¹⁰ En el estilo neoliberal, el enfoque economicista trata de formar recursos humanos, o sea, mano de obra y técnicos adecuados a los tipos de producción y servicios que desea privilegiar. El estilo neoliberal infunde al ideal educativo un carácter competitivo se procura llegar a la excelencia por el estímulo de las ambiciones individuales, y se prepara así a quienes participaran en el sistema económico liberal (Calcagno, 1997).

CAPITULO IV

CONDICIONES INSTITUCIONALES DEL PROFESORADO ANTE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.

A partir de este capítulo se presentan los hallazgos encontrados en la relación del profesorado con las Nuevas Tecnologías, a fin de dar cuenta del sentir del docente ante las Nuevas Tecnologías, articulado con sus condiciones de formación y sus prácticas docentes con este nuevo recurso.

La noción de condiciones institucionales se encuentra en el entramado de la escuela y su relación con el docente, en los aspectos de su cultura, su práctica, la formación, la relación con sus alumnos, el quehacer del ayer y el quehacer del hoy del profesorado con Nuevas Tecnologías. En este estudio se partió de la interrogante, ¿Cómo y en qué condiciones institucionales se encuentra el profesorado en cuanto a la formación y participación ante el uso y aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Escuela Primaria?

El procedimiento que guió este análisis fue el siguiente: primero se inició la construcción de unidades de análisis a partir del rayado y las conjeturas de las entrevistas; posteriormente se revisó el archivo de las unidades de análisis para pasar a la construcción de las categorías de análisis que después se fueron organizando de acuerdo a su relación con el trabajo empírico. El tiempo y el trabajo contra reloj fue uno de los grandes problemas de este estudio, ya que fue necesario registrar los acontecimientos para posteriormente pasar a un primer nivel de análisis y teorización de cada una de las categorías. Finalmente se procedió a realizar la triangulación entre: categorías sociales, categorías teóricas y categorías del intérprete, que resultó un trabajo difícil, ya que consistió en pasar al proceso de construcción y producción de los textos etnográficos.

Para Sandoval (2004, p. 25) el uso de la etnografía por su riqueza resulta un excelente recurso para este tipo de estudio porque hay una interrelación constante con la teoría en un camino de ida y vuelta entre material empírico y

teoría que proporciona algunos atisbos para su explicación y que al volverse a confrontar con los datos, permitió estructurar categorías conceptuales propias.

A partir del trabajo de campo se construyen dos grandes categorías de análisis que a lo largo del trabajo se entrecruzan.

Primera: Las condiciones institucionales del profesorado ante las Nuevas Tecnologías. Las categorías sociales¹¹ que se construyen a partir de esta gran categoría son las siguientes:

- El sentir del profesorado ante la llegada de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en la escuela primaria.
- Las condiciones institucionales de crisis de supervivencia del profesorado en los sistemas cómplices.
- Las condiciones institucionales de formación del profesorado para el uso de las Nuevas Tecnologías y la relación con su cultura local.

Segunda: El papel de las prácticas de enseñanza con Nuevas Tecnologías y su objetivación en los procesos de formación, participación y organización escolar.

En esta categoría engloban dos categorías sociales¹² que se construyen a partir de las entrevistas y observaciones del trabajo empírico

- La objetivación de las prácticas cotidianas con Nuevas Tecnologías.
- La organización del trabajo escolar usando las Nuevas Tecnologías.

¹¹ Las categorías sociales Bertely, (2000, p: 64) son definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores

¹² Estas categorías sociales que se presentan son producto del análisis del trabajo de campo. Las unidades de análisis se construyeron a partir de las entrevistas en profundidad, las observaciones de las clases a los profesores de 5^o y 6^o que trabajan enciclomedia y el diario del trabajo de campo, originó una base de datos de 300 hojas. En este proceso de análisis se tuvo especial cuidado, ya que se argumenta que hay una gran diferencia entre trabajo empírico y una posición empirista. El primero supone una estrecha relación entre teoría y dato, entre observación y conceptualización; mientras la segunda con lleva una separación con la teoría.

4.1.1 El sentir del profesorado ante la llegada de las Nuevas Tecnologías a la Escuela Primaria (el caso de enciclomedia)

El sentir del profesorado hacia las nuevas tecnologías tiene mucho que ver con las percepciones que tienen sobre ellas, actualmente los cambios en la educación y posiblemente en la práctica del profesorado son ocasionadas por un mundo digitalizado o el mundo de las sociedades del conocimiento¹³ que ha provocado que en algunos meses, días o en ocasiones en segundos, la sociedad cambie lo que antes tardaba años en cambiar. Cabero (2001; p: 421) comenta que en el siglo que viene las transformaciones con las que nos vamos a enfrentar van a ser mucho más veloces y audaces que con las que nos hemos enfrentado en los últimos veinticinco años. Para empezar a afrontar este nuevo reto las escuelas primarias están siendo equipadas con Tecnologías entre las que se puede citar: la televisión, video y actualmente la computadora en el aula con un pizarrón digital y un lápiz electrónico, denominando a este programa por la Secretaria de Educación Pública: Programa Enciclomedia¹⁴, anteriormente a este programa ya se habían incluido algunos

¹³ Se entiende por sociedades del conocimiento a los cambios que el fin de siglo y la entrada del nuevo milenio están asociados a un proceso de profunda transformación social. Para algunos . autores no estamos viviendo una de las periódicas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, sino la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política (Druker, 1993; Mine, 1994; Toffer, 1990; Gorz, 1997 citado en Tedesco 2000, p: 12). En estos procesos de crisis existe un consenso en reconocer que el conocimiento y la información estarían remplazando a los recursos naturales, a la fuerza y/ o al dinero, como variables clave de la generación y la distribución del poder en la sociedad. Si bien el conocimiento siempre fue una fuente de poder, ahora sería áu fuente principal, lo cual tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de la sociedad (Thurow, 1996 citado en Tedesco 2000, p: 12) Según Toffer citado en Tedesco (2000) el conocimiento es infinitamente ampliable. Su uso no lo desgasta sino al contrario, puede reproducir aún más conocimiento. La producción del conocimiento requiere además, un ambiente de creatividad y libertad, opuesta a toda tentativa autoritaria o burocrática de control de poder. La distribución del conocimiento es mucho mas democrática que la distribución de cualquier otro factor tradicional de poder, ya que el débil y el pobre pueden adquirirlos.

¹⁴ Consiste en la introducción de la computadora en el aula de clases para apoyar el aprendizaje de los alumnos de 5º y 6º, es un programa que el Gobierno Federal que se implementará en algunas escuelas de Educación Primaria de todo el país para el Ciclo Escolar 2004-2005, emanado de las líneas de acción planteadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 sobre la Tecnología de la Información y la Comunicación. Uno de los objetivos de esta política es impulsar el uso, expansión y desarrollo de las tecnologías de información y comunicación para la Educación Básica e impulsar la distribución y fomento del uso eficaz en el aula y en la escuela de materiales educativos audiovisuales e informáticos, actualizados y congruentes con el curriculum (PND 2001-2006)

programas parara algunas escuelas como es Red Escolar, Aula de Computación o de Informática Educativa y Red Edusat.¹⁵

En este proceso de equipamiento el profesorado había jugado un papel de observador porque las escuelas que cuentan con el programa (Red Escolar,¹⁶ EduSat¹⁷ o Aula de informática) cuentan con un profesor responsable del aula de computación y de los programas, sin embargo a partir del ciclo escolar 2003-2004 se empiezan a integrar las computadoras al aula que cuentan con el siguiente equipo: un pizarrón digital, un lápiz electrónico, video y diversos programas como Discovery Channel y Encarta. En este proceso de tecnologización a la escuela el profesor ha pasado de espectador a ser el protagonista en el manejo de estas tecnologías.

En la práctica el profesorado ha pasado a reconstruir un nuevo rol, diferente al que anteriormente tenía debido al uso de un pizarrón digital, un lápiz electrónico y una computadora en el aula. En este trabajo se presentan el análisis de entrevistas aplicadas a profesores y forman parte de un estudio etnográfico donde manifiestan su sentir ante la llegada de la Tecnología al aula.

¹⁵ Para ello la SEP construye el Programa de Expansión del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación básica que contiene los siguientes: Red EDUSAT, Red escolar de Informática Educativa, Videoteca Nacional Educativa, Portal educativo Sepiensa, Centros Estatales de Tecnología Educativa, Programa Enciclomedia para la educación primaria y la enseñanza de las Ciencias y las matemáticas con Tecnología en Educación Secundaria. Cada uno con sus propios objetivos y planteamientos, en este caso se describirán tres que son los que se desarrollan en educación primaria.

¹⁶ En la década de los ochenta la Secretaría de Educación Pública desarrollo un proyecto de informática para la educación básica denominado Computación Electrónica en la Educación Básica (CoEEBa), el cual estuvo orientado a utilizar la computadora en el aula y a familiarizar a los maestros en el uso de este instrumento como apoyo didáctico. Más tarde en enero de 1997 se retomó la experiencia y con una nueva visión dio inicio el proyecto de Red Escolar en las Escuela primaria y secundarias, como parte del programa de Educación a Distancia de México. (Tecnologías de información y comunicación, Estados del conocimiento 1990-2002. Consejo Mexicano de Investigación Educativa).

¹⁷ En 1995 se inaugura la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT), cuya señal cubre actualmente todo el territorio nacional, el sur de los Estados Unidos, Centroamérica, el Caribe y parte importante de América del Sur. EDUSAT es actualmente administrado por la Dirección General de Televisión Educativa y por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (SEP Hacia el 2025).

4.1.2 Miedo a las tecnologías.

Uno de los temas detectados en la mayoría de los entrevistados es el miedo a las tecnologías ya que ellos nunca pensaron que algún día iban a trabajar en una computadora y otros porque nunca habían tomado un curso de computación, para ellos representa un nuevo reto ya que por un lado sentían temor pero por otro tenían curiosidad por conocer el asunto de las Nuevas Tecnologías.

ENTREVISTADOR: Qué le han parecido las Nuevas Tecnologías incorporadas en el aula.

PROFR. MI: Nosotros empezamos con miedo por todo lo que nos dijeron "aquí no se debe comer, los niños no podían tocar el pizarrón porque lo podían descomponer y les podía dar un toque que no se acercaran ni al monitor, ni a la computadora, que si rayaban el pizarrón lo iban a desconfigurar o a deteriorar y que costaba como \$ 50000 y que 25 tenía que poner el padre de familia y 25 el profesor con eso empezaron a meternos miedo y pues no queríamos ni tocarla para nada y pues la verdad fuimos al curso como con miedo de no querer pasar, ya después aquí cuando nos la entregaron yo la prendí como a las dos semanas (no quiso prenderla) en serio yo si tenía temor y además yo no se nada de computación y para lo que nos enseñaron en el curso ahí yo quedé en las mismas, entonces me decía la directora, como ella sabe computación y le dieron mejor el curso en la mañana, entonces yo lo que hice primero fue aprender y después poco a poco fui explorando y pues la verdad yo lo que conozco ahorita es por mi mismo (Entrevista 5°_1, Esc. Prim. Cinco de Febrero, p. 67)

El miedo que manifiesta el profesor es por la información de los costos del equipo; sin embargo cuando el comenta que no sabe computación, manifiesta que su miedo es porque no sabe manejar el equipo, posiblemente lo pueda descomponer y no cuenta con el presupuesto para su mantenimiento y la reparación. Resulta natural el temor hacia lo que se desconoce, pero éste se acentúa cuando se aparece con la amenaza por parte de las autoridades en lugar del ofrecimiento de seguridad para aprender sobre su manejo.

PROFR. IL: "Ese día cuando fuimos a la capacitación nos espantaron" "maestro esto es muy caro, el pizarrón valía no se cuanto, el cañón es caro ahora, si se descompone el equipo, ustedes son responsables y todavía no tenemos los programas; y ya después en la visita nos preguntaron por qué no lo usábamos y nos cambiaron la versión que no había problema si se descomponía, que ya en la subdirección tenían los programas y los podemos armar y es que por eso yo a los alumnos no les daba oportunidad pasar al pizarrón electrónico o sea lo hacía yo desde la computadora con el mauss.

ENTREVISTADOR: Había un temor.

PROFESOR IL: Si por el temor a que le fueran a picar fuerte y le hicieran algo al pizarrón (o sea descomponerlo o algo así) (Entrevista Profr. 6° " B", Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, p. 37)

4.1.3 Los docentes si estamos interesados por la Tecnología.

Otro de los temas encontrados es sobre el interés hacia las Nuevas Tecnologías y la profesionalización del profesorado para el uso en su práctica cotidiana.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo ve a los profesores, están interesados en el programa?

PROFRA. Ma: Pues yo pienso que a todos nos interesa. Incluso los mismos maestros que no han participado ahorita. Por ejemplo, la mayoría piensa que todos lo conozcamos, incluso uno de los Talleres Generales de Actualización (TGA) que se lleva a cabo cada mes se hizo un taller en la escuela, no nos reunimos con todas las escuelas de la zona sino que el taller se hizo en nuestra escuela precisamente para que se les diera ha conocer lo que es el programa enciclopedia (Entrevista Profra. 5°_1 Esc. Prim. "Cinco de Febrero" p.79).

El interés por participar del docente obedece a una forma forzada¹⁸ porque por un lado quieren participar pero por otro su participación es muy limitada por falta de conocimientos del programa, este tipo de participación en reuniones colegiadas como son las reuniones del Consejo Técnico o los Talleres Generales de Actualización (TGA) se presta para que los docentes participen pero no con mucho compromiso de aplicar los acuerdos tomados o en su caso los temas propuestos, actualmente en este tipo de reuniones se han convertido en simples reuniones cotidianas informativas y no de toma de decisiones. La Secretaria de Educación Pública (SEP) entrega un cuadernillo para que a partir de ahí los docentes tengan una guía para discutir los temas planteados desde la SEP y no desde los docentes. En el tema del programa de enciclomedia lejos de convertirse en un curso-taller esta explicación se da de manera informativa en este sentido el docente cuando regresa a su aula ni siquiera toma en cuenta las discusiones de estas reuniones.

¹⁸ Hargreaves (1999, p. 221) comenta al respecto que la colegialidad artificial no evoluciona espontáneamente a partir de la iniciativa de los profesores, sino que es una imposición administrativa que exige a los docentes se reúnan y trabajen juntos.

ENTREVISTADOR: ¿Qué opina sobre la idea de que el profesor debe seguirse preparando, profesionalizando su práctica docente en relación con la Nuevas Tecnologías? Pregunto por el comentario que hacía al principio, cuando mencionaba que no le gustaban las computadoras, pero ¿cómo que hoy si esta interesada?

PROFRA. Ma: Yo pienso que son políticas y que hay que tomarlas y lo que nos llegue hay que saberlo aprovechar...entonces que debemos hacer, aprovechar lo que nos den, o sea lo que nos llegue, a lo mejor no como lo vienen implementando sino buscarle de una manera de cómo aprovecharla, porque a lo mejor te dicen esto se va a usar así, pero digo ya está aquí mejor hay que sacarle provecho.

En el caso de la participación y el interés sobre enciclomedia los comentarios de esta profesora parten de una actitud conformista de aceptación al pensar que es un programa que ya fue impuesto, entonces hay que sacarle provecho, el asunto de esta participación burocrática o artificial como la llama Hargreaves es que en ocasiones los docentes no se sienten comprometidos con las propuestas y de manera muy rápida tienden a abandonarla sin juicio o reflexión. Aunque los profesores manifiestan un interés por las Nuevas Tecnologías no se sienten muy comprometidos y difícilmente lo aplicarán en su práctica cotidiana. Existen evidencias de que cuando al docente se le imponen algún programa, tiende a individualizarse o fragmentarse.

4.1.4 Los niños están muy interesados con las Nuevas Tecnologías.

Otro de los temas comentados por el profesorado en la entrevista es que existe mucho interés por parte de los niños por las Nuevas Tecnologías. Aunque no existen resultados precisos en México sobre el impacto de las NT en el aprendizaje de los alumnos si hay una gran apuesta por que las NT puedan tener un gran impacto en la educación por algunas experiencias que en algunos países se están desarrollando.

ENTREVISTADOR: En el tema de las multimedias aplicadas a la educación o el caso de la enciclomedia de acuerdo a tu experiencia, está logrando impacto en el aprendizaje de los alumnos.

PROFR. IL: Sí definitivamente sí ha funcionando se podría decir que en un 20% la mayoría de los alumnos tienen computadora en su casa entonces los que tienen ya traen sus trabajos hechos en computadora, otra opción de los que no tienen es enciclomedia pues aquí empiezan a utilizarla y a ver los contenidos de otra manera y le empiezan a echar ganas. Por decir un ejemplo, en geografía pasamos con enciclomedia: la tierra, ver bien, como es la rotación de la tierra o analizar los países; el alumno ya empieza más o menos a imaginar como son los movimientos que tiene

la tierra y varios de los temas son así, principalmente en Ciencias Naturales o en Historia por decir así, algunas veces en historia les planteas y nada mas queda en la imaginación pero ya con la enciclopedia los transportas hasta allá (la realidad virtual) ya que se ven los lugares o los hechos que pasaron mas o menos (Entrevista 6°_2, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas , p. 37).

No se puede negar que las Nuevas Tecnologías en términos generales son bien aceptadas por los alumnos inclusive se puede afirmar que si hacen un buen uso del recurso, este puede reflejarse en mejores aprendizajes en los alumnos, las nuevas generaciones de niños tienen mayor vinculación con la Tecnología porque de una forma u otra forma es parte de su vida cotidiana, tienen mayor contacto con la computadora (posiblemente en su casa) u otros tipos de tecnología que hacen que el alumno este más relacionado con este mundo digitalizado que el propio profesor.

ENTREVISTADOR: En cuanto al programa Enciclopedia ¿cómo has visto su funcionamiento?

PROFR. ZO: Pues sí funciona porque hay mucho interés en los niños y nada más que esté bien programado en los salones que no falle nada, pues es bueno trae mucha información variada y a los niños les interesa un poquito más la clase.(Entrevista, Profr. 5°_2, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, p. 57).

En este tema parece que no cabe la menor duda que, en ocasiones los que tienen mayor interés por la tecnología son los alumnos, los profesores comentan que existe un interés auténtico hacia el aprendizaje con las Nuevas Tecnologías, desean conocer más sobre su manejo, pero claro está que este interés se debe más que nada a la cultura que el mundo global viene imponiendo, es decir la tecnología ha invadido hasta el último rincón de la sociedad, la llegada de estas NT es sin duda una buena posibilidad para poder recuperar el distanciamiento que siempre ha existido entre la realidad que vive la sociedad y los conocimientos que la escuela esta enseñando.

ENTREVISTADOR: Piensan que las tecnologías pueden mejorar el aprendizaje de los alumnos.

PROFR. IL: Los comentarios que se vierten por los que estamos en enciclopedia ellos ven que en verdad si les va ayudar enciclopedia tanto a los alumnos como a los profesores y no lo ven como si fuera una cosa extra, sino como un elemento que les va a ayudar a solucionar las dudas de sus alumnos y ampliar mas el conocimiento, definitivamente este programa es bueno por lo que el alumno aprende a lo mejor hasta que los lleva uno al lugar de los hechos para confirmar el conocimiento y aquí va uno despertando el interés, inclusive aquí varios

alumnos pelean su hora de computación se puede pasar español, matemáticas pero computación no (Entrevista Profr. 6°- _2, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, p.47).

En este caso recuperar el buen interés que tienen los alumnos para ampliar más los conocimientos¹⁹ puede ser un buen principio para romper la dicotomía que a lo largo de los años el docente ha venido construyendo "como el dueño y amo del conocimiento", en este sentido si la tecnología es interesante para los alumnos puede ser un buen pretexto para erradicar los grandes rezagos que el sistema educativo ha venido construyendo a lo largo de estos años, como es el desinterés de los alumnos para aprender lo que la escuela le enseña.

4.1.5 Los programas educativos como el caso de enciclomedia a veces son sexenales.

Otro de los temas encontrados en el sentir del profesorado, es que estos programas pueden ser únicamente sexenales y obedecen a una política de un sexenio que son implantadas a partir de reformas desde la prescripción que en ocasiones nada tienen que ver con la realidad y que los profesores tienen que cargar con ellas a lo largo de ese período, al final ellos bien saben que al término del sexenio podrían venir otras políticas y en su caso no le ponen demasiado interés, las reformas desde la burocracia tienden a imponer una idea pensada desde el

¹⁹ Pérez (2000, p. 242) comenta sobre la propuesta de Bernstein "la escuela como espacio ecológico de vivencia cultural" donde plantea las posibilidades de la escuela como un centro de vivencia y recreación de la cultura utilizando la cultura crítica para provocar la reconstrucción personal de la cultura experiencial de los estudiantes.

Dos argumentos de este contexto ecológico de la escuela son, primero: los diferentes niveles o esferas contextuales forman una red anidada con lo que los flujos se interpretan de forma viva y permanente formando un sistema (Bertalanfy, 1976; Bunge, 1980 citado en Pérez 2000, p.242) , de modo que no se puede entender ninguna de las variables de ninguna de las esferas aisladamente sin tomar en consideración el influjo de la interacción con las variables del resto de las esferas. Segundo: un mundo globalizado donde la comunicación electrónica ha roto las barreras y obstáculos espaciales y temporales y los poderosos medios de comunicación de masas han penetrado en los más recónditos lugares de la geografía universal (...) por otra parte, la facilidad de la comunicación permite a cada sujeto participar de múltiples contextos que ya es difícil encasillar como mesocontextos, porque pueden llegar a ser tan constantes y cercanos para el propio individuo como el nicho familiar.

escritorio, en ocasiones lejos de cambiar²⁰ o proponer nuevas perspectivas, los docentes ni siquiera la toman en cuenta, pero en cierta forma los más afectados sobre esta situación son el profesor y en su caso los alumnos, sobre este tópico el Profesor Po comenta lo siguiente:

" Yo pienso que cada sexenio el proyecto que presentan a lo mejor va acorde nada más por esos 6 años, no es a largo tiempo, es en el momento, desgraciadamente quien estructura estos programas no son los maestros son otro tipo de gente y no van acorde a la realidad que se vive, por ejemplo ahorita en nuestro país se habla de que viene una reforma educativa pero también ya va acabar el sexenio, entonces esas reformas educativas no se sabe por qué tiempo van a estar, ahora lo que se proyecta y lo que se hace es totalmente diferente, a lo mejor se le da una pequeña embarrada para que se vea que si se está cumpliendo pero la realidad es otra, simplemente las encuestas en que lugar quedó México en el aspecto educativo, a lo mejor puede ser un tanto reales o datos disfrazados pero desafortunadamente ahí encontramos un problema que se puede analizar (...) yo recuerdo que hace como 8 años o 9 años hubo un movimiento académico a nivel latinoamericano donde a mi me tocó asistir, por ahí un brasileño decía: "México para que pueda desarrollar un proyecto educativo tiene que tomarse como base a los profesores para que de ahí se derive un proyecto a futuro, no para el momento"; "decía imagínense que en lugar de darles un mejoral les den un alka-Seltzer, entonces lo vemos ahorita con lo que dice Fox "televisiones, computadoras" y donde no hay luz, vamos a ser honestos por ahí fue a la Huasteca y dijo "computadoras" por ahí le dijeron primero queremos luz y luego las computadoras (Entrevista. Profr. 5°_1 Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, p 65.)

Sobre esto mismo Díaz e Inclán (2001) reflexionan a partir de algunas preguntas: ¿Por qué los docentes no son actores centrales en las reformas? O bien, ¿por qué los docentes tienden a rechazarlas o a ignorarlas? Ciertamente no encontramos

²⁰ Tyak (2000, p. 120) comenta sobre cómo las escuelas cambian las reformas, argumenta que algunas innovaciones parecen morir al simple contacto con la realidad institucional de la escuela. Es rara la reforma que funcione y persiste precisamente como se había planeado. Ni siquiera muchas reformas duraderas son estáticas, sino que evolucionan en formas no previstas por quienes las propusieron.

Aunque los políticos pueden lamentar que sus planes se transformen en la práctica, otra opinión no es menos aceptable. Objetivos y planes pueden construirse como hipótesis; las alteraciones de las políticas en la práctica pueden esperarse, entonces, como hechos institucionales de la vida. Si los políticos prevén y favorecen la adaptación de sus planes.

Cuando las reformas no funcionan en la práctica como se había planeado la gente suele dar distintas explicaciones. Algunos culpan a los educadores. Los tecnócratas pueden suponer que sus políticas eran excelentes, pero creen que los educadores carecen de las competencias -o, dicho más diferente, de la capacidad- de aplicar sus planes tal como fueron propuestos. No es de sorprender que quienes han de poner en práctica las reformas lleguen a una interpretación completamente distinta: los políticos de la élite rara vez saben lo que en realidad necesita la escuela y proponen reformas que nunca habrían podido funcionar como se planearon.

una respuesta única para dar cuenta de esta situación. Para Díaz e Inclan existen múltiples factores entre algunos de ellos tenemos los siguientes: Si partimos de afirmar que la reforma no sólo busca transformar detalles del funcionamiento escolar, sino de la intención de implantar un nuevo paradigma de la educación, podemos reconocer que en general los docentes no comparten las tesis centrales de las reformas. Los docentes pueden responder a tal cosmovisión, pero no comparten una reforma que parte de otros presupuestos hacia la educación. Se resisten a ello, y su resistencia se expresa en negar todo elemento de bondad al planteamiento que se formula. El ideario de la reforma supone otra cosmovisión de la educación, donde lo pedagógico está ausente. Sobre esto mismo de los programas como políticas del gobierno, el profesor Il comenta lo siguiente:

"Yo pienso que el programa si es un política del gobierno, pero si responde a las necesidades que nosotros necesitamos, como involucrarnos con la Tecnología en la época que estamos viviendo, una época del mundo global o sea nos quedamos atrasados, ahora lo bueno, yo pienso de enciclomedia que es la continuidad que se le vaya dando o sea un seguimiento a los estudiantes, muchos de los programas han fracasado por la evaluación, o sea no se ha dado una evaluación, ahorita que platicábamos con el profesor Andrés de los exámenes todos los tenemos miedo a una evaluación, pero a lo mejor esta evaluación nos va a situar en la realidad, para de ahí plantear que es lo que estamos haciendo bien y que es lo que estamos haciendo mal, ahorita con todas las experiencias los resultados que han arrojado los exámenes pues nos vamos a dar cuenta por ejemplo que aquí no funcionaron, en dos grupos hace un año no tuvieron las Nuevas Tecnologías y a lo mejor nos vamos a dar cuenta con los grupos que si funcionaron, que ahorita los de sexto ya se fueron pero los que estuvieron en quinto y pasaron a sexto, si se puede ver la diferencia, de hecho los sextos del año pasado únicamente trabajaron 5 meses pero hubo comentarios de que se fueron muy interesados con el aprendizaje de este programa" (Entrevista, Profr. 6 "B", Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, p. 42).

Para (Elizondo, Paredes y Prieto, 2006; p: 222) sobre el caso enciclomedia en términos de política informática aún falta mucho por hacer; el impulso de éste u otros proyectos no basta, se requiere un replanteamiento serio y una revisión a fondo de la concepción implícita en el modelo educativo, no solo de la educación básica sino de la formación de maestros. El cambio implica un proceso de larga duración en donde, al igual que la democratización del país, no se da en un solo momento y con la incorporación de un solo programa, sino en un trayecto que tiene ya varios años, con el surgimiento de la telesecundaria, pasando por COEBA y los centros

siglo XXI, hasta llegar a Red Escolar, Red Esusat, Videoteca Nacional, Sec'21, Efit-Emat, Sistema Nacional-México y enciclomedia.

Si los proyectos educativos no se consolidan como una política de estado y, en cambio, se continúa con medidas a corto plazo y programas sexenales, será difícil alcanzar un desarrollo consistente y congruente del sistema hacia el futuro próximo.

4.2 Las redes escolares y Red Edusat en realidad nunca han funcionado.

En la época de los 90s la integración de nuevas tecnologías a la escuela primaria como es el caso de Red Escolar²¹ y Red Edusat inicia con una amplia perspectiva, se retoman experiencias de otros países que años atrás ya veían utilizando las redes, pero como es el caso mexicano que muchos programas se incluyen y con el paso del tiempo se olvidan, no se evalúa²² ni siquiera se prepara al profesor para que puedan acceder a su buen funcionamiento.

4.2.1 De COEBA a las redes escolares.

Como se comentó en éste trabajo la introducción de la computadora a la escuela primaria no fue a partir de este sexenio, sino desde hace aproximadamente una

²¹ Históricamente la comunicación por medio de redes informáticas tuvo su inicio en la década de 1960 con el correo electrónico entre ordenadores conectados en tiempo real. La gente se comunicaba enviando un mismo ordenador-central mediante terminales no inteligentes conectadas a la misma unidad central o líneas telefónicas conmutadas (locales o de larga distancia). En 1969, ARPANET (Advance Research Projects Agency Network) fue desarrollada a modo de experimento del gobierno de E.U en las instalaciones geográficamente dispersas de líneas de paquetes conmutados... con el propósito inicial de conectar a investigadores situados en centros informáticos remotos para compartir hardware y software, como por ejemplo, espacio de disco informático, capacidad de procesamiento (Harasim, 2000, p. 25).

²² Como una evaluación de fin de sexenio o política legitimación de poder, después de 6 años el gobierno foxista, ante las eminentes críticas ciudadanas sobre los resultados educativos y el manejo de una supuesta gran inversión económica entres programas educativos, Enciclomedia, Programa Escuelas de Calidad, Programa Nacional de Lectura, para su evaluación contrata a la Universidad de Harvard, en su informe de su gran investigación concluye: *Enciclomedia funciona mejor en escuelas con luz; Falta capacitación para operar enciclomedia (La jornada 7/11/06).*

De verdad que en su gran hazaña no descubrieron nada eso nosotros ya lo sabemos. Mientras las evaluaciones de programas se conviertan en legitimaciones de poder de fin de un sexenio es irrelevante hacer estos tipos de comentarios que nada tienen que ver con verdaderas necesidades que existen en el sistema educativo.

decada se dio inició con algunas aulas piloto, no se sabe cuales eran las características que se tomaron en cuenta para que estas escuelas participaran, sin embargo esta escuela donde se realizó el estudio desde hace varios años fue escuela piloto y actualmente cuenta con los beneficios de programas como Enciclomedia, Red Escolar y Edusat, la profesora Ga encargada del aula de medios en la entrevista sobre el origen y la función de esta aula de medios comentó lo siguiente.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántos años lleva usted trabajando con el aula de medios?

PROFRA. Ga: Aproximadamente diez años.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo empezó a funcionar esta aula?

PROFRA. Ga: El aula inició con el nombre de COEBA,²³ era una aula didáctica donde había una computadora y una televisión, estaba conectada la computadora a la T.V, manejábamos ahí algunos programas más que nada los diskets que todavía existen, en ellos venían algunos temas, por lo regular estaba usando un programa History Word que tenía algunos guiones didácticos, en COEBA nos proporcionaban los guiones didácticos.

ENTREVISTADOR: ¿Quién impulsó este programa de COEBA?

PROFRA. Ga: Debe haber sido la SEP. (Entrevista, Profra. de Aula de medios Esc. Prim. Cinco de Febrero, p: 91).

Desde hace algunos años uno de los primeros programas a la escuela primaria sobre la integración de las Nuevas Tecnologías fue la de Computación Electrónica en la Educación Básica (COEBA) fue un programa impulsado por la Secretaría de Educación Pública, aunque no hay mucho escrito sobre esta experiencia, algunas profesoras comentan que había una sola computadora para 40 o 50 alumnos que entraban a esa aula y no era suficiente, el material no se relacionaba con los contenidos ni los libros de texto en poco desaparecieron y le cambiaron de nombre.

La profesora Ga que durante diez años ha trabajado en esta aula comenta que a lo largo de este tiempo ha cambiado de nombre pero las funciones son las mismas "el apoyo al aprendizaje de los alumnos y familiarizarse con la

²³ En la década de los ochenta la Secretaría de Educación desarrollo un proyecto de Informática Educativa para la educación denominado Computación Electrónica en la Educación Básica (COEBA), el proyecto estuvo orientado a utilizar la computadora en el aula y a familiarizar a los maestros en el uso de este instrumento como un apoyo didáctico (Amador y Ávila, 2003,p: 198)

tecnología", "Si hoy se llama REAM (Responsable del Aula de Medios), el aula de medios se supone que es un espacio donde debemos de utilizar los medios para que se lleve un proceso de Enseñar a aprender; inicialmente fueron cinco equipos y un servidor con los que empezamos a trabajar esto fue con el ILCE (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa) y la SEP, aproximadamente tiene como 6 años que iniciaron este programa "El aula de medios"; nos mandaron un aparato que estaba conectado a la red local, esto con el fin de que hubiera comunicación local o que estuviera conectada una máquina con otra, después de unos tres años de trabajar así empezamos a utilizar el retroproyector y las computadoras, entonces los niños se formaban, aquí los grupos han sido siempre muy numerosos, yo los formaba, casi tocaban de 8 por máquina y para hacer ejercicios elegían de algún programa educativo o del programa en el que hacían figuras geométricas, escribían con el teclado, cada niño tenía que hacer su ejercicio y si era un poco difícil pero así trabajamos".

ENTREVISTADOR ¿Cuál es el nombre de ésta aula actualmente?

PROFRA. Ga: La subdirección nos maneja como Aulas de Medios, Red Escolar e Informática, serían un tanto diferentes porque cuando nos mandan a llamar para algo general que nos sirve a todos pues a todos nos llaman, pero cuando es Red Escolar solamente vamos las escuelas que tenemos Red Escolar, cuando también es aula de medios también nos toca ir, ya sea por el equipo o por los CD que cada quien tiene, que nos han conseguido, por las formas de trabajo que sugieren, para evaluarnos, para pedirnos informes, hay encuentros, exposiciones de muestras que han logrado sobre algo admirable con los niños (Entrevista, Profra. Aula de Medios, Esc. Prim. Cinco de Febrero p: 89).

4.2.2 La incorporación de la Escuela a la Red Escolar:

El impulso del programa de la Red Escolar tiene que ver con la política de modernizar la educación, la década de los noventa fue un período histórico significativo en el que se impulso la innovación tecnológica en las instituciones educativas como parte de una estrategia de transformación estructural de la sociedad a nivel mundial. En el caso de México, el gobierno realizó importantes inversiones en materia de telecomunicaciones, cómputo e informática, con el propósito de introducir estas tecnologías en diversos niveles educativos. Las

políticas en este campo se establecieron en los Planes Nacionales de Desarrollo de cada gobierno y en los correspondientes programas sectoriales en Latinoamérica, los programas de desarrollo educativo de la OEA el proyecto principal de la UNESCO, entre otros organismos internacionales, han promovido proyectos multilaterales de intercambio y apoyo entre los países de la región.

En enero de 1997 se retomó la experiencia y con una nueva visión dio inicio el proyecto de Red Escolar en las Escuelas Primaria y secundarias, como parte del programa de Educación a Distancia de México.

En la entrevista la profesora Ga comenta sobre la incorporación de su escuela a la Red Escolar, sin embargo hasta el momento no se han encontrado las características de elección para incorporar estas escuelas a este programa, si tomamos en cuenta que para que la red funcione tiene que estar conectado a Internet y en esa época y actualmente son pocas las escuelas que cuentan con el Internet.

"Después la escuela se incorporó al programa de Red Escolar , nosotros no la propusimos sino tal vez por el trabajo que llevamos y el seguimiento que le han dado a esta escuela entonces la escuela fue incorporada a Red Escolar bueno ya con la red escolar ya teníamos la red local, utilizábamos el servidor para poner un C.D que los Servicios Educativos Integrados al Estado de México nos enviaron (SEIEM), también nos mando 23 C.D con enciclopedias, por ejemplo: El cuerpo humano, todo México, y la independencia de México y temas así entonces se ponía en el servidor y de ahí podíamos trabajar en las demás máquinas, esa ya era la de comunicación, a veces hacían una tarjeta navideña y la podían ver los niños, de esa forma trabajamos (Entrevista, Profra. Aula de Medios, Esc. Prim. Cinco de Febrero, p. 90).

En esta última década la incorporación de medios tecnológicos pasó hacer uno de las prioridades del Sistema Educativo Mexicano, estas políticas obedeciendo tanto a factores nacionales como internacionales (el caso de la globalización) sin embargo la realidad para incorporar las escuelas o para la misma planta docente es un tanto deficiente, las políticas de estos programas es la incorporación inmediata sin tomar o prestar atención sobre el uso o su funcionamiento, si el docente hará uso de ellas o simplemente las ignorará. En tal sentido la incorporación de las Nuevas Tecnologías

ha pasado hacer una propuesta sin muchos fines u objetivos bien definidos, han intentado cumplir políticas que corresponden a un sexenio sin darle interés a los resultados educativos al concluir. El caso de las redes locales que en la década de los 90s tenía buenas proyecciones actualmente ha pasado al olvido.

PROFR. AS: La red local era la conexión de varias computadoras y los alumnos podían ver el trabajo de otro de sus compañeros, el profesor Ro era en ese tiempo el encargado de esa aula (Entrevista, Profr. 6° Esc. Prim. "Lázaro Cárdenas" p: 74).

El profesor comenta que estas escuelas conectadas a la red local y la red escolar en realidad eran pocas pues no todas contaron con ese beneficio. En este sentido es notable que existe una diferencia en tanto escuelas que si tienen o han tenido ya desde hace algunos años y existen escuelas que ni siquiera han tenido la oportunidad de tener estos programas

4.2.3 En realidad esta escuela nunca ha tenido Internet y tampoco llegó la antena de Red Edusat.

La incorporación de estas escuelas a este programa según datos del Coordinador de la Subdirección 2 de Ecatepec, de (Red Escolar, EduSat y actualmente de Enciclomedia), en una entrevista comenta que el caso de la Red Escolar de las 542 escuelas que tienen 265 están registradas con Red Escolar pero en realidad 1 escuela es la que funciona con Internet y jamás se ha hecho una evaluación, en realidad se ignora como han funcionado o sus impactos al aprendizaje de los alumnos (Entrevista, Responsable de Nuevas Tecnologías, Ecatepec. p: 87).

Entre las actividades que se tienen que realizar a través de Internet es inscribirse a un tema con una duración de dos meses y su trabajo lo intercambian con otras escuelas.

PROFRA. Ga: Bueno cuando comenzó Red Escolar que nos brinda proyectos colaborativos de esa forma hay comunicación, hay un a coordinación y ciertas actividades en ciertas temporadas, o sea cada actividad dura dos meses por decir así tiene una duración, los niños se inscriben, se realiza el seguimiento y se lleva un control, los que coordinan Red llevan un control de las escuelas, van dando el seguimiento o se inscriben a uno y participan, deben intercambiar información con

otras escuelas.

Sobre este mismo comentario la profesora pone a juicio lo que oficialmente es la incorporación de estos programas y que existen estadísticas muy grandes en la cantidad de escuelas inscritas a este programa pero en realidad las escuelas no trabajan con este programa.

PROFRA. Ga: En realidad eso es lo que debería uno hacer pero en ésta escuela no habido Internet, tenemos toda la conexión, tenemos el MODEM porque lo vinieron a instalar y también tenemos línea telefónica para el Internet, pero los padres hace tiempo se alarmaron pensando que los niños iban a poder entrar a canales prohibidos, eso nos detuvo mucho porque dicen que no iba a haber un control y que los niños se meten en cualquier momento a paginas prohibidas, por más que se les explicó que nosotros íbamos a llevar el control y que el maestro de grupo iba a venir aquí al aula para controlar mejor el trabajo, los padres no han querido que haya Internet, tal vez porque también implica un gasto, una cooperación y pues así hemos trabajado en los dos turnos.

Actualmente no se sabe quién será el responsable del pago del Internet y es que en algunas regiones donde no existe el servidor local el Internet tiende a ser demasiado caro, en el comentario de la profesora hace énfasis que los responsables de que no tengan Internet son los padres de familia por diferentes razones por un lado los asuntos económicos y por otro por la falsa información que han escuchado en la televisión o en otros medios de comunicación, la ignorancia refuerza su resistencia a utilizar este medio que en estos tiempos es parte de la vida cotidiana, las mala interpretación sobre las Nuevas Tecnologías en algunas comunidades o pueblos se ha pensado que puede afectarles a sus hijos. Por ello la profesora argumenta que en sus clases únicamente les enseña a manejar la computadora y utilizar los diversos medios para lograr un aprendizaje, en lo cual comenta: "No podemos dejar a un lado los contenidos del programa, tenemos que apoyar los contenidos del programa, entonces yo un tanto manejo eso, porque yo no he podido trabajar con Red Escolar porque no tengo Internet, bueno cuando se empezó con esto no había mucho interés de los padres ahorita al parecer ya se está alcanzando esa madurez con los padres de familia eso es algo que no se puede evitar más bien se tiene que controlar y educar pero no hemos logrado la manera de tener Internet, ya se pidió la opinión de los padres por que de hecho ya se ha escuchado que también hay

sanciones para los profesores, en esto podemos llevar un control porque por Internet podemos ver los proyectos colaborativos pero sino podemos seguiremos trabajando como lo estamos haciendo ahorita trabajar con las enciclopedias".

El asunto de no tener Internet obedece a una forma muy peculiar que en ocasiones pasa con los programas cuando son únicamente políticas de un sexenio tienden a olvidarse en el siguiente no dándole el interés que debe tener para darle un seguimiento.

PROFRA. Ga: Bueno en ésta Escuela también existen o también está inscrita a Red EduSat pero nunca llegó la antena, bueno si llegó el aparato el que es para los canales y el satélite, llegaron algunas escuelas por ejemplo a la secundaria de la comunidad les llegó y nosotros pensamos que también ya mero nos iba a llegar, después la última información que tuvimos es que las escuelas tendrían que comprar su antena ya para resolver este problema, pienso que tal vez ya no hubo presupuesto, entonces quedamos así, las escuelas que tenían el aparato debemos comprar la antena y en eso estamos apenas esa fue la información que recibimos a finales del ciclo pasado y ahorita es la información que tienen los directores de que ellos tienen que instalar la antena.

La actual situación de la implementación de los programas educativos el caso de las Nuevas Tecnologías que se empezaron a implementar a partir de la década de los 90s han obedecido ciertamente a políticas sexenales que con el paso del tiempo tienden a olvidarse sin darles un seguimiento y evaluación para tratar de dar cuenta de los impactos que han tenido. El caso RedEduSat que necesita ciertos equipos para su funcionamiento han pasado los años y ni siquiera les han llegado para su buen funcionamiento, actualmente se le designan responsabilidades a las escuelas como es la compra de los materiales faltantes, pero sino hay interés de los docentes y del director por adquirir el equipo faltante el funcionamiento es nulo.

Conclusiones.

En este capítulo se hizo referencia a las condiciones institucionales, no solo a las materiales sino también a las relaciones laborales, participaciones, necesidades de formación y el sentir del profesorado. Se abordaron en este caso, las condiciones de cómo han operado los programas de nuevas tecnologías como son Red Escolar, Red Edusat y enciclomedia.

El sentir de los profesores tiene que ver con las apreciaciones que cada uno tiene sobre las Nuevas Tecnologías por ejemplo; el miedo a las tecnologías puede ser por el significado que tiene al convivir en una cultura digital que se caracteriza por un cambio demasiado rápido de la realidad que nos rodea, sin embargo en esta situación la escuela y el docente se quedo atrapada en una cultura del pasado donde al paso de los años se creía que la experiencia podría ser un factor determinante par el buen funcionamiento de la institución, en ella se construyó una cultura centrada en el estancamiento y la pasividad, centrada en participar bajo una cultura de la burocracia administrativa, contradictoria, que siempre ha construido programas que le imponen al profesorado para convertirlo en un administrador o ejecutor del programa más no en un negociador a partir de un juicio práctico.

En este sentido la implementación de estos programas educativos desde la prescripción ha pasado a provocar fenómenos como los de la resistencia a cambiar para a utilizar los recursos de las Nuevas Tecnologías, ocasionando una serie de incertidumbres tales como el miedo, el desinterés del profesorado, el rechazo o la utilización de la computadora. Los argumentos ante estos embates son múltiples y variados, para algunos docentes estos programas corresponden a políticas de un sexenio, para otros no hay un serio seguimiento de evaluación de los programas existentes y para los más catastróficos ni siquiera han tenido en funcionamiento la inclusión de Nuevas Tecnologías que desde el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 se implemento con las aulas llamadas Red Escolar y RedEdusat.

Si bien la inclusión de los programas ha obedecido a una perspectiva sexenal como bien lo comentan algunos profesores, también es cierto que dichos programas a lo largo de su implantación no han tenido una evaluación, no se ha analizado los alcances y tal pareciera que a Red Edusat y Red Escolar, ni siquiera se les pone énfasis sobre su posibilidad de continuar a la par con el programa enciclomedia. El caso de estos dos programas que se iniciaron en la década de los 90s de acuerdo a los comentarios realizados por los profesores responsables, expresan que Red Escolar necesita Internet para su funcionamiento y Edusat requiere una antena especial. Al no contar con este equipo la escuela únicamente está registrada en una impresionante estadística pero la realidad es que nunca ha funcionado ni uno de los dos programas y los equipos que se compraron fueron un gasto inútil que nunca cumplió sus objetivos iniciales.

La evidencia es clara a finales de esta administración se contrataron los servicios de la Universidad de Harvard para evaluar los programas de la SEP -desde enciclomedia, hasta escuelas de calidad, Bibliotecas de aula, la reforma al sistema de preescolar, Becas y educación indígena, los resultados se darán a conocer el próximo 6 de noviembre (La jornada, 11/10/06).

En una conclusión de este capítulo se puede entender que si las políticas para la incorporación de estos medios, que tienen una gran perspectiva, se quedan únicamente como políticas sexenales y no como políticas de largo plazo con evaluación y seguimiento, dando cuentas claras tanto del uso de los recursos como de los aprendizajes, es obvio que de acuerdo a las entrevistas existen claras evidencias que no ha existido ningún impacto educativo de estos medios, el docente argumenta que no hay apoyo de las autoridades educativas y que luego de su llegada son abandonadas, no existe una formación docente previa para poder usarlas con mayor precisión, es decir si estos programas son convertidos en una política de estado para legitimar su poder sobre el gasto educativo obedeciendo más a justificar y promover su imagen de gobierno como benefactor a la educación y no como una política educativa en búsqueda de la mejora de la calidad educativa;

la tendencia es clara, el fracaso de todo programa es ocasionada por la mala ejecución de sus actores y no porque la propuesta este equivocada, en cierto sentido pueden haber muy buenas propuestas pero son muy mal aplicadas o ejecutadas por sus actores.

CAPÍTULO V

LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES DE CRISIS DE SUPERVIVENCIA DEL PROFESORADO EN EL SISTEMA CÓMPLICE.

5.1.1 La crisis de los sujetos.

Los profesores, en su quehacer cotidiano expresan sintomáticamente una práctica rutinaria que da cuenta de un empequeñecimiento de su espacio psíquico producto del aislamiento, urgencia, balcanización, etc. situación que asocia con una crisis de los sujetos (Remedí, 2004, p. 25).

Para Touraine (2001, p. 27) es indudable que las instituciones educativas son espacios que ofrecen a los sujetos que en ellas intervienen articulaciones de representación y de vinculación que les posibilitan posicionarse en la institución y desde ahí, ejercer su quehacer; los posicionamientos que los sujetos asumen están evidentemente atravesados no sólo por el aquí y ahora institucional, sino que devienen de las trayectorias personales y académicas que portan, de las identificaciones realizadas y de las apropiaciones en sus prácticas. Vivimos una crisis más profunda que un acceso de miedo o desencanto; percibimos cómo, en nosotros y a nuestros alrededores, se separa, se disocian por un lado el universo de las técnicas, los mercados, los signos, los flujos, en los que estamos sumergidos, y, por el otro, el universo interior que cada vez con mayor frecuencia llamamos el de nuestra identidad

Sobre esto mismo Guiddens (1991, p. 235) comenta que la comprensión de la naturaleza destructora de la modernidad supone un gran avance en la explicación de por que, en condiciones de modernidad reciente, la crisis es una situación normalizada. Se ha escrito mucho sobre este asunto y hay diferentes reflexiones al respecto que dan cuenta de su marcada influencia e impacto en el ámbito educativo. El **término crisis** evoca un trastorno o amenaza de trastorno importante en un estado de cosas dado (el significado original de la palabra, que proviene del ámbito médico, se refería a una fase de la enfermedad en la que la vida estaba amenazada. Sin embargo en las condiciones sociales modernas, las crisis son más o menos endémicas, tanto en el plano individual como en el colectivo. Se

trata hasta cierto punto de un efecto retórico: en un sistema expuesto: en un sistema expuesto a cambios continuos y profundos. Aparecen muchas circunstancias que se pueden considerar crisis en sentido amplio: Pero no sólo es retórico. La modernidad es intrínsecamente propensa a las crisis de muchos planos. Siempre que una actividad referida a metas importantes de la vida de un individuo o una colectividad se muestra de pronto inadecuada, produce una crisis. En este sentido la crisis se convierte en un componente normal de la vida pero, por definición, no puede transformarse en rutina. Anthony Giddens también argumenta que la supervivencia se vincula a esas angustias generalizadas al planteamiento de vida que los individuos llevan a cabo en ámbitos más reducidos de su actividad. La satisfacción que produce a una persona ser un superviviente se refiere ante todo a la superación de las dificultades de la carrera de la vida reflejamente organizada; pero seguramente está también impregnada de un sentimiento más general de angustias por la supervivencia colectiva en un mundo de riesgos de consecuencias graves o como también lo plantea Ulrich Beck (1998) que vivimos en las sociedades del riesgo en el mundo moderno es producto de una crisis del capitalismo industrial.

Todos estos sucesos de las sociedades modernas como son las crisis sociales y el sobrevivir de los sujetos en el mundo moderno y postmoderno, se ven reflejados en la escuela, pero esta supervivencia es cada vez más compleja, hoy el docente tiene que enfrentar nuevos retos como son el uso de las Nuevas Tecnologías en su práctica, pero el problema está que mucho antes que las computadoras lleguen a su salón, las tecnologías ya han invadido la vida cotidiana de sus alumnos, esto lo hace más catastrófico por que sus alumnos saben más sobre el uso de las NT que el propio docente, existen evidencias que en ocasiones los alumnos tienen que ayudarles sobre el uso o manejo de la computadora.

5.1.2 El sistema burocrático.

Para Elizondo (2002, p. 69) la educación, y en particular los sistemas de organización educativa, no han permanecido aislados de los cambios en los enfoques administrativos.

El modelo burocrático surge en los años cuarenta ante la necesidad de imponer orden, formalizar procedimientos y mejorar los resultados de las cada vez más crecientes organizaciones. Con este criterio se buscó un sistema "ideal" o "puro" al que Max Weber había bautizado desde finales del siglo XIX como burocracia (Chiaventato 1990 citado en Elizondo 2002 p. 69).

El modelo burocrático tiene características de estructura y diseño que, según su autor, debería utilizar toda organización compleja. Para Weber, la burocracia era la forma más eficiente de organización, y podía utilizarse más efectivamente en los organismos complejos que surgieron para satisfacer las necesidades de la sociedad moderna. Dada las condiciones de la época (siglo XIX), el modelo resultó sensato; de ahí su éxito.

La burocracia es una forma de organización humana que se basa en la racionalidad, esto es, en la adecuación de los medios a los objetivos que se pretenden, con el fin de garantizar la máxima eficiencia posible en la búsqueda de dichos objetivos. Según esta teoría sociológica a un individuo puede pagársele para que actúe y se comporte de manera preestablecida, la cual se le debe explicar exacta y minuciosamente para que sus emociones no interfieran en el desempeño de la función preestablecida. Así, la sociología de la burocracia propuso un modelo de organización y los administradores no tardaron en aplicarlos en sus empresas.

Según Max Weber, la burocracia tiene las siguientes peculiaridades Chiaventato (1990 citado en Elizondo 2002 p.70)

1. Carácter legal de las normas y los reglamentos.
2. Carácter formal de las comunicaciones.
3. Carácter formal y división del trabajo.
4. Impersonalidad en las relaciones.
5. Jerarquía de autoridad.
6. Rutinas y procedimientos estandarizados.
7. Competencia técnica y meritocracia.
8. Especialización de la administración separada de la propiedad.

9. Profesionalización de los participantes.

10. Completa previsibilidad del funcionamiento.

5.1.3 La burocracia autoritaria educativa.

Como bien lo señala Remedí (2004, p.48) los profesores expresan las contradicciones entre la lógica del control burocrático presente en las instituciones y el sentido de las misiones que los propios centros educativos expresan como mandatos.

Para Gutiérrez (2002, p. 17) la escuela es la institución social que su naturaleza, sus funciones y estructura, cumple como ninguna otra con objetivos políticos. El sistema escolar, de cualquier sociedad, es el reflejo fiel de la política e ideología de los grupos gobernantes o de los partidos políticos en el poder. Si una sociedad evoluciona, el sistema educativo tiende a evolucionar con ella; si una sociedad entra en crisis, muy pronto la escuela reflejará esa misma crisis.

Es decir el profesor refleja lo que el sistema burocrático autoritario (SBA) ha hecho del docente, un sujeto inamovible incapaz de poder reflexionar y proponer, algunas características del (SBA) se pueden representar de la siguiente manera:

a) La consolidación de una cultura de gobierno burocrático-estatista en la que la burocracia gubernamental tiende a asumirse, por virtud del carácter monopólico del sistema político.

B) La consolidación de una tradición de políticas de administración gubernamental nucleada más en los intereses rentistas privados del buropolítico típico.

C) La consolidación de una racionalidad buropolítica estratégica, dada la inexistencia virtual de restricciones sistémicas a la corrupción y el poder.

D) El desarrollo y consolidación de una ideología estatal nacionalista (Bazua y Valenti, 2000, p. 70).

Para Hargreaves (1994) la cultura de la burocracia ni surge ni se desarrolla espontáneamente desde la iniciativa de los propios docentes, sino que es una imposición administrativa por parte de las autoridades que desde fuera consideran

interesante el trabajo en común. Es por tanto obligatoria y viene habitualmente acompañada de un plan de acción en el que existe poco espacio de libertad a la creatividad de los docentes. Se orienta a la aplicación de proyectos de reforma y cambio decididos desde fuera y pocas veces permite la experimentación diversificada de métodos, estrategias, recursos y medios originales y específicos de cada contexto escolar.

5.2 El papel de la cultura escolar y la cultura docente en los tres tipos de representación del sujeto.

5.2.1 Cultura escolar.

El tema de la cultura escolar es abordado desde diferentes nociones y tradiciones. Desde hace unos años y enmarcado en el mundo de la escuela, de lo escolar, se ha ido generalizando el denominar cultura a una serie de aspectos centrales en la vida de los centros donde se desarrollan los procesos de enseñanza/aprendizaje. El ya de por sí amplio y complejo campo semántico de cultura se ve también por este lado, complicado más y complejizando más. Tiene diferentes acepciones que expresan que la cultura escolar se vinculará con el clima tanto en el aula como en el centro, que será una especie de barómetro de la red de relaciones de comunicación dentro del mundo escolar o del mundillo de una escuela, o bien será la epistemología que permitirá entender el proceso de enseñanza/aprendizaje, acaso como una vasta y variada dinámica de grupos, puede ser el fundamento del currículum, y para otros más la cultura vendrá a ser el centro y el conjunto de las dimensiones y relaciones que existen en ese entramado que es la vida escolar (Monclús, 2004,p:144).

La cultura escolar es vista desde distintos puntos de vista, sus múltiples nociones hacen que su estudio sea demasiado complejo, en ella se cruzan varios fenómenos escolares que hacen difícil llegar a una definición precisa. Santos (1994 citado en Monclús, p. 149) plantea, que:

"La cultura es un término que contiene un entramado complejo de significados. Así, la escuela es una organización que se estructura sobre procesos, normas, valores, significados, rituales y formas de pensamiento que constituyen su propia cultura. El grupo que integra la comunidad escolar comparte en su proceso de comunicación unos valores genuinos e identificables. Dentro de esa cultura existen subculturas

en las aulas, en los seminarios en el equipo directivo. Asimismo, esos grupos comparten una red de significados que les son propios. La cultura y las subculturas no son monolíticas ni estáticas ni repetibles".

De acuerdo a Morgan (1990 citado en Monclus, p: 151) entre ellas destaca lo siguiente:

1. La cultura de la escuela es una cultura individualista. Cada profesor actúa en su aula, cada alumno es responsable de su rendimiento en el aprendizaje.
2. La cultura de la escuela es una cultura del rendimiento no se valoran tanto los esfuerzos como los resultados.
3. La cultura de la escuela es una cultura formalista. Las formas están superpuestas a los contenidos. Las muestras de respeto son más importantes que el respeto mismo. Así muchos profesores exigen que sus alumnos se dirijan a ellos con determinadas formas de tratamiento.
4. La cultura de la escuela es una cultura de la uniformidad. Los mismos objetivos, las mismas pruebas, las mismas exigencias, los mismos comportamientos, los mismos comportamientos se imponen a todos los alumnos, con el pretexto de justicia igualdad.
5. La cultura de la escuela es una cultura jerarquizada, el inspector manda al director, el director manda al Profesor, el profesor manda al delegado del curso, el delegado de la escuela manda al alumno.
6. La cultura de la escuela es una cultura de rutinas, cada día se entra a la misma hora, se construyen los horarios de la misma forma, se disfrutan los recreos durante el mismo tiempo y en el mismo sitio, se acude a la sesión de trabajo con el mismo grupo, etc.

Por eso, al hablar de cultura nos referimos a unos patrones de comportamiento, a unas reglas establecidas, a unos rituales elaborados, a unas formas de pensamiento singulares, a unos valores compartidos que un grupo de individuos mantiene como peculiar forma de relacionarse y de organizarse. Así reafirma Santos la cultura oficial de la escuela tiene una serie de características que muchos miembros de la comunidad escolar y de la sociedad en general aceptan teórica o prácticamente.

5.2.2 Cultura docente.

Pérez Gómez (2000, p: 13) sobre el concepto de cultura plantea que una de las primeras formulaciones del término cultura se debe al antropólogo Edward B. Tylor quien la define como "aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembros de una sociedad.

Si eso es lo que entendemos por cultura entonces cultura docente está reflejada en las formas de enseñar, los saberes, su visión de mundo, su marco filosófico, sus valores, el ethos docente.

Para Andy Hargreaves (1999, p: 190) las culturas de la enseñanza docente, como cualesquiera otras, tienen dos dimensiones importantes **contenido y forma**. *El contenido* de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general. Podemos ver los contenidos de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen. Cuando hablamos de culturas académicas, las de la orientación, las de las asignaturas, estamos refiriéndonos al contenido de las culturas de los profesores.

Sobre cultura escolar, Pérez (2000) dice que la escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Se entiende, entonces, como el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar.

La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación de las características entre los partícipes de esas culturas, se pone de

manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. El concepto normativo de la coparticipación no es esencial en esta definición, porque la forma de las culturas de los profesores pueden ser individualistas o antagonistas por ejemplo. Las relaciones entre los docentes o, si queremos la forma de su cultura puede cambiar con el tiempo. En realidad a través de las formas de las culturas de los profesores se realizan reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas. Dicho de otro modo, los cambios de creencias, valores y actitudes de la mano de obra docente pueden ser contingentes respecto a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de asociación (Hargreaves 1996, p 191).

5.3 La crisis de supervivencia del profesorado en los sistemas cómplices (el caso de los tres tipos de representación del docente ante las Nuevas Tecnologías).

Uno de los temas centrales de la investigación que se encontró se refiere a esta crisis de supervivencia del profesorado ante las Nuevas Tecnologías en el sistema cómplice; que es presentada en un doble discurso entre el no usar la tecnología porque la pueden descomponer y por otro lado argumentando que las autoridades que coordinan el programa tienen la culpa por la mala información que les dieron sobre el uso y manejo de la computadora. La crisis de supervivencia que también se identifica entre el aparentemente hacer lo que se le indica para sentirse protegido, pero en la realidad es que frecuentemente hace otra cosa y en una tercera característica que es la buena intención del profesorado que a pesar de los años de servicios intentan cruzar hacia el mundo de las Nuevas Tecnologías en una participación burocrática que complica más su quehacer cotidiano.

En este rol que el profesor juega ante las Tecnologías se está demostrando que a pesar de lo que se dice que el profesor enfrenta nuevos retos muy distintos a los que en años pasados enfrentaba y que puede ser que hasta se esté jugado su papel como profesor, de acuerdo a las entrevistas se pueden encontrar tres tipos de profesores que a continuación presentaré: Los profesores que definitivamente se resisten a utilizar las NT, los profesores que aparentemente las usan y aquellos

que a pesar de que se formaron hace muchos años están dispuestos a reconfigurarse en esta nueva dinámica. El análisis para poder caracterizar a estos tipos de profesores al interior de la escuela se aborda desde el marco de la Cultura Escolar y la Cultura docente, considerando que esta perspectiva permite entender que cuando se intenta introducir un nuevo programa en este caso enciclomedia, el papel de la cultura escolar puede influir mucho.

5.3.1 El primer tipo de profesor (entre la negatividad y el individualismo).

El profesor en estos últimos años ha jugado un papel importante en este proceso de negatividad, apatía y resistencia a la participación ante los cambios o reformas presentados por la Secretaria de Educación Pública (SEP). Algunos de los problemas que presenta Fullan y Hargreaves (1996; p: 35-37) sobre las tropiezas a la introducción del cambio educativo, le llaman las soluciones inadecuadas y la reforma frustrada porque no están dadas las condiciones para movilizar a los docentes como un recurso a favor de la reforma, además la pesada carga de la responsabilidad por el cambio y por la mejora en las escuelas en última estancia pesa sobre los hombros de los docentes. Por nobles, refinados o esclarecidos que sean las propuestas de cambio y mejora, no sirven de nada si los docentes no las adoptan en sus aulas y no las traducen en una práctica docente eficaz. Un cambio educativo no respaldado por el docente y que no lo incluya, por lo general es para peor o no producen cambio alguno. En último término es el docente en su aula el encargado de interpretar y producir la mejora en lo que concierne al cambio, el docente es sin duda la clave. Por consiguiente, un liderazgo que no comprenda ni comprometa al docente fracasará. Para (Fullan y Hargreaves; p:19) hay tensiones simultaneas en dos sentidos -de arriba abajo y a la inversa- , generada por la aplicación de la reforma, es un síntoma de las dificultades y los problemas graves con los que tropieza la introducción del cambio educativo.

El profesor es el que carga con la pesada responsabilidad de aplicar los programas acordados desde la verticalidad del Sistema Burocrático Autoritario

(SBA) el caso del programa enciclomedia los docentes comentan que si hay una Actitud negativa hacia el programa.

ENTREVISTADOR: Cuándo usted me comenta que los profesores son muy negativos. ¿A qué cree que se debe? ¿En qué consiste esta negatividad?

PROFRA. Ma: La verdad sí son negativos o sea que argumentan todo el tiempo con pretextos como la salud, cualquier pretexto es bueno, ahorita con esto le digo que somos muy contradictorios a lo mejor también yo me incluyo ahí argumento que el tiempo; por otro lado vamos a aprender a conocer entonces así hay este tipo de situaciones (Entr. Profra. 5º "A", Esc. Prim. Cinco de Feb. P: 85).

Es decir a lo largo de los años en este tipo de profesores se ha creado una actitud de negación a la participación hacia cualquier nueva propuesta, programa, o trabajo en equipo en el Consejo Técnico, siempre hay un "buen" argumento para no asumir las responsabilidades que se requieren para el cambio, en este caso como es un programa impuesto desde el verticalismo institucional, los argumentos son de mayor peso para negarse a participar de manera adecuada.

ENTREVISTADOR: ¿Lo que me comenta considera usted que es parte de la cultura de su escuela o de la forma de ser de cada maestro?

PROFRA. Ma: Pues sinceramente no se en otras escuelas o en otros lugares pues no se porque hay toda esa apatía hacia el trabajo, hay unas situaciones que aquí se han presentado y aquí el maestro es apático (Entrvista, Profr. 5º_ 1, Esc. Prim. Cinco de Febrero,p:85).

En estos mismos términos la apatía y la negatividad son dos características que acompañan a este tipo de profesor que por un lado trata de defender su autonomía o su identidad pero por otro, es una característica para protegerse de situaciones nuevas y desconocidas, a lo indeseable que puede suceder cuando se da cuenta que es la única forma de defenderse ante su falta de conocimientos. Sin embargo esta característica de resistencia, apatía y negatividad también se debe al hecho de que son acciones impuestas de manera unilateral y suelen darse con mayor frecuencia en los sistemas educativos, caracterizados por un Sistema Burocrático Autoritario (SBA), es decir estas situaciones de negatividad docente suelen suceder ante la intensa imposición que por años se ha venido dando

donde de una forma autoritaria, vertical²⁴ se les ha implementado o impuesto programas que en ocasiones únicamente obedecen a una política sexenal de un gobierno y que a su término suelen desaparecer, lo peor de este fenómeno es que cada seis años el docente tiene que cargar con este peso de política educativa sexenal.

ENTREVISTADOR: Por qué cree usted que el profesor es apático.

PROFRA. Ma: Es que aquí o sea bueno digamos no aquí nada más en muchas escuelas, la situación es muy difícil en la relación padre, maestro y alumno, realmente al maestro ya se le toma poca importancia ya el maestro es un integrante más de la comunidad porque la gente ya se quiere tomar atribuciones que a veces no le competen, entonces los maestros como que nos volvemos apáticos al trabajo y ya no quieren colaborar, participar incluso aceptar todo lo que venga por la misma relación que es mala entre padres y maestros (Entrevista Profra. 5° _ 1 Esc. Prim. Cinco de Febrero, p. 86).

La profesora habla sobre la devaluación del docente o lo que algunos le llaman la falta del liderazgo del profesorado en la comunidad sin embargo más que devaluación, degradación o liderazgo lo que existe es una crisis de supervivencia del profesorado, es decir en los últimos años este tipo de profesor también es cuestionado por los padres de familia, por su falta de participación, por su apatía, la imagen social que tiene el docente hacia el padre de familia es de un bajo nivel de conocimientos reflejado muchas veces en los resultados de aprendizaje que presenta con sus hijos.

En este tipo de docente se remarca una cultura del individualismo producto de la misma crisis institucional donde existe una fragmentación de los sujetos para realizar cierto tipo de actividades, no hay participación y el profesor se manifiesta de manera muy dependiente.

²⁴ En la burocracia se organizan los cargos por jerarquía, cada cargo inferior debe estar bajo el control y la supervisión de uno superior. Ningún puesto debe quedar sin alguien que lo controle, y de ahí la necesidad de una estructura jerárquica que especifique los escalones o niveles de autoridad. La jerarquía impone orden y subordinación. Todos los cargos se encuentran dispuestos en niveles jerárquicos que se agrupan por categorías o clases, y que a su vez encierran privilegios y obligaciones, definidos por reglas específicas. De esta forma, el subordinado queda protegido de la acción arbitraria de su superior, dado que las acciones de ambos se procesan dentro de un conjunto de reglas previamente establecidas (Elizondo 2002, p. 72)

ENTREVISTADOR: Hablando del individualismo o del trabajo en equipo usted como ve a sus compañeros, cómo se manifiestan.

PROFRA. Ls: No hay trabajo en equipo cuando nos marcan una comisión lo hacemos por obligación (...) "si alguien está poniendo un bailable o le quiere sugerir algo no lo permite, el maestro piensa yo solo soy el único aquí, si a su alumno se le llama la atención se molesta el maestro", "En el trabajo si somos muy individualistas" (Entrevista, Profra. 6^o _1, Esc. Cinco de Febrero, p: 60).

El individualismo y la fragmentación son características de este tipo de docentes, solo se puede ver su participación cuando se le obliga o lo presionan hacerlo, sobre todo cuando se toman medias por medio del autoritarismo o la coerción. De esta manera los docentes se sienten muy presionados y su participación es muy peligrosa porque jamás se sienten comprometidos con las tareas que les toca realizar, ya sea una simple comisión de su propio Consejo Técnico o enfrentar un nuevo rol a partir de una reforma o en su caso un programa específico como es el caso del programa enciclomedia.

Aún cuando las Nuevas Tecnologías puede ser un programa que genera muchas expectativas no solo en México sino en el mundo, porque puede ser una de las forma de integrarse a esta sociedad globalizada, la apatía del docente es más fuerte que su necesidad de ser incluido en el grupo de docentes que participan así se deja un gran vacío en este programa que ha generado muchas expectativas.

Para Hargreaves (1999; p: 191) en el individualismo, los profesores, en su inmensa mayoría, siguen enseñando solos, tras las puertas cerradas, en el ambiente insular y aislado de sus propias aulas. El aislamiento del aula permite a muchos profesores mantener un deseado nivel de intimidad, un proceso frente a interferencias exteriores que con frecuencia, valoran. Sin embargo, el aislamiento en el aula también tiene problemas. Aunque evita que se culpabilice y critique a la clase, también impiden posibles alabanzas y aprobaciones. Los profesores recluidos en sus aulas reciben muy poca información.

Para algunos docentes los años de servicio puede ser un factor para resistirse o para negarse cambiar aunque reconocen el rezago de sus conocimientos para el manejo

de las Nuevas Tecnologías y su responsabilidad por actualizarse, para ellos resulta más cómodo tratar de justificar los diferentes vicios que por los años de servicio que tiene el docente ha construido y se ha convertido en actitudes negativas y en un nivel muy alto de apatía.

PROFESOR Po: Yo pienso que nosotros los que ya tenemos de 15 años de servicio en adelante como que ya tenemos ciertos vicios de no querer cambiar y las Nuevas Tecnologías que nos están mandando ahorita son de tecnología de punta, entonces prácticamente nosotros venimos atrasados por la actitud negativa o la apatía de no querernos superar, de no ir a un curso de computación, porque eso de la enciclomedia no necesariamente no lo tienen que dar, nuestras propias necesidades no la van a ir pidiendo ahorita la ventaja es que ya las tenemos y aún todavía hay cierto rechazo.(Entr. Prof. 6°_ 1, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, p.38)

El profesor hace énfasis que en ocasiones la experiencia no es muy bien utilizada para capitalizar el beneficio que ésta puede dar, por el contrario cobra mayor peso la resistencia a las nuevas propuestas de trabajo como es el caso de la utilización de la enciclomedia que en la realidad el profesorado refleja la apatía que el docente se ha ido apropiando con los años de servicio centrada en una cultura individualista, apática para Sancho (1994, p: 210) comenta que la falta de una cultura en cuanto a las NTIC en la mayoría de los cuerpos docentes de las instituciones educativas es uno de los serios problemas en educación. No se desarrollan las prácticas educativas suficientes que utilicen NTIC adecuadas a los contenidos de los planes de estudio, además existen prejuicios y tecnofobias por parte de los profesores que es necesario afrontar y tratar de eliminar.

En este caso el nuevo rol que se les esta planteando al docente de participar y enfrentar la necesidad de una permanente actualización tiene que pasar necesariamente por romper con una cultura docente que con los años de servicio han ido consolidando, como el individualismo, el rechazo etc. por la búsqueda de una nueva cultura digital, por ejemplo, cuando a un profesor se le preguntó ¿Por qué el profesor en ocasiones ya no quiere seguirse actualizando? Una de sus respuestas fue, "pues por la falta de interés y el querer", además argumentó:

Si nosotros quisiéramos actualizarnos en cualquier momento lo podríamos hacer en sábado, domingo o en la noche pero si no hay interés siempre va a haber una buena razón para evadirse, como el decir "ya salgo cansado", "salgo tarde", "yo no voy" (Entrevista, 5° _1, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, p. 60).

En el comentario del profesor ratifica que existe una resistencia para que el profesor tenga la intención de seguirse actualizando y por ello pone una serie de justificaciones personales y así de esta manera el proceso de formación y actualización del profesorado ha sido muy ambivalente en estos últimos años, por un lado asiste a los cursos de actualización y por otro lado "no encuentra o construye condiciones favorables en su institución para aplicar lo que va aprendiendo en los cursos a esto le podemos anexar que en ocasiones los cursos no responden ni a sus expectativas ni a sus necesidades del profesorado.

Remedí (2004; p: 48) confirma los hallazgos que se encontraron en las observaciones realizadas, ya que sostiene que esta situación que presentan los docentes nos lleva a sostener que un número amplio de profesores concentran principalmente su actividad en el aula, reduciendo de este modo su trabajo a los problemas más cercanos producidos en la clase; su vida cotidiana institucional gira alrededor de la actividad áulica, sin darse tiempo para reflexionar sobre diferentes tópicos que se relacionan con los procesos teórico prácticos que sustentan a la enseñanza. Esto no es causal: los profesores expresan la contradicción entre la lógica del control burocrático presente en las instituciones y el sentido de las misiones que los propios centros educativos expresan como mandatos.

Ahora bien en este tipo de profesor aunque existe una importante responsabilidad de parte del docente en la construcción de este tipo de cultura también es cierto el Sistema Burocrático Autoritario (SBA) tiene una responsabilidad por fomentar una cultura de la imposición, autoritaria y vertical, apegada a reglas y reglamentos y en este proceso construye a un docente que poco a poco se habitúa a recibir todo elaborado, a manera de instructivo, convirtiéndolo en un simple ejecutor de todas las ideas o propuesta preelaboradas.

Es ya conocido que esta cultura es construida por los mismos docentes a lo largo de su historia académica y también producto del reflejo de la burocracia autoritaria²⁵, sin embargo la tarea es entender que en las condiciones de relaciones de esta cultura es claro que para el nuevo programa de las NT es un obstáculo, en esta perspectiva de una cultura digital se requiere de la participación del docente, su figura se hace más esencial como mediador del conocimiento, el buen funcionamiento depende del buen uso que tenga de las Nuevas Tecnologías.

5.3.2 El segundo tipo de profesor (el doble discurso, la apatía y el rechazo):

El caso del segundo tipo de profesor se refiere a aquellos sujetos que aparentemente participan usando un doble discurso. Se entiende por doble discurso el hecho de que por un lado comentan que si están interesados, pero por otro en realidad hacen otra cosa. Asumir una actitud complaciente y de aceptación es una medida para cuidar su personalidad y hacer creer a los demás que está de acuerdo y si utiliza el recurso o programa sugerido. Finge estar trabajando sobre los acuerdos de participación en el consejo o ante la designación de una comisión o la participación en un programa nacional en este caso enciclomedia, el docente asegura como parte de este juego del doble discurso que si lo utiliza, pero si trata uno de constatar lo que en realidad hace en su práctica cotidiana se puede observar que hace otra cosa; en todo el discurso que el maneja en las reuniones de academia o cuando las autoridades como la supervisión de sector o subdirección le hacen preguntas o le entregan un instrumento para contestar sobre la supuesta participación en los programas siempre va a contestar que si han sido utilizados los programas pero cuando se le observa en realidad hace otra cosa.

²⁵ Para Chiavenato 1990 citado en Elizondo 2002, p.76) algunas de las desventajas que tiene la burocracia son las siguientes:

a) Formalismo y documentación excesivos: Hacer y formalizar las comunicaciones por escrito puede generar exceso de papeleo y documentación.

b) Relaciones despersonalizadas: Impone un carácter impersonal en la asignación de tareas y funciones, pues es más importante el cargo que la persona que la ocupa. Considera a las personas como entes autómatas que deben desempeñarse conforme a lineamientos preestablecidos. Se les trata más por su cargo (o un número) que con base en sus características o necesidades personales.

Decisiones por nivel de autoridad: Las decisiones se toman con base en el nivel jerárquico que ocupan las personas, independientemente de sus conocimientos o preparación para atender asuntos.

El caso de enciclomedia algunos profesores comentaron que ahorita la mayoría cuando menos dicen que si están interesados pero en la práctica ni siquiera utilizan la computadora.

PROFRA. Ma: ..."ahorita con esto de enciclomedia a lo mejor lo aceptamos pero a lo mejor muchos ni siquiera la utilizan, yo hasta ahorita si la estoy utilizando, por lo menos me ha fallado una vez o dos a la semana pero porque yo no conocía absolutamente nada, entonces me quedo después de la salida, me quedo aquí a explorar a ver que encuentro y que es lo que si puedo proyectar a los niños que si es el video o el diagrama se los puedo proyectar o sea que es lo que hay, que herramientas tengo para poder dar mi clase, me quedo a veces media hora, todavía estoy aquí como niño con juguete nuevo, la verdad si lo sigo explorando, de los demás profesores no se, por lo que yo veo o escucho creo que soy la que me ando metiendo en esto de la enciclomedia será porque yo no tengo computadora en mi casa y los demás creo que si tienen ...(Entrevista, Profra. 5°_ 1, Esc. Prim. Cinco de Febrero, p. 87).

Este tema de la aparente participación versus mi realidad donde realizo lo que estoy acostumbrado a hacer está entremezclado en un doble discurso que provoca que en ciertas circunstancias traten de reconocer que en la realidad también el sistema está mal y que la educación esta deficiente; que su práctica está deteriorada, que los malos resultados son posiblemente por culpa del mismo docente, que les hace falta más preparación pero todo esto es manejado a partir de este doble discurso.

En el transcurso de una entrevista, comentando con un profesor sobre el uso del programa de enciclomedia en la realidad, dice que finalmente el está obedeciendo a las necesidades que tienen los alumnos para mejorar sus aprendizajes y es así que el profesor Po comenta lo siguiente:

"Aquí se juegan dos papeles importantes a lo mejor si lo vemos políticamente hay una derrama económica en el aspecto educativo, que los resultados no se han dado el gobierno dice "yo di", políticamente sí, pero si vemos fríamente no está surtiendo efectos como se planteo porque no habido la capacidad de quienes estamos al frente" (Entrevista, Prof. 5° _ 1 Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, p. 22).

Por un lado se reconoce que el sistema juega también un doble discurso: dice que otorga el recurso pero no invierte lo suficiente para la sensibilización y capacitación del profesorado y con frecuencia ni siquiera atiende lo de la distribución de los recursos de manera satisfactoria. Es así que el sistema, a partir de la derrama económica trata de legitimar los precarios avances y los logros incipientes que se van dando en la educación, pero por otro se encuentra al docente, quien reconoce que no está preparado para poder aplicar las propuestas y alcanzar los resultados esperados.

Otra característica de negatividad en estos docentes, consiste en buscar permanentemente "culpables" en los cuáles depositar la responsabilidad de no haber enviado los materiales o instructivos necesarios a tiempo para realizar su tarea y es así que, en ellos hacen recaer los fracasos o deficiencias que tiene la educación; cuando se presentan críticas hacia su manera de comportarse, siempre tratan de protegerse y es así que la profesora "Ma" nos comenta.

...muchos maestros sí somos negativos, somos negativos sinceramente a todo, a todo le ponemos un pero, si les llega material porque les llega, si no les llega porque no les llega,(..) pero muchos maestros somos negativos, yo lo veo nada mas en la escuela, somos muy negativos(Entrevista Profra. 5°_1 Esc. Prim. Cinco de Febrero, P. 84)

Para dar cuenta de esta característica de buscar culpables en este tipo de profesores, a continuación se retoma un fragmento de una observación que realizada en un Taller General de Actualización (TGA). El tema de trabajo que se desarrolló fue sobre "uso de los materiales didácticos que tiene la escuela" algunos docentes de este tipo, argumentaron que los materiales no los usan los profesores por culpa de la comisión encargada de estos materiales, ya que no los tienen ordenados ni siquiera existe una lista sobre los materiales que existen.

...el curso taller inicio con los comentarios de la maestra "Mu", ella comenta que hay demasiados materiales didácticos en la dirección de la escuela pero que los maestros no los utilizan. Entonces el profesor Ro se molestó y le arrebató la palabra diciéndole "si a un niño no le dan la paleta la puede ver pero no la toma, no es excusa, pero si el material solamente está en la dirección y no está en los salones no se utilizará", le preguntan ¿De quién es la culpa?

Profra. Mu: De alguna manera nosotros somos responsables.

Profesor de 5°. Hablemos de la realidad que pasó, cuando estábamos limpiando la bodega y encontramos mucho material con demasiado polvo, se habla del descubrimiento de un tesoro.

Profr. Ro: Yo sigo con la idea de que nosotros no somos culpables, la semana pasada llegaron unos calendarios de los valores y ya se desaparecieron de la dirección, supuestamente era uno para cada salón y ya no alcanzaron, yo creo que si se deben respetar las cosas que están en la dirección.

Profra. Mu: Insisto que el culpable de no utilizar el material es el maestro, yo iba a repartir material pero los maestros se predisponen al decir no hay material.

Para tratar de mediar la discusión el director les comentó que los materiales están en la dirección a la vista de todos para usarlos.

En esta controversia podemos constatar este doble discurso²⁶ del docente donde trata de buscar siempre culpables o excusas ante su deficiente participación, es decir trata de sobreprotegerse donde en definitiva él se declara inocente o más bien no tiene la culpa, pueden ser otros menos el docente.

Es muy común que en los Sistemas Burocráticos Autoritarios (SBA) exista un sobreproteccionismo y una complicidad entre dos sistemas el sistema educativo macro (SEP) y el sistema educativo micro (Escuela Primaria) tomando en cuenta un viejo dicho "tu haces como que trabajas y yo hago como que te pago", actualmente entre estos sistemas hay cuestionamientos entre ambos, por un lado el sistema macro culpa al sistema micro que existe una baja calidad en la profesión de acuerdo a los bajos resultados académicos de los alumnos, por otro lado el sistema micro culpa al sistema macro por la burocracia, la imposición y la falta de una libertad de cátedra.

La omisión que ha existido en la responsabilidad de estos dos sistemas sobre los resultados finales cuando entre uno y otro se culpa pasa por entender que entre estos dos sistemas existe una complicidad por falta de una rendición de cuentas sobre la realidad del aprendizaje de los alumnos, es decir en la búsqueda de

²⁶ En torno al discurso Buenfil (2002, p. 38) comenta que la importancia de los estudios sobre el lenguaje comenzó a tener cierta presencia en el campo de la investigación educativa en México, con relativo retraso frente a otros países o a otras disciplinas. Mientras en Francia, Italia o Inglaterra en los años setenta se vivía el auge del análisis del discurso, en México se le veía con recelo o se le reducía al campo de la lingüística.

culpabilidad se quedan en complicidad la realidad que se tiene en los resultados académicos de los alumnos.

Como producto de esta búsqueda de culpables entre ambos sistemas se reconstruye una cultura que de manera constante divide a los docentes, para Hargreaves (1999; p. 191) "la balcanización divide, separa a los profesores, incluyéndolos en subgrupos aislados y, a menudo, enfrentados, dentro del mismo centro escolar. En las culturas balcanizadas, estas pautas no consisten en trabajar en aislamiento ni en hacerlo con la mayoría de los compañeros de todo el centro, sino, sobre todo, en trabajar en pequeños subgrupos de la comunidad escolar, como ocurre en los departamentos de asignaturas de los institutos de secundaria. No obstante, el simple hecho de trabajar y asociarse con los compañeros en pequeños grupos no equivale a la balcanización (p: 236).

Existen algunas versiones que cuando las reformas se gestionan desde el escritorio lo único que hace el docente es sobreprotegerse es decir aparentemente están de acuerdo aceptando los cambios pero en la realidad hacen otra. Esto se puede ver desde el planteamiento de las prácticas pedagógicas del profesorado en el sentido de que "una cosa es lo que dice la Reforma Educativa, otra cosa es lo que enseña y otra cosa es lo que aprenden sus alumnos". Hay quien suele comentar que cuando las reformas se gestionan desde la escuela los profesores participan de una manera más activa.

En contraposición al autoritarismo burocrático, cuando la reforma curricular surge desde la escuela, la importancia que adquiere y la aportación del profesorado surge de manera colegiada y colaborativa, haciéndose evidentes los cambios. La creación de relaciones colegiales productivas y de apoyo entre los profesores se considera desde hace mucho tiempo como un indispensable prerequisite para un desarrollo curricular eficaz basado en la escuela. Muchos autores han dicho que la implementación eficaz de las reformas curriculares más centralizadas depende también del desarrollo de las relaciones colegiales y de la planificación conjunta del profesorado de cada escuela, de la posibilidad de interpretar y adaptar las

orientaciones generales al contexto de cada escuela concreta y al compromiso y mutua comprensión de los profesores responsables de la implementación de los nuevos programas curriculares (Hargreaves 1999, p:210-236).

5.3.3 El tercer tipo de profesor (la participación burocrática).

Se ha dicho que la colaboración y la colegialidad encierran muchas bondades. Por ejemplo, se presentan como estrategias especialmente provechosas para promover el desarrollo del profesorado. Se afirma que la colaboración y la colegialidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda a la reflexión e idiosincrásica y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos. Además de considerarse que la colaboración y la colegialidad promueven el crecimiento profesional y el perfeccionamiento escolar impulsado desde dentro, también goza de aceptación generalizada la idea de que estas constituyen formas de garantizar la implementación eficaz de los cambios introducidos desde el exterior (Hargreaves 1999; p.210).

El tercer tipo de profesor se refiere a aquellos sujetos que a pesar de los años de servicio y las carencias para el manejo de la tecnología están dispuestos a enfrentar a este nuevo reto y de los posibles cambios que podrían mejorar su práctica al respecto la profesora Ls de 6°-_2 de la Escuela Primaria Cinco de Febrero, comentó que tiene 32 años de servicio y que el próximo año posiblemente se jubilará sin embargo dice que ella si está interesada en utilizar las nuevas tecnologías, en una charla que tuvimos comentó: "Si estas herramientas las hubiese tenido hace treinta años cuando me inicié trabajando otro tipo de alumnos hubiese formado, la diferencia es muy grande a enseñar con gis y pizarrón al estar utilizando un pizarrón electrónico, un lápiz electrónico y una computadora" la profesora describe que en este aspecto actualmente el profesorado está jugando un papel diferente al de hace treinta años.

En otros casos sobre la participación comentan que si colaboran pero con algunas condiciones: "sí aceptamos las tecnologías pero solicitamos más cursos". A pesar de que el profesorado se mueve en una gran controversia entre la sobrevivencia y la adaptación a un nuevo rol, el profesor piensa que tomando mas cursos tendría mejores posibilidades para conocerlas y para manejarlas.

PROFESORA Ma: Yo pienso que todavía no la sé manejar bien, para que a ellos les resulte mas atractivo lo de Encarta o los diagramas, siento que a veces me hace falta todavía aprender más para poder enseñar (Entrevista, Profra, 5° _1, Esc. Prim. Cinco de Febrero p. 89)

ENTREVISTADOR: Comente más sobre éste programa.

PROFRA. MA: Yo pienso que no está mal implementado, pero yo pienso que si necesitamos, bueno cuando menos yo, me hace falta conocer más, pienso que si se nos deben dar más cursos, pues la primera vez nos dieron un curso de dos días. Para los que no sabíamos nada como prenderla y apagarla si nos sirvió, y ya aquí con la práctica yo voy aprendiendo, aunque al principio con un poco de miedo, pensando en que se vaya a descomponer o quizás no saber como salir, a mi sí me hacen falta más cursos o asesorías (Entrevista, Profra. 5° _ 1, Esc. Prim. Cinco de Febrero, P: 81).

La profesora reconoce que todavía no sabe manejar las Nuevas Tecnologías como para enfrentarse a trabajar con los alumnos y que para saber manejarla hace falta que se implementen más cursos, tienen la idea que con estos van a incrementar sus competencias en el manejo de enciclomedia. En el caso de este tipo de participación donde al docente se le obliga a participar, por un lado intenta colaborar pero por puede advertirse que el docente no está muy comprometido ya que cuando la participación es impuesta tienden a no hacer suyos los programas.

ENTREVISTADOR: Cómo ve la participación de los maestros en cuanto a los programas principalmente el de enciclomedia.

PROFR. ML: Participamos todos los maestros, ya llevamos 3 o 4 años desde que empezó el programa, en los beneficios que hemos tenido más que nada, es en los materiales, porque al entrar a las Escuelas de Calidad se nos han dado apoyos económicos cada año, eso fue en un principio no recuerdo cuanto... como 60,000 o 70,000 pesos(..) con ese dinero se ha comprado mucho material, se compraron cuatro computadoras, televisiones, videos, C.Ds y libros y de alguna manera pues sí nos han ayudado, más que nada para que tengamos todo ese material (Entrevista, 5° _ 1, Esc. Prim. Cinco de Febrero, P 74).

La obligatoriedad para participar²⁷ con la condición de entregarles diferentes materiales o en su caso beneficios económicos, ocasiona que el docente ni siquiera utilice los materiales, en el caso de algunos programas, se les asigna cierta cantidad de dinero a los profesores, esto hace que el docente este participando por el monto económico, pero los contenidos del curso nada tienen que ver con las prácticas que el realiza en su aula, estos apoyos obedecen a políticas del sistema de gobierno²⁸ para demostrar que este realiza una inversión impresionante en la educación, pero que en realidad, esta forma de dilapidar los recursos nada tiene que ver con la calidad educativa.

En el caso de enciclomedia donde existe una participación obligatoria²⁹ entre los profesores de 5º y 6º al inicio de ciclo escolar algunos docentes prefirieron o solicitaron trabajar en otros grados para no participar en la nueva propuesta, sin embargo a los profesores que les tocó trabajar con 5º y 6º en las escuelas que se incluyeron en el programa tuvieron que participar.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo eligieron a los profesores que trabajarían con 5º y 6º

²⁷ En la administración de algunas organizaciones o en el caso de la administración educativa el análisis desde la micropolítica comenta del uso del poder para obtener los resultados en ambientes educativos preferidos (Blase citado en Hargreaves, 1999, p. 199).

²⁸ En la perspectiva de la micropolítica, la colaboración y la colegialidad se derivan del ejercicio del poder de los administradores, conscientes de su control, en la organización. En estos casos, la colegialidad es una imposición gerencial no deseada, desde el punto de vista de los profesores sometidos a ella, o la forma más usual de cooptar a los docentes para satisfacer determinados propósitos administrativos y para cumplir ordenes externas. Desde la perspectiva micropolítica, la colaboración y la colegialidad se vinculan, a menudo, con las imposiciones administrativas o con la manipulación indirecta del acuerdo (Hargreaves, 1999, p. 210).

²⁹ La colaboración burocrática ni surge ni se desarrolla espontáneamente desde la iniciativa de los propios docentes, sino que es una imposición administrativa por parte de las autoridades que desde fuera consideran interesante el trabajo en común. Es por tanto obligatoria y viene habitualmente acompañada de un plan de acción en el que existe poco espacio de libertad de creatividad de los docentes. Se orienta, por tanto, a la aplicación de los proyectos de reforma y cambios decididos desde afuera y pocas veces permite la experimentación diversificada de métodos, estrategias, recursos originales de cada contexto escolar (Pérez 2000, p. 170) Este carácter burocrático de la vida en las escuelas, impregna de forma soterrada y explícita las tareas, actividades y sobre todo las interacciones. Como toda institución social, el establecimiento en la escuela de procedimientos formales para ordenar la vida colectiva es sin duda un estimable avance sobre la vigencia arbitraria y caprichosa de los intereses o exigencias de los más poderosos. No obstante cuando en la vida escolar se empiezan a valorar los procedimientos independientemente de sus contenidos y de su virtualidad educativa, las tareas de los profesores y los alumnos pierden su sentido vital y se convierten en meros instrumentos formales para cubrir las apariencias (Ibid, p.171).

PROFR. IL: Bueno aquí antes de que llegara enciclomedia ya estaban repartidos los grupos entonces esto empezó a funcionar por enero o febrero ahora la mecánica fue que volvieran a quedarse con el mismo grupo, los de quinto pasan a 6° y lo de 6° regresan a 5°. Yo pienso que lo único que nos hace falta es actualizarnos o que nos den otros cursos de actualización porque después de que vinieron los de la Subdirección de Ecatepec, ya se empezó a ver con mayor interés porque nos dijeron que los alumnos tenían que trabajar más y que si se descomponían los equipos los podíamos llevar a componer a la subdirección (Entrevista, Profr. 6°_2, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, p. 39).

Para que los profesores siguieran aprendiendo a manejar las Nuevas Tecnologías se estableció una mecánica de participación que consistió en que los profesores de 5° y 6° grado siguieran en el mismo ciclo, sin embargo no todos están de acuerdo, algunos comentan que les es mejor trabajar con 2° o 4° y no con los grados que tienen la enciclomedia y algunos si están interesados en solicitar trabajar con esos grados, aunque en los términos de obligatoriedad los profesores que mejor se sienten, son los que están más comprometidos, son los que de manera voluntaria han decidido participar en contra de los que de manera impositiva les tocó participar y que ni siquiera utilizan la enciclomedia.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo vez en tu escuela a los profesores, están dispuestos a participar o a enseñar con las Nuevas Tecnologías o todavía hay quien se resiste?

PROFR. IL: No, mira no es muy abierto pero si hay profesores que si han manifestado en los cursos de los TGA, que por qué los profesores que estaban en quinto grado y sexto grado se volvieron a quedar con el mismo grupo o sea que si han tenido interés por la tecnología inclusive ya de ser posible que algunos quieran estar trabajando con los grupos de quinto y sexto (Entrevista, Profr. 6°_2, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, p. 39).

En este caso los profesores que deciden participar de manera voluntaria son los que se comprometen a trabajar aunque de una u otra manera hay una imposición en la manera de controlar y aplicar el programa, es claro que el docente no es tomado en cuenta, su opinión es utilizada únicamente como mecanismo de legitimación del poder del Sistema Burocrático Autoritario (SBA) los juicios que hacen sobre su viabilidad o de su no viabilidad respecto al programa no son tomados en cuenta, en este caso el docente es un ejecutor del programa y no tiene la oportunidad de emitir comentarios ni opiniones.

Conclusiones.

El reflejo de esta crisis en el docente es vista a partir las exigencias del sistema educativo donde a partir de la implementación de las Nuevas Tecnologías al profesorado lo obligan a entrar a un mundo indefinible, lleno de incertidumbres, con muchos vacíos, utopías características del mundo global y postmoderno, sin embargo a lo largo de su historia el profesorado siempre estuvo acostumbrado a vivir arropado en un Sistema Burocrático Autoritario (SBA) donde siempre se le brinda un proteccionismo excesivo que lo acostumbró a recibir todo preelaborado, esto ocasiona que actualmente el docente se encuentre en procesos complicados de metamorfosis, es decir cuando a lo largo de los años se convirtió a un docente mecánico sin la posibilidad de proponer, reflexionar en torno a su quehacer docente hoy se intenta cambiarlo a una nueva perspectiva situación que le provoca conflictos.

Ahora bien; en éste capítulo se pueden notar tres características del docente la primera: representa al profesor entre la negatividad y el individualismo; la segunda: el profesor apunta a su doble discurso, la apatía y el rechazo hacia las nuevas propuestas y la tercera: se refiere a la colaboración burocrática. Estas características obedecen a un tipo de representación del profesorado que no es más que el reflejo sobre una cultura burocrática que han construido a lo largo de los años de servicio y producto de un sistema burocrático. La realidad de esto es que gran parte de la cultura docente es producto del mismo sistema donde apegados a normas y reglas burocráticas impuestas, el docente es convertido en un simple ejecutor de los currícula sin darle la oportunidad de proponer, crear o reflexionar, de ahí que el docente requiere de nuevas formas de gestionar las relaciones verticales por unas más horizontales de lo contrario la buena intención de las Nuevas Tecnologías pueden quedar simplemente en eso en buenas intenciones.

En la relación vertical de los sujetos se genera una serie de contubernios y negociaciones localistas entre el supervisor, director y profesor en una negociación de relajación educativa, entre órdenes burocráticas, ejecución de prácticas y determinismos individualistas esto se puede ver a partir de la omisión que

existe entre un sistema macro y el sistema micro sobre la responsabilidad de los resultados de aprendizaje de los alumnos pasando por buscar culpables entre ambos; ésta complicidad entre ambos sistemas refleja la falta de acuerdos educativos, falta de rendición de cuentas de la realidad de los aprendizajes de los alumnos y la rendición de cuentas del sistema educativo sobre los resultados académicos de los alumnos, en éste sentido seguir caminando sin éstas consideraciones la complicidad entre estos dos sistemas seguirá dándose de manera paulatina.

En la colaboración burocrática se refleja la forma de participación obligatoria por un lado el docente se le da la libertad para participar pero por otro es una obligatoriedad, sin embargo es difícil que el profesorado participe en la elaboración de propuestas como son programas, proyectos etc. por varias circunstancias en primera no tiene la capacidad de proponer por la falta de una profesionalización o actualización que le permitan reflexionar, proponer o en su caso cambiar los currícula o el programa en circunstancias que nada tienen que ver con la realidad de los alumnos; segundo el docente es tomado como un simple ejecutor de las grandes reformas o programas implementados.

Ante esto es importante construir una cultura escolar emergente basada en la colaboración participativa y democrática, donde el docente tenga la posibilidad de proponer y no solo participar como ejecutor, en tal sentido, se tiene que aprovechar las posibilidades que vienen proponiendo las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación sobre la equidad, la colaboración y democracia, para ello hace falta abrir espacios o perspectivas emergentes sobre estas propuestas, como son: la búsqueda de una organización escolar más horizontal y menos vertical, autonomías locales de los centros escolares etc. En caso de que sucediera lo contrario se corre el riesgo de que las Nuevas Tecnologías simplemente podrían ser adaptadas al tradicional sistema burocrático y posiblemente perder las perspectivas de su potencial que vienen proponiendo en cuanto a la cultura, equidad, democracia, colaboración y educación.

Para concluir y seguir reflexionando pienso que mientras la Secretaria de Educación Pública no pase a conformarse como un organismo autónomo independientemente del estado, fomentará que la Educación Básica continúe operando bajo sistemas cómplices. La autonomía de los centros escolares debe ser un tema que puede surgir a partir de éste estudio donde se puedan articular una serie de propuestas tanto desde las instituciones escolares como desde las propuestas de políticas nacionales y así poder romper este cerco burocrático educativo.

CAPITULO VI

LAS CONDICIONES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA ENSEÑAR CON NUEVAS TECNOLOGÍAS.

La formación docente³⁰ para enseñar con nuevas tecnologías en la escuela primaria tiene que ser vista desde diferentes formas y acercamientos que los profesores han tenido con las tecnología, así como en ocasiones se ha dicho que el profesor carece del conocimiento para hacer un buen uso de las tecnologías no se puede negar que en su practica cotidiana, en la escuela y en cursos se ha ido relacionando con las tecnologías para Khvilon Evgueni (2004, p: 37) señala que a lo largo de toda su experiencia educativa, los futuros docentes deben aprender de forma práctica acerca del uso de la tecnología y las formas en que ésta puede incorporarse a sus clases. Limitar las experiencias relacionadas con la tecnología a un único curso o una única área de la formación docente, como los cursos de metodología, no convertirá a los alumnos en docentes capaces de hacer un verdadero uso de ella. Los futuros docentes deben aprender a lo largo de su formación, a utilizar una amplia gama de tecnologías educativas que abarca desde cursos introductorias hasta experiencias de prácticas y desarrollo profesional.

En las observaciones y entrevistas realizadas a los profesores sobre la manera de cómo se iban profesionalizando o actualizando con las Nuevas Tecnologías se identificaron los siguientes temas.

³⁰ Gómez-Morín (2004) afirmó sobre las estrategias de formación a docentes para el óptimo uso de enciclomedia en las escuelas: "Esta formación, fortalecerá las habilidades docentes para organizar el trabajo educativo y permitirá poner en marcha nuevas estrategias didácticas para aprovechar la tecnología de la información y comunicación como un medio que mejore la calidad de la enseñanza. También aseveró que enciclomedia representa un giro en la política educativa nacional, al impulsar el profesionalismo de los maestros para que, de acuerdo con las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes, puedan innovar las prácticas educativas. También reflexionó que esto "representa una flexibilización y apertura del Sistema Educativo Nacional, al ofrecer a los maestros mayores oportunidades y libertad para el aprendizaje; representa la oportunidad de México de entrar a la era de la tecnología y el conocimiento para reducir la brecha educativa con otros países.

6.1.1 Aprendo computación con mis alumnos.

Una de las formas para aprender a manejar la computadora por parte del profesorado de acuerdo a sus comentarios, es con sus mismos alumnos, en una entrevista realizada a la profesora comenta "Hay niños muy listos como tienen computadora en su casa ya es más fácil, muchas veces no sé por dónde jalar y ellos me ayudan (Entrevista Profra. 6°-_1, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas p. 53). En esta nueva forma de relacionarse en un mundo digitalizado y cuando las nuevas tecnologías han pasado a ser parte del uso cotidiano de los niños de primaria tanto en su casa cuando cuentan con computadora como en la escuela cuando cuentan con Aula de computación los niños expresan más interés para usar la computadora.

Tengo una o dos alumnos que sus mamás saben computación, me preparan el tema en un diskette y lo exponen entonces eso para mí ya es mucho mejor, ya no hacen su laminilla ya ellos preparan su tema, tengo como tres alumnas que hacen eso, no todos, porque algunos no tienen computadoras en su casa, cuando la mamá es maestra de computación o que un hermano está estudiando ingeniería en sistemas pues les apoya. (Entr. Prof. 6°-_2, Esc. Prim. Cinco de Febrero, P. 47)

Cuando los alumnos no cuentan con computadora en su casa, en la escuela cuentan con las aulas de computación donde desde el primer año de ingreso a la escuela tienen contacto con las tecnologías esto ocasiona que los alumnos tengan conocimiento del manejo de la computadora desde temprana edad situación que en ocasiones los alumnos conozcan o manejen la computadora mejor que el profesor.

Las aulas de computación o talleres de informática de acuerdo a los comentarios que proporcionó la profesora encargada de esta aula en la Esc. Prim. "Cinco de Febrero" tienen varias funciones una de ellas es iniciar a los niños al manejo de la computadora. En la entrevista realizada comenta lo siguiente: "Bueno aquí los niños lo que más nos interesa es que toquen la máquina, que tengan contacto con la computadora, yo trato de seguir las tres modalidades que nos sirven para ocupar las computadoras que son: Aprender de la computadora, Utilizarla como herramienta de trabajo y para la información, además lo que va saliendo en el trabajo como son: Los programas básicos, el teclado, prender la computadora utilizando guiones, programas

educativos, enciclopedias y no puedo dejar a un lado los contenidos entonces mezclo algunas veces en una clase las dos cosas por ejemplo trabajo con Windows pero ya estamos utilizando también el contenido y es así como voy apoyando las dos cosas" (Entrevista, Profra. Aula de Medios P: 95).

Sin embargo comenta que cada grado o ciclo tiene un nivel de aprendizaje distinto: "De hecho con los de 1º y 2º grado trato de trabajar con escritura, con los de 3º matemáticas y con los de 4º, 5º y 6º todos los contenidos. Por ejemplo los niños de 1º ocupan el ratón y el teclado para poner unas letras y ocupo programas educativos que les llamen la atención lo que más se usa es el programa PAINT y los programas de lecto-escritura por ejemplo: Cuentos donde ellos tienen que hacer rompecabezas, cuentos de los personajes, relacionar, escribir los nombres de los personajes ya que los escucharon, estos son los ejercicios que realizamos; Los de tercero practican operaciones básicas, las tablas de multiplicar, ejercicios de sumas, restas, multiplicaciones en la computadora algunos programas que tengan matemáticas y videos para los niños. Para los de 4º trabajamos un poquito mas fuerte en la computadora y los de 5º por ejemplo manejan PowerPoint hacen ellos investigaciones en la enciclopedia y Encarta 2005, está instalado en las máquinas y tiene Encarta, entonces hacen investigaciones de un tema y luego lo pasan ellos en PowerPoint pero ya pasan imágenes, pegan escriben, cambian fondo, color movimiento, todo ellos ya hacen como filmillas con algún tema los de 6º con mayor razón, a ellos les interesa mas investigar, escribir, utilizar el Word de hecho me hacen falta mas máquinas para los de 5º y 6º" (Entrevista, Profra. Aula de Medios, p. 96).

Para Silva (2006, p. 2) estamos en presencia de una nueva generación, la cual está fuertemente identificada y familiarizada con el uso de las Tecnologías. Algunos la denomina Net-Generación -Generación N- porque se han formado y han crecido en la era digital. La generación N marca el paso de lo transitivo a lo interactivo, en medios de comunicación (Tapscot, 1981 citado en Silva, 2006, p. 2).

Sobre esto mismo; Gross (2005 citado en Silva, p: 2) ejemplifica las principales características de estas generaciones son: a) Los estudiantes superan a sus profesores en el dominio de estas tecnologías y tienen un acceso mas fácil a datos, información y conocimiento que circulan en la red; b) Viven en una cultura de la interacción; su paradigma comunicacional se basa en la interactividad al usar un medio instantáneo y personalizarse como es el internet. Los profesores que se están formando se van a encontrar con alumnos que pertenecen a una nueva generación digital, en la cual la información y el aprendizaje ya no están relegados a los muros de la escuela, ni son ofrecidos por el profesor de forma exclusiva. El principal problema de los docentes de la generación digital, es que la sociedad actual cambia muy rápidamente. Los profesores se han formado y se están formando con una cultura y una visión del significado de su profesión que ya ha cambiado. Robalino (2005, p. 9) reflexiona, si bien un importante número de escuelas no posee computadoras, proyector de imágenes o acceso a Internet, esto no necesariamente quiere decir que los estudiantes no estén siendo usuarios de juegos de video, aparatos de audio, Internet, telefonía celular, etc. En el campo de las tecnologías los estudiantes, de todas maneras las aprenden y utilizan en otros contextos.

Afirma:

"Un docente que no maneje la tecnología de información y comunicación está en clara desventaja con relación a los alumnos. La tecnología avanza en la vida cotidiana más rápido que en las escuelas, inclusive en zonas alejadas y pobres con servicios básicos deficitarios. Desafortunadamente, la sociedad moderna no ha sido capaz de imprimir el mismo ritmo a los cambios que ocurren en la educación".

En la entrevista realizada, el profesor que ha sido invitado a la presencia de éste mundo digitalizado reconoce que esta nueva generación de niños conoce y maneja la tecnología sin algún temor y que en ocasiones con ellos puede auxiliarse o que ellos mismos trabajen con la computadora.

La computadora la manejo yo, y el alumno que ya conoce, lo mando a la computadora, "los demás no lo manejan", los otros también tienen como miedo, porque a lo mejor nosotros se los metimos, miedo al decirles esto cuesta tanto, pero ya después de que vinieron los de la subdirección ya han empezado a manejarlos ellos, lo que no manejan es el lápiz porque el pizarrón no está calibrado o sea

le están picando y no sale (Entrevista, Prof. 6°_2, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, p.41)

Tanto fuera como dentro de la escuela, estamos asistiendo a una expansión continua y exponencial de las telecomunicaciones. Esta Tecnología de la información y la comunicación proporcionará a los estudiantes -en realidad, a todos nosotros - más oportunidades de aprender a través de los cederrón, la realidad virtual y las tecnologías interactivas que permiten que personas de distintas partes del mundo hablen entre sí al mismo tiempo, naveguen por Internet, circulen por las autopistas de la información, bailen al son del ciberespacio. Sin embargo, esta nueva tecnología puede convertirse en vehículo de contención y control al que no tengan acceso todos los estudiantes y en el que las escuelas no desarrollen múltiples formas de enseñanza y aprendizaje (Day, 2005, p. 242)

Ante la utilización creciente de las Nuevas Tecnologías, merece la pena ocuparse de tres cuestiones. En primer lugar, aunque gran parte del aprendizaje del alumno mediante la tecnología de la información no requiera el empleo de habilidades sociales, éste pueda reforzarlo. Los estudiantes seguirán teniendo que comprobar y consolidar su aprendizaje reflexionando sobre el, e intercambiando ideas, ideales y opiniones con otros alumnos. Hay algunas pruebas de que incluso ahora, en las escuelas primarias, las interacciones individuales entre maestros y alumnos son breves y, en el caso de la mayoría de los niños, poco frecuentes, siendo raro el trabajo en colaboración. En consecuencia, el papel del maestro será el de facilitador del proceso o interventor, mas que el de experto en contenidos. En segundo lugar, las Nuevas Tecnologías hacen hincapié en que el aprendizaje no es sólo el resultado de la experiencia escolar sino de otras influencias también -el hogar, los medios de comunicación y los amigos -. Aunque las tecnologías faciliten y refuercen la difusión de la educación, el papel del educador es preservar el componente humano porque las relaciones humanas son la clave del éxito en la aplicación de las tecnologías de la comunicación al aprendizaje durante toda la vida. En tercer lugar, la información recibida tendrá que someterse a evaluación crítica. Los maestros ocupan una posición clave como consejeros de aprendizaje. Por fuerza, la enseñanza escolar tendrá más de asociación y de contratos de aprendizaje entre docentes, alumnos y padres, establecidos sobre una base más explícita (Day,

2005, p. 256).

6.1.2 Aprendo computación en mi casa, en la escuela o con los maestros.

Ante la falta de un proyecto sólido de formación docente para el uso de las Nuevas Tecnologías y de una forma demasiado acelerada en que han incluido las Nuevas Tecnologías³¹ para el uso cotidiano del profesorado, los docentes han construido una serie de estrategias para aprender a manejar las Tecnologías, algunos profesores comentan que los acercamientos que han tenido con la tecnología ha sido en su casa con sus hijos, ya que mencionan que ellos que ya conocen la tecnología les han enseñado a manejarla y es que comentan que cuando se integró el programa Enciclomedia no conocían nada sobre el manejo de la tecnología por ejemplo una profesora comenta: "De hecho yo no conocía nada, bueno un poquito como prenderla y apagarla pero que yo entrara no, para mi era algo muy avanzado. Sí tenía la idea, pues en la casa tenemos a los hijos y ellos trabajan con la computadora entonces por medio de ellos, uno tiene la necesidad, por ejemplo para sacar los promedios, por ahí los sacamos en la computadora. Pues en la casa ahí voy aprendiendo con ellos, hago algún texto y ahí aprendo con ellos, pero aquí es muy diferente, lo que tengo en mi casa es muy diferente a lo que tengo aquí, como por ejemplo escribir un texto es muy diferente a enseñar con la computadora" (Entrevista, Profra. 6°- _2, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas p: 49,50).

En este sentido la profesora imprime la forma de como actualmente los profesores van aprendiendo computación, esta forma de aprender deja en claro que

³¹ Las estrategias de capacitación según la directora de Formación, Actualización y Superación Profesional de la SEP Alba Martínez Olivé, se realizara con equipos responsables estatales conformados por personal de operación en las escuelas, de asesoría pedagógica y de asistencia técnica, con el apoyo de un equipo consultor integrado por especialistas de SEP e ILCE. Inicialmente la estrategia nacional de formación docente se realiza a partir de talleres cortos relacionados con el tratamiento de cada libro de texto. Como parte de la capacitación continua ofrecerán asesorías en los Centros de Maestros y se fomentará el intercambio de experiencias. La estrategia diseñada por la SEP prevé tres etapas: Sensibilización, que finalizará en junio; la de formación de asesores y maestros, que se llevará a cabo de agosto a junio, y la de formación de maestros para el uso de enciclomedia, que tendrá lugar en el 2005 y 2006 (SEP, 2004).

actualmente el profesorado está entrando en nuevas formas de actualizarse ya que no necesariamente tiene que asistir a esos centros de maestros o talleres que en ocasiones no han rendido los frutos que se han esperado sobre la actualización del profesorado. Existen nuevos planteamientos como son las Redes de Aprendizaje o Comunidades de Aprendizaje que en algunos países están empezando a desarrollar como perspectivas de formación docente para el uso de las Nuevas Tecnologías.

Quando empezamos a trabajar con enciclomedia³² yo no tenía computadora entonces lo que yo me di cuenta que practicando era la forma de aprender, ya teniendo la computadora te das cuenta, que con la computadora te vas ahorrar muchas cosas que antes las tenías que hacer a lo mejor manual y ahora la computadora nos está ayudando en todo, tenemos toda la información y lo mismo almacenamos toda la información de los alumnos (Entrevista, Profr. 6°_2, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas p.45).

Para el profesorado a partir de la introducción de las Nuevas Tecnologías a la Escuela Primaria le provoca una necesidad de aprender y se compra su computadora a partir de ahí se da cuenta de los beneficios que nos brinda la tecnología, estas formas de aprender a manejar la computadora en diferentes sitios hace énfasis sobre los planteamientos que hace García (2004, p:67) los oficios y profesiones productos de la modernidad se están transformando; anteriormente los saberes tenían fecha de caducidad muy amplia, en la actualidad se reduce considerablemente en cuanto uso y pertinencia. Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han desempeñado un papel fundamental en este cambio, entretejiendo una red sin costuras entre tecnologías, sociedad y cultura. El nuevo perfil del docente frente a una sociedad que se organiza y que actúa diferenciadamente de la sociedad industrial, es una conjunción de viejas demandas

³² En su fundamento legal propone: "Enciclomedia promueve la generación de un aprendizaje más significativo a través de nuevas rutas de acceso al conocimiento, que conducen a docentes y alumnos a la creación de ambientes atractivos y útiles, a partir de la inclusión de nuevos lenguajes audiovisuales como un complemento para la construcción del mensaje".

Uno de los objetivos de esta política es impulsar el uso, expansión y desarrollo de las tecnologías de información y comunicación para la Educación Básica e impulsar la distribución y fomento del uso eficaz en el aula y en la Escuela de materiales educativos audiovisuales e informáticos, actualizados y congruentes con el currículum. (Fuente de información, PND 2001-2006J. Su objetivo general es contribuir a la mejora de la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas de la educación primaria del país e impactar en el proceso educativo y de aprendizaje por medio de la experimentación y la interacción de los contenidos educativos incorporados a enciclomedia, convirtiéndola en una herramienta de apoyo a la labor docente que estimula nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los temas y contenidos en el libro de texto (Enciclomedia, fundamentos y justificación 2004).

profesionales con nuevas y crecientes expectativas sociales. La era digital plantea nuevos retos a los procesos de formación docente porque, en la medida que en los procesos de formación inicial y permanente cambien en cuanto organización institucional mas horizontal y menos vertical, con un curriculum flexible de acuerdo con las características de sus usuarios.

Para algunos profesores ésta nueva reconfiguración les ha modificado su propio rol y la forma de entregar sus trabajos como son las listas de calificaciones bimestrales, guardar datos de sus alumnos en el archivo de la computadora situación que anteriormente lo hacían de una manera manual. Sin embargo cuando los profesores han caído en una crisis porque en ocasiones no conocen o no entienden como manejar la computadora han buscado apoyo en sus compañeros los profesores que de una u otra manera conocen y saben manejar la tecnología, por ejemplo algunos profesores comentan lo siguiente:

"Yo nunca he tomado un curso de computación he aprendido de aquí de lo que me han enseñado, si tengo alguna duda le pregunto a la maestra Leticia o a la Directora" (Entrevista, Prof. 5°_1, Esc. Prim. Cinco de Febrero p. 67).

"Sinceramente yo nunca he tomado un curso de computación, yo lo que hasta ahorita se, es lo que aprendí aquí" (Entrevista. Profr 5°_1, Esc. Prim. Cinco de Febrero p. 82.).

La escuela, los alumnos, los compañeros, sus hijos de los docentes son una fuente importante donde el profesorado ha tratado de actualizarse en el manejo de las Nuevas Tecnologías y no necesariamente en un curso o talleres; sin embargo la creencia de ellos es que ante la llegada de las tecnologías si bien les ha traído más trabajo, también comentan que hay que saberla aprovechar y parten de la propia responsabilidad del profesorado, ya no tanto de que si hay propuestas de cursos que en ocasiones anteriores eran las demandas.

Ahora con las Nuevas Tecnologías las apuesta hacia la formación docente se pueden ampliar más a lo que el profesor viene realizado desde su propia experiencia puede ser en perspectivas diferentes como son las redes, comunidades de aprendizaje que bien pueden ser aprovechadas por el mismo docente sobre esto

un profesor comentó lo siguiente:

PROFR. IL : Yo pienso que si ahorita con toda la tecnología que ya tenemos ya nada mas es cuestión de que nos conectemos y de que compartamos las experiencias, por ejemplo no podemos vivir aislados del mundo yo siento que las oportunidades que se nos están brindando y que se nos están dando definitivamente sean en beneficio de los alumnos y de nosotros y así hacer las clases mas interesantes y los alumnos se vean más interesados en adquirir nuevos conocimientos, con estas tecnologías podemos hacer redes con alumnos y ellos tener la experiencias de poder intercambiar ideas con alumnos de otros lugares. Definitivamente se suele dar más, aparte si el maestro tiene alguna duda ahora es fácil solucionarla ya no es el andar buscando libros o meterse en una biblioteca con el simple hecho de ir a un café Internet baja la información que necesita, ya no es el que se quede uno con dudas, lo mismo sucede con los alumnos hace algunos años hasta que no fuera a la biblioteca o hasta que investigara, ahora de un día para otro o en este preciso momento se obtiene toda la información (Entrevista Profr. Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, 6°_2, P. 43).

El proceso para involucrarse en esta cultura digital puede ser demasiada lenta sino se proponen o se realizan programas que intenten motivar o invitar al docente a formarse en esta cultura, en caso contrario se puede incurrir al aislamiento o a la marginación del profesor pero en esto, si tendría una responsabilidad importante el docente, ya he comentado que si bien las tecnologías tienen un alto potencial para el aprendizaje de los alumnos en este caso este potencial puede ser también para el docente en estos procesos de formación.

ENTREVISTADOR: ¿Crees que existan profesores que de una manera pesimista que a pesar de que ya tienen las N.T. quieran seguir trabajando con su pizarrón tradicional que lo han utilizado ya desde hace muchísimos años?

PROFR. IL: No, yo pienso que los maestros tienen que asumir su responsabilidad y comprometerse con la realidad, con la realidad que ya - estamos o sea ya difícilmente podemos tener un retroceso o mantenernos aislados, a lo mejor cuando nosotros estudiábamos cuando empezamos ha trabajar eso nos daba a nosotros buenos resultados, pero las cosas con el tiempo van cambiando y eso va hacer que nos preparemos más o sea que esas necesidades también va hacer que estemos más al pendiente con nueva información no podemos quedarnos aislados, no podemos quedarnos con los conocimientos que obtuvimos y mantenernos así definitivamente tenemos que involucrarnos de una u otra manera, a lo mejor con presión o con consentimiento nos logren convencer de lo bueno que es esto de las Nuevas Tecnologías (Entrevista, Prof. 6°_2, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas p. 44).

Avanzar en la línea de la profesionalización docente no significa revalorizar al docente tradicional sino valorizar al nuevo docente que emerge con un perfil y un rol diferente, como resultado del nuevo momento y las nuevas demandas a la educación y la institución escolar. La profesionalización docente no es un movimiento de recuperación de un estatus y un prestigio perdidos, sino un movimiento hacia adelante de construcción de una nueva identidad. Construir esa nueva identidad y ese nuevo rol requiere trabajar no solo con los docentes sino con el conjunto de la sociedad pues esa nueva identidad, como se ha dicho, es inseparable de la construcción de un nuevo modelo educativo y de la superación del existente. La identidad y la función docentes no existe de manera aislada; han sido configurados históricamente dentro de determinado sistema escolar y de determinado sistema social (Torres 2000, p. 21).

El caso de las condiciones de formación del profesorado para la enseñanza con nuevas tecnologías³³ en las escuelas primarias donde no existe actualmente un programa de manera definida para otorgarle al profesorado las herramientas necesarias para poder enseñar con tecnología el docente ha buscado de una forma personal, apoyo de sus compañeros maestros, cursos de computación, con sus hijos en su casa y hasta con sus propios alumnos, van aprendiendo juntos ha manejar las NT.

PROFESOR PO: Hay muchos maestros que no sabemos de computación, desconocemos todo eso, yo maestro que no conozco voy a quedar estancado, hay dos opciones que se jubile si ya está a tiempo de jubilarse o que se prepare, lo estamos viendo ahora, los maestros que no estamos actualizados con toda la tecnología estamos perdidos, por ejemplo a mi me llega ahorita computación, un ejemplo: si yo no se ni como se maneja computación, los alumnos me van a decir maestro que vamos hacer, se cree que el maestro antes de entrar a computación ya lleva un tema preparado para dar clases y después entrar a la investigación pero yo también tengo que prepararme para poder enseñar a mis alumnos (Entrevista, Prof. 5°_1, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, p.21).

³³ En contra posición a esto que presento, la SEP a implementado una estrategia de capacitación entre los propósitos que tiene son: Poner al alcance de los maestros los recursos tecnológicos más apropiados para apoyar la enseñanza implica una serie de acciones coordinadas en las que se debe tomar muy en cuenta que las tecnologías de la información son un valioso recurso para promover aprendizaje, pero de ningún modo

Cuando el profesor se siente desfasado por no haber tenido contacto con las tecnologías llega a pensar que la mejor opción es retirarse del magisterio en el sentido de que el profesor está conciente que las tecnologías lo han rebasado por lo tanto se siente perdido. El planteamiento del profesor sobre la actualización docente por un lado manifiesta la realidad de los profesores que a pesar de la antigüedad que tienen nunca han tomado un curso de computación y por otro lado le exigencia entre ellos mismos para seguirse preparando y poder enfrentar los retos que la escuela les está exigiendo en un mundo que la tecnología ha pasado a ser un uso cotidiano para las jóvenes generaciones,³⁴ en este sentido las condiciones sobre el conocimiento para el manejo de las Nuevas Tecnologías y la aplicación en el aprendizaje tiene mucho que ver sobre el conocimiento y manejo que el profesorado tiene, el profesor sigue siendo el eje rector para un buen uso en la generación de aprendizajes de sus alumnos, para Cabero (2001, p: 422) "La falta de capacitación por lo general del profesorado para su utilización, situación que se acentúa mas con las Nuevas Tecnologías de la información y comunicación, y la formación como elemento determinante para la incorporación de las mismas en la práctica educativa por parte del profesorado." Por mucho esfuerzo que se realice para la presencia física de estas tecnologías en los centros, su concreción dependerá claramente de las actitudes y el conocimiento que tenga el profesorado. Es decir si las escuelas se están equipando pero en la formación del profesorado no se realizan de acuerdo a

³⁴ De acuerdo con Day (2005, p: 242) uno de los mayores retos para los profesores consiste en el que plantea la revolución de las telecomunicaciones que, inevitablemente, ampliará el papel del individuo con más acceso a la información y una mayor capacidad para comunicarse con cualquiera, en cualquier sitio y en cualquier momento. En consecuencia, es razonable prever que los límites entre el aprendizaje en la escuela y el que se produce fuera de ella se difuminen cada vez más -ya lo están - y las funciones de los docentes como eruditos se desgasten. Se convertirán, en cambio, en agentes del conocimiento, consejeros de aprendizaje, expertos en los procesos de aprendizaje, porque aunque las tecnologías intensifiquen nuestras esperanzas de una vida mejor, una y otra vez nos vemos incapaces de aprovechar su potencial. Su aplicación en la escuela depende de las ideas y destrezas de los docentes para facilitar y problematizar su uso y mediar la información que comunican.

Para Gros (2005.p: 2) la inserción de las TIC en los contextos educativos pueden reportar beneficios para el sistema educativo en su conjunto, alumnos, docentes y la comunidad educativa en general. El principal problema de los profesores de la generación digital es que la sociedad actual ha cambiado de forma muy rápida y el profesorado se encuentra con una situación complicada: se han producido muy pocos cambios en cuanto a la estructura y la gestión de la escuela mientras que la sociedad ha cambiado de forma rápida, los niños actuales necesitan de otro tipo de formación. Los profesores se han formado y se están formando con una cultura de visión de significado de su profesión que ya ha cambiado.

las necesidades del profesor ¿Qué sentido tiene equipar las aulas con tecnología de punta cuando el profesor no las sabe manejar?, sobre esto mismo (Lucero 2005, p. 3) interroga " ¿Es suficiente, basta con tener una sala de computadoras en la mayoría de las escuelas muy bien equipadas, sin tener planes y programas de formación diseñados por especialistas en informática educativa, que no solo capaciten sino que formen al profesorado las distintas posibilidades que les ofrece la utilización de la computadora en la enseñanza?.

6.1.3 La experiencia docente para enseñar con Nuevas Tecnologías.

En la entrevistas a profundidad que se realizaron a los profesores de las Escuelas Primarias se les interrogó lo siguiente: ¿Cómo aprenden? o ¿Cómo el profesorado está aprendiendo a manejar la computadora?. Ellos respondieron que han aprendido a manejar la tecnología bajo el interés personal, pero más que nada es la experiencia que la han relacionado con la tecnología.

Para aprender a manejar la computadora tomé un curso, tuve asesoramiento, un año fui maestra de computación y soy directora del turno vespertino eso es lo que me ha apoyado, pero créeme que si yo estuviera en blanco, entonces yo no pudiera jalar o vincular con mapas o con Encarta o meterme inmediatamente a 5º para ver lo que es una Monarquía o una República para recordar lo que vieron el año pasado (Entrevista Profra . 6º_2 Esc. Prim. Cinco de Febrero p. 98)

La profesora describe de un forma importante, como a partir de su experiencia y asesoramiento se ha ido relacionando con la tecnología, para ella no es algo nuevo, la experiencia, la necesidad, el interés por ella misma al tomar cursos le permiten que ella haga uso de la tecnología y esté interesada en seguirla utilizando, sin embargo la reflexión que hace al último cuestiona a los profesores que nunca han tomado un curso de computación o ni están interesados en trabajar con la computadora ¿ Podrán hacer uso de las Nuevas Tecnologías como es el caso de ella que ya tiene experiencia?. Para Crock (2005, p: 18) el progreso depende en gran medida, de la acción organizada en el nivel de las practicas institucionales. Las investigaciones más centradas en las clases suelen achacar la situación a la inseguridad de los profesores al utilizar está tecnología.

6.1.4 Los cursos de capacitación impartidos por la SEP para la enseñanza con Enciclomedia:

A partir de marzo del 2004 la SEP ha implementado un programa denominado, "Estrategias de capacitación para el uso de la enciclomedia en educación primaria" entre los propósitos que se tienen son:

Fortalecer sus habilidades docentes para organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias didácticas, y aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación como medios de enseñanza (SEByN, p:4)

En febrero del 2005 en varios estados del país se inició la capacitación para los profesores que llegó el equipo de enciclomedia, el caso de la Subdirección de Educación Primaria de Ecatepec, el curso fue impartido a 45 escuelas a los profesores de 5° y 6°, las escuelas fueron citadas en los centros donde tenían instaladas las computadoras de aula.

Los cursos fueron improvisados por los mismos coordinadores, ellos comentan que previamente recibieron algunos cursos para que después pasaran a reproducirlos con los profesores de grupo, algunos profesores comentan que esta es su primera experiencia, para otros jamás habían tocado ni siquiera en si imaginación una computadora. En este curso el coordinador inicio dividiendo al grupo en dos, para ello se realizó una actividad contando de uno en uno y después los números pares se tendrían que separar, cuando el coordinador les dijo que se separaran algunos maestros que no eran pares se fueron siguiendo a sus compañeros, cuando el coordinador les pregunto por qué se iban siguiendo a sus compañeros, los docentes argumentaron:

"no sabemos computación y nuestros compañeros pueden ayudarnos por si no le entendemos", los maestros se marcharon no dieron mas explicaciones mostrando miedo ante el uso de las Nuevas Tecnologías.

En el primer curso que recibieron, los profesores que nunca habían tocado una computadora no sabían prenderla o inclusive apagarla, les provocó más dudas y temor; ante esto es evidente que los profesores en la mayoría de los casos no tiene

los conocimientos ni siquiera mínimos para manejar una computadora.

El asunto de este vacío es que sin un previo diagnóstico para saber las condiciones de conocimientos que tiene el profesor en cuanto a la enciclopedia se inició la etapa de capacitación docente para el uso de enciclopedia obviamente los pocos docentes que tienen conocimiento del manejo de la computadora son los que le ponen mayor énfasis a este programa los que no simplemente están en el curso por cumplir su asistencia; sobre esto el profesor MI comenta:

"Es que el año pasado hubo varias fallas hasta los mismos coordinadores por ejemplo el profesor "To", que creo es el encargado de informática de la subdirección, nos dijo en un curso que nos impartió "a nosotros nada más nos dieron instrucciones información así oral, verbal sin trabajar con las computadoras"... bueno en el curso nada más estuve yo y las dos de apoyo de la supervisión, pero en el curso únicamente se nos enseñó a manejar el lápiz, como se prende y se apaga el cañón, la computadora, entonces allí nos intentaron darlo de una manera más práctica de hecho los coordinadores en los ratitos libres estaban practicando. Ahora en el segundo curso que nos dieron en este ciclo escolar ya hubo más participación."

Para el profesor el curso pasado estuvo enfocado a el funcionamiento del cañón, la computadora, la video, el lápiz y ahora está más hacia la enseñanza de los alumnos,

"Si ahora ya nos metió a usar el lápiz y todas las herramientas y el curso fue más práctico, ya nos metimos más inclusive ya dimos una breve clase incompleta, nada más un pedacito".

De acuerdo al comentario del profesor los cursos que se les han impartido ha tenido sus límites ya que algunos profesores apenas están aprendiendo a manejarla y para aprender a utilizar enciclopedia se requiere que el profesor tenga cuando menos los conocimientos básicos del manejo de la computadora. En tal caso existen profesores que en su vida jamás imaginaron que iban a tocar una computadora.

En cuanto a los cursos por un lado los profesores afirman que si le están sirviendo pero también por otro lado comentan que es poco el tiempo lo que han recibido, la opinión del profesor MI que tomó por segunda vez el curso comenta que les está sirviendo para el mejoramiento de su práctica en la enseñanza.

"Si, con el curso de ayer siento que ya estoy aprendiendo más, por ejemplo cuando contesto el libro donde hay una actividad donde todo el grupo tiene que pasar, pasaba a escribir y tenía que pasar hoja y ya aprendí que desde un principio se ponen las herramientas para no estar borrando y poniendo las hojas, cuando trataba de cambiar hoja tenía yo que cambiar las herramientas y otra vez ha iniciar, pero ayer me dijeron como hacer un acceso directo" (Entrevista, Profr. 5°_1, Esc. Prim. Cinco de Febrero, p. 68).

Ante la expansión tan rápida de las Nuevas Tecnologías los cursos son improvisados sin saber todavía que profesor cuando menos tiene los conocimientos básicos de manejo de la computadora

En este mismo sentido la profesora Ga comenta:

"Pues ahorita con el nuevo asesoramiento que nos dieron está muy bien, la primera vez nada más nos dijeron lo más importante y de qué estaba compuesta, pero ahora no porque ya entramos en profundidad en cada parte para que sirve; Bueno yo pienso que es un equipo que nos ayuda bastante inclusive pues ya desde que nos dieron la asesoría ya somos varios los que utilizamos los materiales, pienso que está muy bien" (Entrevista, Profra. 6°-_2; Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, p. 46).

Sin embargo para el Profesor Zo es mejor que el docente experimente:

"Nos dieron un curso y lógico eso no es todo hay que experimentar ir le buscando a ver que mas encuentras, porque a veces hay programas que no sabes como vienen entonces hay que irlos experimentando, meterse más y ahí es como se va descubriendo aparte el curso que te dan pues ahí aprendes más" (Entrevista. 5°_2 Esc. Prim. Lázaro Cárdenas p. 57).

La inercia que se da cuando los profesores comentan que si les han servido los cursos pero argumentan que más que los cursos es la práctica que realizan en el salón de clases, ponen énfasis que la práctica y el interés del uso de la tecnología esta entre la decisión de utilizarla o resistirse a utilizarla.

De ahí que el nuevo tema de la formación docente con nuevas tecnologías de la información y comunicación bajo la idea de transformar la práctica del docente requiere de otros conceptos y otras formas de atenderlas, no se puede dar un curso con las mismas prácticas como se daban hasta hace todavía algunos años donde al

profesor se le citaba en una escuela y se le presentaba en un curso las novedades del nuevo programa, para el uso de las nuevas tecnologías se requiere de construir nuevos conceptos y formas de impartirlos por los alcances que tiene las Nuevas Tecnologías.

La formación docente requiere transformaciones de fondo. Una constatación ya generalizada en la región es que, dado el modo en que se concibe y realiza la formación docente, ésta viene resultando por lo general apenas en una aproximación activa por parte de los docentes de la jerga y del discurso innovador, sin que ello implique comprensión de los conceptos y de la teoría, menos aún en un replanteamiento de la práctica. La incorporación y generalización de un discurso innovador, capaz de renovarse cíclicamente (en síntomas de los de los nuevos discursos y las modas en cada momento) y de convivir con una mentalidad y una práctica pedagógica tradicionales, ha pasado a ser parte constitutiva de la paradoja docente, de los especialistas y del campo educativo en general (Torres 2001,p:16).

Para García (2004, p. 68) actualmente ya se han construido algunas categorías sobre el tema de la formación docente con Nuevas Tecnologías que es importante entender como son las siguientes:

a) El carácter comunicativo. Cualquier modelo de formación de docentes debe permitir potenciar diversas estrategias de comunicación humana directa, cara a cara entre los docentes, pero sin olvidar la importancia creciente de otras formas de comunicación a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIyC) y su adecuación a las necesidades reales del proceso formativo, tiende a relegar la alienación que se pueda caer con las Nuevas Tecnologías.

b). Deslocalización del conocimiento. Otra característica de la importancia de la incorporación de las nuevas tecnologías se encuentra en la forma en que el conocimiento se genera, circula y crece en las redes telemáticas y las nuevas

tecnologías se encuentra en la forma en que el conocimiento se genera, circula y crece en las redes telemáticas y las nuevas tecnologías, teleconferencias, televisión por cable, correo electrónico, sitios en la página Web, foros de discusión, Internet, comunidades virtuales de aprendizaje, chats entre otros.

c). Redes de comunidades profesionales. Se tiene también la posibilidad de que en los procesos de formación, los programas de estudio propuestos por la institución educativa a través de colegiados de docentes, sean recreados y enriquecidos por quienes tienen acceso a la información y comunicación con otras comunidades de profesionales en otros lugares donde también se encuentra depositado el conocimiento para su uso.

d). La homogeneidad /normalidad. La unidad espacio/tiempo/actividad sigue teniendo la hegemonía de los procesos de formación inicial y permanente así como de la precaria utilización de los medios telemáticos. En la formación docente se explota la presencialidad, y no se han aprovechado las posibilidades que ofrecen las redes virtuales y esto por el esquema en que están inmersas las IFAD, en una suerte de amenaza y fascinación que representan medios en el campo pedagógico: por un lado, la amenaza por la imagen del docente desplazado por las nuevas tecnologías, por otro la fascinación que tienen los medios como un mundo desconocido, que ofrecen múltiples posibilidades, no dimensionadas del todo por los docentes, en tanto apoyo para que los sujetos puedan desarrollarse a partir de los medios.

Es claro que con la expansión que han tenido las Nuevas Tecnologías el proceso de formación y actualización docente basado en cursos improvisados tienen que ser sustituidos por otros de mayor magnitud como pueden ser la realidad virtual, el Internet, a distancia, redes de aprendizaje, comunidades de aprendizaje etc. Empezar adaptar las Nuevas Tecnologías ha prácticas tradicionales se puede correr el riesgo de emplearlas como un uso tradicional o caer en el juego de los programas que para nada han tenido una aplicación por que con el paso del tiempo se van burocratizando cayendo únicamente en la simulación de la aplicación pero en la realidad no son utilizadas.

Conclusiones.

Dada la forma de cómo las Nuevas Tecnologías han invadido la sociedad y en especial la escuela, uno de los temas emergentes es la formación y actualización del profesorado para el uso de las Nuevas Tecnologías. Uno de los problemas para enfrentar este reto es que la tecnología ha llegado hasta el último rincón de la sociedad y especialmente en las nuevas generaciones de niños y jóvenes para estos las (NT) son de su vida cotidiana, en tanto que el profesorado de las Escuelas Primarias en ocasiones se hacen indiferentes a las (NT) sin embargo esta situación provoca un conflicto en el aula cuando el alumno conoce mejor el manejo de la computadora y el docente tiene dificultades para usarla.

Es evidente que en éste capítulo se da cuenta que la mayoría de los docentes carecen de los mínimos conocimientos básicos para poder manejar una computadora por tal motivo y al tener la tecnología ahí presente sin cursos previos de capacitación y actualización permanente, el profesorado ha recurrido a muchas formas de querer aprender como ha sido en su casa, con sus alumnos, compañeros docentes etc. sin embargo esta intención no hace que el docente esté muy comprometido en aprender a manejar las Nuevas Tecnologías y aplicarlas para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Existen muchas deficiencias para el manejo de las Nuevas Tecnologías, generalmente le es más fácil recurrir a su tradicional forma de enseñar que utilizar las tecnologías sin embargo esto también es el reflejo de la falta de un proyecto nacional real de formación y actualización docente de acuerdo a las necesidades sentidas del profesor, es decir existen profesores que ni siquiera en su vida de docente han tocado una computadora para ellos se requiere un curso especial sobre el manejo básico de la computadora, en cambio existen algunos docentes que ya conocen el manejo básico, ellos obviamente requieren de talleres u otras estrategias para el uso y manejo de las Nuevas Tecnologías en el aprendizaje de los alumnos.

En este capítulo se muestra que la formación del profesorado tiene que ser vista desde diferentes perspectivas, anteriormente la formación se discutía desde dos campos: la formación permanente y la formación inicial sin embargo la formación actual tiene que atender distintas necesidades como son: la formación desde la perspectiva de la experiencia y de su vida cotidiana es decir tal como se describe en el capítulo de las diferentes formas de aprender a usar la tecnología con sus compañeros, alumnos, maestros, hijos etc. en éste sentido a partir de su propia experiencia el pueda iniciar este proceso de formación y actualización desde el mundo de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

La nueva formación docente en éste campo tiene que ser vista no desde políticas burocráticas autoritarias donde a partir de pequeños curso se intenta implementar ésta tarea, esto significa que tienen que dársele la facultad que tienen las NT y utilizar todo su potencial para la formación y actualización como puede ser: la formación a distancia, redes de aprendizaje, comunidades de aprendizaje la nueva formación no se resuelve con un cursito o un taller, la tecnología cambia a diario el profesor tiene que cambiar al ritmo del cambio de las Nuevas Tecnologías.

Como conclusión final de acuerdo a éste estudio, si el docente no recibe una excelente capacitación y actualización permanente utilizando todos los medios virtuales, a distancia, redes, comunidades etc. y se deja únicamente como un discurso de legitimación de poder sobre la inclusión de las Nuevas Tecnologías las buenas intenciones que tienen, pueden quedar únicamente en buenas intenciones.

SEGUNDA PARTE

EL PAPEL DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA CON NUEVAS TECNOLOGÍAS Y SU OBJETIVACIÓN EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN, PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

Introducción

En esta segunda parte del trabajo siguiendo el hilo conductor de las condiciones institucionales del profesorado en la formación y participación analizo también las prácticas de enseñanza del profesorado.

En estos capítulos no se pretende comprobar si las teorías curriculares (si es que existen) o teorías del aprendizaje en relación con las la Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación están siendo bien utilizadas o aplicadas por el docente, sino analizar desde que perspectiva teórica o en su caso empírica se vale el profesorado para desarrollar las prácticas de enseñanza con Nuevas Tecnologías.

Para hacer un recorrido analítico sobre las prácticas de enseñanza con (NT) haré uso de tres perspectivas teóricas: a) las nociones de currículo y modelos del currículo, b) El aprendizaje sociocultural c) aprendizaje colaborativo. A partir de estos planteamientos teóricos que se presentan de algunos autores, en la segunda parte de este capítulo se van analizar las diferentes observaciones que se hicieron a los profesores de 5º y 6º y que corresponden a esta temática, con el fin de dar cuenta de algunos postulados teóricos que utiliza el docente para realizan su práctica.

Actualmente no existe una postura teórica curricular de las Nuevas Tecnologías que pueda dar cuenta de las múltiples aplicaciones que teóricamente puedan tener las (NT) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo el profesorado hace uso de ellas de acuerdo a las prácticas que cotidianamente hacía antes y después de la llegada de las NT, lo cual me lleva a una primer interrogante ¿existe una teorización curricular del programa enciclomedia para la enseñanza en la escuela primaria?, ¿De qué elementos teóricos y epistemológicos se vale el profesorado para el uso de enciclomedia?. ¿Cuál es la relación alumno, tecnología y docente? En este sentido si la discusión actual está centrada hacia la posibilidad de teorizar el

"aprendizaje sociocultural" y "el aprendizaje colaborativo" en relación con el uso y aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, como lo vienen planteando algunos autores como Crook (1998); Waldegg (2002), mi interrogante central es ¿Qué relación existe entre estas teorías y el uso que hace el profesorado con enciclomedia?.

CAPITULO I

UN RECORRIDO TEÓRICO DEL CURRÍCULUM, LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE APRENDIZAJE Y SU OBJETIVACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO.

1.1.1 Las nociones de currículo y los modelos de currículo.

Respecto a la primera perspectiva teórica sobre la teoría curricular vista desde las nociones que nos da Contreras (1990, p:117) argumenta que la complejidad del concepto de curriculum estriba en que, ante cualquier delimitación del mismo siempre hay que definirse con respecto a una serie de disyuntivas, cada una de las cuales da lugar a distintas repercusiones. Entre estas disyuntivas podemos destacar las siguientes:

1. ¿El curriculum debe proponerse lo que debe enseñarse o lo que los alumnos deben aprender? Frente a la concepción originaria del curriculum como el conjunto de saberes que había que transmitir a los alumnos, la materia que había que enseñar, esta disyuntiva plantea otra concepción del mismo que se atiene no sólo a la materia de enseñanza, sino a todo lo que los alumnos deben aprender de la escuela.
2. ¿El curriculum es lo que se debe enseñar o aprender, o lo que realmente se enseña y se aprende? En cualquiera de las dos opciones de la disyuntiva anterior queda abierta la alternativa que se plantea en esta. Lo que aquí se cuestiona es cual debe ser el grado de cumplimiento en la práctica que debe tener un curriculum para que pueda ser llamado tal.
3. ¿El curriculum es lo que se debe enseñar o aprender o incluye también el como, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza? Hay dos formas de ver esta disyuntiva. Una es considerar si el curriculum hace solamente mención a los resultados de aprendizaje que se desean obtener o al conjunto de contenidos y objetivos de aprendizaje, dejando al margen del concepto toda referencia a procesos instructivos o por el contrario, el curriculum incluye la especificación de las estrategias metodológicas que seguirán para lograr los aprendizajes pretendidos. La segunda forma de ver esta disyuntiva es si el curriculum constituye solamente un plan para el aprendizaje, un documento escrito, es decir, sólo el componente de

programación, o si por el contrario, también incluye los procesos mediante los cuales se ponen en acción tales planes.

4. ¿El currículum es algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o es algo abierto, que se delimita en el propio proceso de aplicación? La alternativa que se abre aquí es si se considera que el currículum es algo estático, definido de antemano y que se lleva a cabo o no en una clase, o se entiende como algo dinámico, que evoluciona en el transcurso de su aplicación, que se crea y recrea en el trabajo conjunto de profesores y alumnos.

Para Contreras todo intento de definir el currículum tiene que optar entre las alternativas formuladas en estas cuatro disyuntivas... Según se defina el currículum, se está indicando que lo importante es seleccionar los contenidos culturales que se deben enseñar; o decir que debe ser capaz de hacer un alumno al final de un curso; o formular las actividades y experiencias que deben realizarse en clase; o se está considerando cuál es la forma que esas aspiraciones se pueden conseguir en la práctica; o se piensa que no existe el currículum sino cuando es adaptado y concretado a las circunstancias de una aula.

Sobre esto mismo Groundy (1987) propone tres intereses humanos del currículum (el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipador).

1.1.2 El currículum técnico.

Se atribuye a Tayler (1949), uno de los padres fundadores del moderno movimiento del currículum, un proyecto de proceso de diseño curricular. Él niega que pretendiera hacer eso en *Basic Principles of curriculum and Construction*.

Ha quedado de manifiesto en recientes elaboraciones teóricas sobre el currículum que describen el desarrollo curricular como un ejercicio tecnológico. En cierto nivel, aparece claro en la aplicación de la tecnología (como la de ordenadores) el proceso instructivo, pero en otro nivel la totalidad del que hacer educativo se ha definido como operación técnica a la que puede aplicarse como propiedad de la teoría y la

práctica de gestión de sistemas.

Rowntree (1982) es uno de los máximos exponentes y defensores de este enfoque del curriculum, para el los fines predeterminados de este modelo de diseño curricular se contienen en los objetivos. Esto representa los eideis que guiarán el proceso de desarrollo curricular. Pueden alcanzarse si se tiene en cuenta el mundo real en que se implemente el currículo, pero esencialmente los objetivos son enunciados o principios teóricos que se encuentran en una relación determinista con el mundo de la práctica. La calificó de determinista porque los objetivos determinan la acción que desarrollará el profesorado.

Estos objetivos pre especificados determinarán el diseño de la experiencia de aprendizaje. La selección y organización de estas experiencias dependerán de la habilidad de los creadores del curriculum. Esto supone efectuar juicios y opciones, pero estas decisiones son estratégicas. Se trata de decisiones que se toman dentro de un conjunto de posibles alternativas que se sabe producen los resultados requeridos.

1.1.3 El curriculum práctico.

Decir que el curriculum pertenece al ámbito de lo práctico es, en un nivel, afirmar que pertenece al ámbito de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumno. En la medida que se reconoce este aspecto elemental, se ponen de manifiesto ciertas implicaciones políticas. Si aceptamos que el currículo es un asunto práctico, todos los participantes en el acontecimiento curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos.

Si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica, o sea, como acción que compromete su propio juicio, también tomarán en serio las categorías de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular. Esto supone que la preocupación fundamental del profesor será el aprendizaje, no la enseñanza. Es

más, el aprendizaje supone, no la producción de ciertos artefactos (ya se considere al niño o sus productos como los artefactos del sistema educativo) sino la construcción del significado. De ello se sigue que los profesores no sólo habrán de ocuparse de comprender los objetivos de los contenidos prescritos, sino de rechazar como contenidos educativos legítimos todo lo que no tenga como núcleo principal la construcción de significado del alumno. En otras palabras no basta con que el profesor sea capaz de interpretar los textos curriculares para comprender lo prescrito por los textos. Por ejemplo, no es suficiente con que un profesor comprenda que se intenta que los estudiantes realicen experiencias de aprendizaje que les permita llevar a cabo ciertos conjuntos de cálculos matemáticos. Un profesor cuyo trabajo esté informado por un interés práctico rechazará las propuestas curriculares de matemáticas que estimulen el logro de respuestas correctas como consecuencia de la aplicación de los algoritmos adecuados pero no hagan posible que el estudiante se comprometa activamente en la construcción del significado a los problemas matemáticos y sus posibles soluciones (Groundy, 1987, p. 101).

1.1.4 El curriculum crítico.

El interés técnico se caracteriza por ideas definibles, específicas, mientras que el eidos orientador que es peculiar del interés práctico consiste en la idea mucho más general del bien. El eidos asociado al interés emancipador se sitúa, en cierto modo, entre ambos. Se trata de un eidos de la liberación, un bien específico. Así, la praxis curricular está informada por un interés emancipador, la cuestión que ha de plantearse de manera constante, se refiere a si las prácticas curriculares actúan o no a favor de la emancipación de los participantes a través de los procesos de aprendizaje. Cómo la emancipación suele ser un ideal hacia el que se tiende y no un cuestionar constantemente si se favorece el interés emancipador, aunque nuestro trabajo como profesores dentro de un sistema educativo puede que no se traduzca en la inmediata independencia de nuestros alumnos. Dado que la emancipación está implícita en el acto del habla, como profesores debemos examinar constantemente

el habla que se desarrolla en la situación pedagógica. Las cuestiones que han de plantearse en cualquier examen de este tipo se refieren así a la posibilidad de iniciar la acción de hablar y de plantear preguntas, en esta situación se distribuye por igual entre los participantes (Ibid).

En la obra de Freiré parece claro que el interés emancipador significa, no solo que se mezclan los papeles de diseñador e implementador del curriculum para liberar la educación, sino que se resuelve también la contradicción "profesor-alumno". A través del dialogo, el profesor de los alumnos y los alumnos del profesor dejan de existir y surge una nueva expresión: profesor-alumno con alumno profesor. El profesor deja de ser meramente quien enseña, para pasar a ser alguien que es enseñado en el dialogo con los alumnos, quienes a su vez, al tiempo que son enseñados, también enseñan (Freiré, 1972, citado en Groundy, 1987, p. 169).

Para Freiré esto no significa que el profesor deje de tener un papel que desempeñar en la selección del saber a estudiar el carácter de la educación liberadora es dialógico no monológico. Este supone que el profesor alumno tiene el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular.

Para un currículo, informado por los intereses técnicos y prácticos, hay dos posiciones que se consideran cruciales. La disposición central del interés técnico es la destreza y la del práctico es el juicio. Hablando de la necesidad de desarrollar una perspectiva crítica en el seno de la comunidad educativa.

Para Apple (1970, citado en Groundy, p. 171) una de las condiciones fundamentales de la emancipación consiste en la capacidad de ver el funcionamiento concreto de las instituciones en toda su complejidad, positiva y negativa, para ayudar a otros (y dejar que nos ayuden) a recordar las posibilidades de espontaneidad, elección y modelos de control más equitativos. La idea de comunidad crítica es importante en este caso. Se trata de comunidades de personas con preocupaciones mutuas, que interactúan directamente entre si (en vez de que la interacción esté mediada por representantes)

cuyas relaciones se caracterizan por la solidaridad y la preocupación mutua.

1.2.1 El aprendizaje sociocultural.

Respecto a la segunda perspectiva, sobre la noción de aprendizaje sociocultural, para Crook (1998, p: 50) las teorías de la cognición no han influido mucho en el despliegue de los ordenadores en el medio educativo. Una razón de ellos es el hecho de que los psicólogos no hayan considerado el aprendizaje por ordenadores como un tema de especial interés empírico. Quizá no resulte sorprendente por el carácter multifacético y confuso de la tecnología. No hay nada uniforme acerca de lo que hagan estos instrumentos con respecto a los aprendices, aunque su apariencia haga pensar que si. La realización de estimaciones numéricas, el uso de un procesador de textos para comprender historias, la programación de movimientos de un robot que avance por el suelo, el estudio de una simulación ecológica y el diseño gráfico de un cartel constituyen un conjunto muy variopinto de los usos prácticos que pueden darse al ordenador del aula, aunque, por otra parte, eso sea lo que podemos ver que ocurre incluso en las escuelas de primaria.

Crook (1998, p: 50) hace una comparación entre tres perspectivas psicológicas sobre el aprendizaje y la cognición, considerando sus respectivas consecuencias para el uso eficaz de las Nuevas Tecnologías. Dos de estas perspectivas (las teorías computacionales de la cognición y el constructivismo), la tercera (la teoría sociocultural) es la más reciente. Para Crook, de acuerdo a su perspectiva, la tercera teoría es la más adecuada para tratar algunos de los problemas de la implementación del aprendizaje por ordenador, argumenta que esta teoría considera que el aprendizaje es una experiencia fundamentalmente social. Estimula la evaluación de todos los recursos educativos nuevos en relación con sus posibilidades de enriquecer los contextos interpersonales del aprendizaje. La perspectiva teórica en cuestión está relacionada con el pensamiento sociocultural en psicología. Desde hace algún tiempo se viene utilizando la expresión "psicología cultural". Se trata de una teoría de muy alto nivel, pues se refiere a la misma naturaleza de la cognición. La expresión teoría cultural, tal como se aplica a la

cognición, suele referirse a un cuerpo de ideas inspirado por el movimiento sociohistórico soviético de los años treinta (en especial, los trabajos de Vygotsky).

Algunas actividades de aprendizaje de este tipo parecen bastante habituales (por ejemplo, la estimación numérica); otras se practican en clase, pero pensándolo bien, resultan mediados por los ordenadores de formas muy características (por ejemplo, la redacción de un relato con un procesador de textos). Sin embargo, otras, aunque relacionadas con el curriculum establecido (por ejemplo, las matemáticas), incluyen enfoques radicalmente nuevos de su contenido.

La noción de aprendizaje sociocultural vista desde Vygotsky (citado en Pozo, 2003, p. 196) lo cual argumenta que los instrumentos de mediación, incluidos los signos, los proporciona la cultura, el medio social. Pero la adquisición de los signos no consiste sólo en tomarlos del mundo social externo, sino que es necesario interiorizarlos, lo cual exige una serie de transformaciones o procesos psicológicos. Los significados provienen del medio social externo, pero deben ser asimilados e interiorizados por cada niño concreto.

La relación del aprendizaje con computadora con el pensamiento cultural lo podemos ver o reaparecerá en las instituciones y prácticas de la educación formal ya que lo ilustran muy bien en el tema societario. Ponen de manifiesto unos ambientes de actividad organizada de un tipo que ha fomentado nuestra cultura con el fin concreto de promover la transferencia social del conocimiento. La Nueva Tecnología es un nuevo e interesante componente de esos ambientes. No obstante que, cuando consideremos el tema societario, tenemos que seguir prestando atención a los problemas de la interacción social, pues en los ambientes de actividad educativa, el cambio cognitivo depende de ciertos tipos de coordinación que logremos mediante los esfuerzos de otras personas de estos contextos.

La expresión más clara de ese lugar central de interacción social en la teoría cultural aparece en la forma de un concepto clave: la "Zona de Desarrollo próximo" (ZDP) de Vygotsky, concebida para tratar dos problemas educativos. El

primero consistía en cómo evaluar de forma satisfactoria el nivel de comprensión de un niño en un campo concreto. Por tanto, se ocupa del problema de los exámenes. El segundo se refiere a lo que ocurre durante el proceso de enseñanza. En consecuencia se refiere a la forma de organizar el aprendizaje entre las personas.

La relación entre ZDP con los problemas de los exámenes se deriva de la atención prestada por Vigotsky a la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución individual de problemas y el desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas bajo la orientación del adulto o en colaboración con sus compañeros más capaces (Vigotsky, 1978, citado por Crook, 1998, p.71).

La relación entre la ZDP³⁵ y los problemas de la enseñanza se deriva de lo dicho acerca del carácter de la colaboración productiva con adultos o compañeros más capaces. La forma de definir los intercambios interpersonales eficaces en esta zona ha preocupado más a los teóricos culturales que la cuestión complementaria sobre el modo de utilizarla con fines de evaluación.

1.2.2 El aprendizaje colaborativo.

La tercera perspectiva sobre el aprendizaje colaborativo, tenemos que, en el campo de las Nuevas Tecnologías y la investigación, no existe un conocimiento claro sobre cómo diseñar entornos de aprendizaje que favorezcan la colaboración, a pesar de la mucha bibliografía e investigaciones que se están llevando a cabo en este campo. Sin embargo, la literatura actual presenta un punto de partida bastante compartido, se trata principalmente de la influencia de las perspectivas provenientes de la escuela socio-cultural. El término "aprendizaje

³⁵ Cuando por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de idéntico desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que evidentemente, el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia entre doce y ocho años, o nueve y ocho es lo que denominamos la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz (Vigotsky, 2003, p. 133).

colaborativo mediado" se empieza a utilizar a partir de una publicación de Koschmann (1996), quien define este ámbito como un espacio de investigación en el que contempla la existencia de tres teorías de apoyo: la teoría neo-piagetiana sobre el conflicto, la teoría histórico cultural y la teoría práctica social. Posteriormente, Koschmann (1999) añade la teoría de Dewey y Bahjking, como referentes importantes (En revista OEI. Alvarez, 2005).

El aprendizaje colaborativo mediado expresa dos ideas importantes: en primer lugar, no se contempla al aprendiz como persona aislada, sino en interacción con los demás. Se parte de la base de que compartir objetivos y distribuir responsabilidades son formas deseables de aprendizaje. Además, se enfatiza el papel del ordenador como elemento mediador que apoya este proceso. El ordenador y el software utilizado, deben favorecer los procesos de interacción y la solución conjunta de los problemas. Una conclusión relevante en muchas experiencias de aprendizaje colaborativo mediado, tiene que ver con la dificultad para llegar a estos procesos conjuntos de intercambio y construcción de conocimiento (Alvarez 2005).

Para Rogoff (1993); Vigotsky (1996, citado en Cabrera 2005) el trabajo en conjunto entre pares, entre novatos y expertos o en comunidades de aprendices establecidas, cuenta con una gran cantidad de evidencia empírica que fundamenta que la interacción social trae beneficios al aprendizaje.

Muhlenbrok (1999, citado en Cabrera 2005, p. 2) considera que el aprendizaje colaborativo es el compromiso mutuo establecido entre un grupo de personas, que se congregan en un esfuerzo coordinado para dar respuesta a una tarea. Para él, este tipo de organización permite entender los procesos que se gestan al trabajar entre pares.

1.3 El papel del profesorado en la enseñanza de la Historia, Ciencias Naturales y Español usando las Nuevas Tecnologías.

En este apartado, como se anunció al principio se presentan las observaciones más relevantes que se articulan con la temática de los capítulos anteriores. En el

transcurso de las observaciones se recuperó una serie de datos que dan cuenta del papel del profesorado en la enseñanza, en éste capítulo presento cuatro observaciones que en ellas se presentan las diferentes formas que los profesores utilizan para el manejo de las Nuevas Tecnologías, se reflexiona sobre situaciones contrastantes de la apropiación paulatina de la tecnología y de la "simulación" que hace el docente ante una falta de conocimiento para su uso.

El criterio de la elección de las asignaturas para las observaciones corresponde cuando menos a dos características, la primera: es en relación con las entrevistas y los comentarios de los mismos profesores que se realizaron en el trabajo de campo; la segunda característica es bajo el argumento que las Asignaturas de Historia, Español y Ciencias Naturales son las materias que más hipervínculos tienen en la presentación del programa de enciclomedia.

1.3.1 Una clase de historia con Enciclomedia en 6°_1.

La clase inició con algunos recordatorios de la profesora a los alumnos por ejemplo: la tarea de una biografía de José Ma. Morelos y Pavón, una lectura del tema de historia, posteriormente la profesora trabaja con el programa enciclomedia, el pizarrón digital lo tiene encendido y revisa el Programa Encarta, busca algunos materiales para continuar con su clase, les pide que lean en silencio la biografía solicitada y que uno de sus compañeros haga la lectura en voz alta. La maestra graba la lectura del niño que lee en voz alta y luego la presenta ante el grupo, los niños escuchan algunos con mucha atención otros un poco distraídos.

Tema: La campaña de Morelos.

M: Niños dónde nació José Ma. Morelos y Pavón.

La maestra utiliza el programa Encarta para mostrar imágenes de Morelos.

M: Alguien quiere pasar a mostrar a Morelos con la computadora.

Un niño pasó a trabajar con la computadora y trata de demostrar algunas imágenes de Morelos.

Ma: ¿Qué significa ser excomulgado?

Aos: Que no tienen derecho a ejercer como sacerdote.

La maestra conecta sonido de música de fondo y los niños ponen atención porque ya estaban distraídos.

Ma: En la página 14 tenemos el pensamiento de Morelos, es una lectura complementaria, alguien me puede ayudar a leer. Un alumno lee en voz fuerte sobre los sentimientos de la nación. Aos: El pensamiento de Morelos.

"El 14 de septiembre de 1813, Morelos, presentó ante el congreso reunido en Chilpancingo un escrito que llamó Sentimientos de la Nación. Los siguientes son fragmentos de ese documento. Los alumnos uno lee un fragmento y después va cambiando con otro. Aos: "Que la América es libre e independiente de España y de toda otra nación, gobierno o monarquía, y que así se declare, dando al mundo las razones".

Aos: "Que la esclavitud se proscriba para siempre, y lo mismo la distinción de castas quedando todos iguales, y sólo distinguirá a un americano de otro el vicio y la virtud".

Partiendo de esta premisa con el uso de las Nuevas Tecnologías el profesorado juega un nuevo papel entre los alumnos, el conocimiento y la tecnología, no se trata de desaparecer al docente ni tampoco se trata de ponerlo en otra dimensión, el profesor sigue siendo como siempre lo ha sido una pieza importante en los procesos de la generación de conocimiento, sin embargo tiene que ejercer otros roles totalmente diferentes a los que hacía cuando no tenía las tecnologías. Sánchez (2004) afirma que la escuela y el profesor dejan de ser fuentes de todo conocimiento y el profesor pasa a actuar de guía de alumnos a facilitador en el uso de recursos y herramientas que se necesitan para explorar y elaborar nuevo conocimiento y destrezas, pasa a actuar como gestor y acentuar su papel de orientador. Torres (2000) reflexiona que las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) no pueden pensarse como sustituto a la labor educativa sino apenas como herramienta y complementos.

La maestra continúa con su clase y hace una acotación "Después de 300 años esclavitud Morelos plantea que no haya castas sociales.

Ma: A dónde fue fusilado Hidalgo niños.

Aos: En Morelia.

Ma: No, fue en Chihuahua.

Ma: A dónde fue colocada su cabeza.

Aos: Alhóndiga de Granaditas.

La maestra presenta un mapa con la Encarta para poder observar la campaña de Morelos y los niños sacan también un mapa y lo empiezan a pintar, les comenta que van a pasar a otra actividad a la exposición de equipos.

Ma: Niños el tema que les toca exponer a sus compañeros es: "La campaña de Morelos".

Dos niñas pasan al frente del pizarrón y empiezan a pegar sus láminas que elaboraron, la maestra les ayuda a pegarlas.

Ma: Niños el equipo ya está listo, pongan atención porque va haber preguntas. La primera hace su exposición expresando toda su exposición de memoria.

Aos: "La campaña de Morelos: José Ma. Morelos y Pavón nacieron en 1765 en Valladolid (Ahora Morelia). Al paso del tiempo había levantado un ejército no muy numeroso, pero bien organizado y animado de fervor patriótico, que iba sumando triunfos.

Morelos era valeroso y tenía una enorme capacidad de organización, por su genio militar fue llamado el rayo del sur. Morelos logró apoderarse de Cuautla en febrero de 1812.

Aos: "Un día, los insurgentes tuvieron que retroceder ante un fuerte ataque de los de los Españoles, parecía que los realistas entrarían a la ciudad.

En ese momento, Narciso Mendoza, un niño de 12 años, vio que un cañón había quedado abandonado, tomó una antorcha y lo disparó contra los atacantes.

Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaba camino a Tehuacan al congreso a los cincuenta años fue fusilado en San Cristóbal Ecatepec el 22 de diciembre de 1815".

Los niños terminan de realizar su exposición memorizada y les dicen a sus compañeros que les harán preguntas. Alumno expositor: ¿Cómo era Morelos? Aos: Bien organizado. Aos: Formó un ejercito.

Alumno expositor: ¿En que fecha Morelos murió?

Aos: Febrero de 1819.

Alumno expositor: Quién retrocedió ante un fuerte ataque de los españoles. Aos: Morelos.

Alumno expositor: ¿Qué estaba haciendo cuando fue apresado?

A: Iba camino a Tehuacan.

La maestra corta la participación de los alumnos y toma la palabra. M: ¿Qué valores podemos rescatar, que nos enseñó José Ma. Morelos y Pavón.

Aos: Igualdad.

Aos: Respeto a la integridad humana. Aos:

La justicia. Aos: Honestidad.

Ma: Los valores humanos nos hacen ser únicos, la libertad, la justicia, la honestidad, el deber de ser mexicano, nuestras propias raíces.

La maestra les pregunta que si son todas las preguntas y los niños le comentan que si pueden hacer mas preguntas les dice que si. Alumno

Expositor: ¿Por qué Morelos fue reconocido? A: Por su genio militar y su talento para organizar.

Las Nuevas Tecnologías tienen demasiadas expectativas para la transformación de la educación y para una nueva reconfiguración del profesorado en su práctica cotidiana sobre esto Fontcuberta (2001) plantea que la aparición de los sistemas multimedia han propiciado la primera de las revoluciones, al reconfigurar los roles y al establecer nuevas relaciones entre emisor/receptor, narrador/lector, profesor/alumno. Los medios de comunicación se mueven entre los ámbitos de la enseñanza y el

aprendizaje, y una utilización adecuada de sus recursos en el sistema educativo puede establecer un puente entre ambas nociones.

Sin embargo la relación entre los tres componentes (alumno, tecnología y profesor) deja mucho que desear ya que el docente conjuga una práctica tradicional con un planteamiento como es el de las NT totalmente diferente a lo que el realiza, en la clase se puede observar una serie de prácticas tradicionales o artesanales que nada tienen que ver con los planteamientos de las NT.

1.3.2 Una clase de historia con enciclomedia en el grupo de 5°_1.

TEMA: "El nacimiento de las colonias en América".

Después del recreo la sesión inició, las butacas estaban colocadas en equipos. La maestra les solicita que desintegren los equipos y que formen las butacas por hileras, una de las formas tradicionales en la que están integrados los alumnos en los salones. Todos los niños guardan silencio, algunos todavía hablan pero entre ellos mismos se empiezan a callar con el típico Sh. Sh. Sh. La maestra interviene y les dice: "Niños estoy esperando hasta que ustedes me dejen hablar".

Ma: Vamos ha tener una clase normal con enciclomedia, saquen su libro en la lección 13 con el tema: La Nueva España".

Los niños sacan sus libros con entusiasmo.

Ma: En la clase pasada vimos varios suceso de historia, ¿Quién me puede comentar algo de lo que vimos? "varios niños levantan la mano".

Aos: Que los reyes de España habían conquistado nuevas colonias.

Aos: Dividieron en partes los países que conquistaron.

Aos: Los reyes de España querían^conquista varias partes del mundo.

La maestra trata de ubicar el tema'haciendo algunos recordatorios,

Ma: La visita de los españoles no fue muy grata, nos vinieron a saquear.

Los reyes de España tenían que contaron con administradores encomenderos, para poder controlar todos los territorios.

Ma. Niños, vamos a ver un video de Discovery Channel con el tema: La colonización.

El video es presentado y muestra como los españoles desembarcaron en las costas de Veracruz bajan del barco, montan a caballo además la manera de cómo los reciben los indígenas, algunos con asombro porque no conocían los caballos. Los niños se muestran muy interesados en los videos.

Ma: ¿Qué creen que sucedió después de la conquista?, Alguien me puede decir que es la colonia.

Aos: Gentes que llegan a un pueblo.

Aos: Colonias unidas.

Aos: Empieza a llegar gente a un pueblo.
Aos: Dividir un lugar en diferentes territorios.
La maestra retoma la clase, les comenta que saquen su cuaderno y en una hoja en blanco para que coloquen como título "La Nueva España":
Aos: Utilizamos la hoja vertical u Horizontal.
Ma: Vertical.
Ma: Saquemos nuestro marca texto y en libro vayan subrayando lo más importante.
En el transcurso de la clase los niños hacen un recordatorio de varios videos que les han presentado de Discovery Channel incluyendo este video, es claro que la mayoría de los niños hacen comentarios sobre historia algunas de manera acertada y otros un poco vagos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando Nuevas Tecnologías, la profesora, parte de los conocimientos previos que el alumno tiene, tratando de realizar una interacción de comunicación entre el alumno y el profesor, para posteriormente pasar a utilizar la tecnología como una mediación entre lo que el alumno aprende y lo que el profesor enseña. Las interrogantes ayudan a la profesora para establecer una comunicación o dialogo con los alumnos,³⁶ sin embargo se hace constante uso de la interrogación pero no del debate o discusión entre alumnos, formación de equipos, pares de trabajo tratando de privilegiar el aprendizaje colaborativo para ponerse a discutir entre los alumnos sobre los acontecimientos de estos procesos de la historia. , sin embargo algo muy importante que tiene uno que preguntarse ¿Al contestar el alumno esta haciendo uso de la reflexión o simplemente está contestando de manera mecánica? Es evidente que la maestra utiliza las tecnologías tratando de hacer uso de una perspectiva del aprendizaje sociocultural, tratando de hacer que el alumno construya su propio conocimiento.

Como un elemento de discusión entre lo que en realidad hace el docente y lo que se puede plantear desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo se nota que el

³⁶ Para Kumar (1996, citado en Álvarez, 2005, p.3) considera la existencia de, al menos, siete elementos que deberían tenerse en cuenta en el diseño, desarrollo e implementación de los sistemas de aprendizaje colaborativo:

a) Control de las interacciones colaborativas. Hace referencia al modelo de sistemas en que se proporciona y apoya la comunicación entre los participantes. Por ejemplo, las formas de estructuración de las tareas, la posibilidad de espacios grupales para el trabajo, el uso de sistemas de comunicación sincrónica y asincrónica, el proceso de comunicación con el profesorado. Esto resulta muy necesario ya que, en ocasiones, a la complejidad natural del proceso interactivo se añade el uso de programas de gestión, poco o nada flexibles, que no permiten una adaptación de la herramienta informática a las necesidades de estudiantes y profesores durante el proceso colaborativo.

profesor que trabaja con enciclomedia esta totalmente alejado de lo que tiene que hacer en esta nueva perspectiva de las Nuevas Tecnologías, tomando en cuenta que el aprendizaje colaborativo parte de un conocimiento no fundamental. Este deriva a partir del razonamiento y la argumentación sobre las informaciones posibles y no de la memorización. En el proceso, los estudiantes deben cuestionarse las respuestas, incluso las del profesor, y se les debe ayudar a llegar a conceptos, mediante su participación activa en el proceso de aprendizaje. Como resultado de esta elaboración, se construye el nuevo conocimiento, algo que no ocurre cuando se trabaja con hechos e información asociada con el conocimiento fundamental, o conocimiento experto. El aprendizaje colaborativo traslada la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor, como experto, al estudiante, asumiendo que el profesor es también un aprendiz (Alvaréz, Ayuste, Gros, guerra, Romaña, 2005, p. 2).

Desde esta referencia y a partir de la observación se nota lo contrario el docente trata de conjugar una practica artesanal desde la perspectiva de un currículo tecnicista con el nuevo planteamiento que tienen las nuevas tecnologías, esto es totalmente contradictorio porque mientras el docente no cambie las prácticas artesanales las Nuevas Tecnologías pueden quedar como una simple buena intención.

1.3.3 Una clase de Español con enciclomedia en el 5°_1.

TEMA: La basura:

En la clase de Español se inició con el uso de la computadora y el cañón; el pizarrón electrónico está encendido, las butacas están formadas en filas con vista hacia el pizarrón electrónico, la T.V y video. El profesor solicita a los niños que saquen el libro de texto de español y les dice que va a leer una lectura la lección 8 de español actividades, pág. 44 titulada la basura.

Profr. Voy a hacer la lectura y después ustedes hacen lo mismo.

El profesor empieza a leer, los niños escuchan y también van leyendo en su libro. Al concluir les dice "ya escucharon la lectura, se dieron cuenta que tienen que ir respetando puntos y comas ahora tiene que leer ustedes, de la misma manera tienen que respetar puntos y comas y a la vez interpretar el texto". El profesor indica a una niña para

empezar a leer. Las alumnas comienzan a leer el texto y se van turnando, cada alumna lee un párrafo. Como es la segunda vez que la leen, algunos niños no le ponen atención, ya están distraídos, hojeando el libro, moviendo el lápiz. Al terminar de leer el texto de "la basura" le profesor da indicaciones "Judith pasa a trabajar con la computadora". La alumna pasó y presentó en el pizarrón electrónico la lectura que anteriormente habían leído. El profesor retoma la clase y les empieza a preguntar sobre el texto leído.

Profr. ¿Por qué creen que la basura inorgánica se convierte en abono? Algunos alumnos le contestan. El profesor tiene las preguntas en medio del libro y a partir de ahí las empieza hacer.

Profr. pregunta 2 ¿Qué animales viven en la basura?
AOS: Las moscas y las ratas.

Los hipervínculos de español no son utilizados, simplemente el profesor presenta el texto de la lectura en el pizarrón electrónico. Al inicio el profesor les comentó que para participar tienen que levantar la mano, para que el trabajo sea bien coordinado, sin embargo todos los niños hablan y no se logra distinguir la participación³⁷.

Profr. Vamos a subrayar el texto por párrafo y vamos a poner el título a cada párrafo, ejemplo párrafo 1, 3, 4, etc.
Con ésta actividad es la tercera vez que están leyendo la misma lectura los alumnos hacen la actividad que el profesor les indicó. La clase continúa, el profesor les hace un comentario "en cada párrafo tiene una idea principal el primero ya está subrayado y esas son las ideas principales" entonces les hace una pregunta a algunos niños. "Cecilia cuál es la idea principal del primer párrafo" la niña no contestó, entonces le pregunta a todo el grupo, como no pudieron contestar entonces les dice que lean otra vez el texto., con esta actividad ya son 4 veces que leen la lectura, cuando van leyendo por el cuarto párrafo el profesor les hace un comentario "no deben leer todo el párrafo sino únicamente la idea principal, después de leer van a sacar un resumen con lo que subrayaron".

En estas actividades de interacción entre el docente y el alumno se nota una clase desorganizada, las actividades repetitivas ocasionan que los alumnos no le pongan atención al profesor, el uso de la tecnología para generar interés en los alumnos no es utilizada por el profesor, la presentación de la lectura en el pizarrón no les ocasionó interés a los alumnos porque es lo mismo que ellos tienen en su libro

³⁷ Sobre la relación con los alumnos desde una perspectiva práctica del currículo Groundy (1987, p. 100) argumenta si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica, esto es, como una acción que compromete su propio juicio, también tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular.

de texto, sin embargo es notable que el profesor no hace uso de la tecnología porque aunque no tiene demasiados hipervínculos la materia de español existen otras actividades en la computadora como videos de Discovery Channel, Encarta, o actividades de Ciencias Naturales que tienen vinculación con el tema de español

Profr. Necesito que una niña me pase a dar una explicación sobre el juego que viene en el libro de serpientes y escaleras.
Un alumno pasó al pizarrón electrónico para explicar como se juegan las serpientes y escaleras, después de que el alumno explicó, el profesor les comenta, "ahora si vamos a escribir el resumen de la lectura sobre la basura, no vayan a escribir todo el texto sino lo más importante". Los niños se ponen a trabajar con el texto, el profesor le indica a Julia que pase a la computadora a cambiar la página, entonces hace unos cambios y presentó un texto titulado "ANALICEMOS LA INFORMACIÓN", el grupo guarda silencio porque están escribiendo su resumen, el profesor interrumpe "tienen que relacionar todas las ideas que pondrán en su resumen y tienen que apurarse están escribiendo muy despacio". En el pizarrón electrónico se presentan las actividades que tienen que hacer.

De acuerdo a las actividades que el profesor realiza se nota que no hace una vinculación entre las Nuevas Tecnologías, el alumno y el aprendizaje, es decir a pesar de que ya cuenta con nuevas herramientas sigue trabajando con sus mismas metodologías desde una perspectiva técnico-artesanal,³⁸ por ejemplo: el tradicional resumen, copiar las preguntas o actividades que están en el pizarrón electrónico, esto que el profesor hace también lo podría hacer con el pizarrón tradicional.

³⁸ Desde la perspectiva curricular haciendo referencia al modelo técnico, donde el profesorado a pesar de que existen cambios para mejorar la práctica el docente no tiene la capacidad de cambiar a una nueva perspectiva porque así fue formado, haciendo alusión a Groundy (1987, p. 16) sobre la analogía que hace con el artesano y el docente en el modelo técnico: "Es importante que reparemos en que, cuando los profesores actúan de manera análoga a la de los artesanos, su trabajo es esencialmente reproductivo, no productivo. Es decir no son creativos o productivos en un sentido autónomo; reproducen el mundo material e ideas preexistentes en el mundo abstracto de las ideas o ya reproducidos en otra parte. Desde la perspectiva de las teorías del aprendizaje colaborativo es difícil relacionar la práctica del profesor con esta forma de construir conocimiento, de acuerdo a los elementos que argumenta Kumar (1996 citado en Alvarez, 2005, p.3) sobre lo que le denomina: b) Los dominios de aprendizaje colaborativo. "En general, el aprendizaje colaborativo se utiliza en dominios de conocimiento complejo en los que es necesaria una planificación, una categorización de las tareas, una distribución de las mismas, etc. Generalmente el dominio del conocimiento es complejo y requiere un saber completo de los participantes, para tener una idea total de la tarea. Es difícil aplicar este tipo de planteamiento a un conocimiento simple, de prácticas y ejercitación.

ACTIVIDADES:

Con pocas palabras completa la información que se te pide sobre el texto "la basura", explica con tus palabras lo que entendiste sin copiar el texto.

- 1.- Localiza la introducción del texto y describe lo que trata.
- 2.- ¿Cuál es la diferencia entre la basura orgánica y la inorgánica?
- 3.- ¿Qué sucede en los basureros?
- 4.- ¿Qué se puede hacer para solucionar el problema?

Profr. Levante la mano quien ya terminó para que empiecen a leer su resumen.

Los alumnos leen su resumen sin embargo la mayoría leen lo mismo ya que todos subrayaron lo mismo por que el profesor les iba indicando que era lo que tenían que subrayar.

Profr. Vamos a analizar la información y contestar con sus propias palabras, pero antes ¿quién me quiere contestar la primera pregunta? Para hacer la presentación de las preguntas el profesor utiliza el pizarrón electrónico, los niños leen la pregunta y contestan de una forma oral.

1. ¿De qué trata el primer texto?

Aos. La basura.

- 2.- ¿Cuál es la diferencia entre la basura orgánica y la inorgánica? Aos: En que una se puede reciclar y otra no. Aos: Una se pudre y otra no.

- 3.- ¿Qué sucede en los basureros?

Aos: Contaminan el aire.

- 4.- ¿Qué se puede hacer para solucionar el problema?

El maestro le pide a una niña que lea el significado de las ideas principales y secundarias que vienen en su libro de texto.

Aos. La idea principal es aquella que a partir de la cual se organiza la información que se da en un párrafo.

Las ideas secundarias son explicaciones que se desprenden de la idea principal y se organizan alrededor de ella.

El profesor hace uso del pizarrón electrónico para indicarles las actividades le pide a su alumna Julia que mueva la página para presentar las actividades.

Se nota la incapacidad del profesor para articular la lectura con otras asignaturas como puede ser Geografía, Ciencias Naturales u otras posiblemente sabe poco del tema, no le queda claro de que se trata y de ahí que le falta imaginación para abordarlo desde otra perspectiva. El profesor desconoce que el español tiene con las demás asignaturas una relación interdisciplinaria con en el resto de los campos del conocimiento. En el objetivo del tema que es la búsqueda de la idea principal y secundaria al niño le cuesta trabajo encontrarla por falta de lectura.

ACTIVIDADES:

1. Forma un equipo con tus compañeros y lean lo que cada quien escribió, fíjense si pusieron las ideas principales del texto.
2. Platiquen sobre lo siguiente.
 - ¿Se produce mucha basura en el lugar donde vives?
 - ¿Qué hacen con ella?, ¿Dónde la ponen?
 - ¿Qué se puede hacer con la basura de las casas y de la escuela?

En estas 3 preguntas el planteamiento del texto era que platicaran en equipo ³⁹ situación que no sucedió, porque el profesor cambio la actividad ya que los equipos no se hicieron e indicó que contestaran de manera individual. Mientras los alumnos contestan las preguntas de una forma individual el profesor explora el programa de enciclomedia revisando algunas actividades del tema que vienen incluidas para que el profesor las pueda desarrollar, sin embargo no las utilizó. La práctica de un trabajo individualista de los alumnos tratando de cumplir con la presentación del tema y no por lo que en realidad aprenden los alumnos refleja la deficiencia metodológica y práctica que tiene el profesor para poder vincular el libro de texto, medios tecnológicos y el aprendizaje de los alumnos.

El profesor les pregunta a los alumnos si ya terminaron para que lean sus preguntas⁴⁰, la mayoría de los niños levantan la mano para participar, les comenta que deben retomar las preguntas anteriores y las de la actividad que realizaron en ese momento, les indica que una de las últimas actividades es investigar en el diccionario "¿Qué es orgánica e inorgánica?", también les indica que en el libro dice que pueden jugar pero por el tiempo después lo realizarán. En la parte de atrás los alumnos no hablan ni participan, pero si realizan sus trabajos, una niña no trabaja porque no trajo su diccionario, entonces el profesor

³⁹ Las tareas en el aprendizaje colaborativo, los participantes se enfrentan a diferentes tipos de tareas, pero en todos los casos, una de las principales ejecuciones hace referencia a las de tipo procedimental. Las actividades de análisis y resolución de problemas son fundamentales, sin embargo esto no implica que las tareas tengan que centrarse de forma exclusiva de esta clase de actividades. En general, el aprendizaje colaborativo es significativo cuando diferentes acciones y decisiones están presentes durante la resolución de una actividad compleja. No obstante, es un error plantear todas las actividades a partir de procesos colaborativos, ya que también hay que conceder importancia a las dimensiones individuales del aprendizaje.

⁴⁰ El modelo curricular práctico propone utilizar un concepto no muy común en nuestro lenguaje la phrónesis es complejo y no existe ninguna palabra inglesa única que abarque el conjunto de significados del término griego original. El conocimiento es un componente de la phrónesis, pero no el conocimiento proporcional abstracto abstracto, sino el que se basa en la razón humana. El juicio es un elemento de la phrónesis, pero no el juicio legalista de un arbitro empecinado en hacer juicios sobre cuando se producen infracciones de reglas. El juicio práctico es la disposición que animaría a una persona que actúa en una situación concreta a transgredir una regla o convención si guzgase que la acción concordante con ella no promovería el bien, fuese general o de las personas involucradas en la situación específica (Grundy, 1987, p. 92)

se da cuenta y le dice que el libro trae un glosario y puede ser que ahí este el significado de las palabras que están buscando, posteriormente le comenta a todo el grupo que el libro trae un glosario y ahí pueden encontrar la palabra abono. El profesor les pregunta que si ya terminaron, los niños le contestan que no han terminado y les dice que se apuren, entonces el profesor toma la determinación de continuar su clase y les empieza a preguntar.

Profr. Vamos a ver, ya sabemos que es cada una de las palabras pero vamos a revisar los conceptos de orgánica e inorgánica. ¿Julia que es abono?

Aos: Material con que se fertiliza la tierra.

Aos: Material que hace más fértil o se mejora la siembra.

Ma. ¿Qué es orgánica?

Aos: Palabra que se le da el nombre de la basura que se pudre.

Aos: Relativo a los organismos vegetales

Ma. ¿Qué es inorgánica?

Aos. Adjetivo que no tiene vida como los minerales.

Aos. No se pudre y dura mucho tiempo donde se tira.

Aos: Que no tiene vida.

El tiempo no le alcanzó al profesor para terminar su clase y la hora de recreo ya empezó entonces el profesor le dice a los alumnos que la clase ha terminado y que pueden salir al recreo.

La diferencia entre el modelo técnico y el práctico en el ejercicio del quehacer docente se puede distinguir desde la siguiente manera, el profesor que trabaja desde la primera visión su acción está regida por la destreza y en su caso se ocupará de construir un programa de clase que produzca los resultados de aprendizaje requeridos por el documento normativo. El profesor cuyo trabajo está informado por el juicio práctico se ocupara de que las interacciones en el ambiente de la clase proporcionen oportunidades adecuadas para el aprendizaje. El momento de aprendizaje constituye su propio fin.

En el caso del profesor que utiliza el programa curricular de español y a la vez el programa enciclomedia su trabajo esta enfocado a la aplicación de los contenidos sin la capacidad de poder reflexionar que conocimientos le convienen a los alumnos y cuales no y en su caso poder proponer algo diferente. No existe capacidad de reflexión y mucho menos de juicio, Simplemente se comporta como un ejecutor del documento normativo. En el caso del no uso de la tecnología simplemente trata de aparentar que las usa al tener prendida la computadora y el cañón pero en realidad el profesor todavía esté en la etapa de familiarizarse con las Nuevas Tecnologías.

1.3.4 La enseñanza de las Ciencias Naturales con Enciclomedia en el 5°_2:

Tema: La contaminación:

Para iniciar la clase la profesora encendió la computadora, los niños estaban formados en equipos de cinco y cuatro integrantes, la profesora les hizo unas preguntas "¿Cómo creen que se da la contaminación?"

Los alumnos no contestan guardan silencio, se presenta en el pizarrón electrónico un mapa conceptual sobre la contaminación del (aire, agua y suelo). La profesora le pide a una niña que pase a la computadora para mover el mapa conceptual y les indica a los niños que copien el mapa conceptual, la profesora sigue haciendo preguntas y comentarios pero como los alumnos están copiando el mapa conceptual no le ponen atención. Sin embargo hace una pregunta ¿Qué es lo que más contamina?

Aos: Los fumadores.

Con esta interrogante la profesora retoma la clase.

Ma: Existen dos tipos de fumadores.

La profesora sigue hablando pero los equipos no le ponen atención ya que están copiando el mapa conceptual y realizan comentarios entre ellos. Un alumno hace un comentario dialogando con la maestra.

Cuando el profesor no se ha percatado que existe un medio que es la tecnología y continua con sus practicas tradicionales donde el docente era el centro de atención, entonces sucede que el grupo se distrae o trata de ponerle más atención a la tecnología, esto también puede suceder por la falta de conocimiento de la maestra de algunos "diseños de los entornos colaborativos del aprendizaje"⁴¹ entonces intenta trabajar con los que tradicionalmente utilizaba cuando no tenía la Nuevas Tecnologías.

La clase continúa con la misma práctica.

Aos: Mi papá fuma, nosotros tratamos de decirle que no fume y ya está

tratando de no fumar.

Ma: Ustedes creen que nada mas el aire se contamina con fumar.

⁴¹ El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo se propone conseguir la mejor forma de hacer efectivo este tipo de aprendizaje. Existen muchas posibilidades: entornos de aprendizaje grupal que permitan el trabajo en equipo, dos o más estudiantes trabajando sobre el mismo problema en sincronía, o un sistema de trabajo asincrono, un espacio basado en la autorización, etc. En este sentido las posibilidades que otorgan las Nuevas Tecnologías son muchas y muy variadas. Sin embargo todavía hay pocos modelos específicos de diseño instruccional basado en el aprendizaje colaborativo (Kumar citado en Alvarez 2005, p.3).

Aos: No, el humo del smog también contamina.
Ma: ¿Cómo se contamina el aire en el pueblo?
Aos: Con basura y agua contaminada.
Aos: De los señores que queman la leña.
Aos: Excremento de perro.
Ma: ¿Cómo contaminan el aire las fábricas de alimento que están en la localidad?, ¿Qué utilizan para hacer los alimentos las fábricas?
Aos: Sorgo, maíz y alfalfa.
Todos los niños hablan al mismo tiempo no hay coordinación de la clase ya que la mayoría de los niños están distraídos de los comentarios que la profesora les hace.
Ma. Qué podemos hacer para evitar todo lo que están diciendo.
Aos. Compartir el automóvil.
Aos. Hacer una sanción a los que fuman.
Ma. Estará en nuestras manos lo que estamos diciendo.
Aos. No.
Aos. En el rastro hay sangre y luego huele muy mal.
Ma. ¿Qué harían para evitar la contaminación, ustedes como niños?
Aos. De qué maestra.
Ma. Escriban una solución para evitar la contaminación.
Los niños empiezan a escribir en su cuaderno pero algunos no escriben y la profesora vuelve a repetir la pregunta.
Ma. ¿Qué harían ustedes para evitar la contaminación?

La profesora pasa con algunos equipos para ayudarles a resolver algunas dudas. La interacción que realiza la profesora es nula, trata de establecer un dialogo, pero no puede hacerlo para (Pérez, 2000, p. 181) la profesión docente⁴² en esta época al menos teóricamente, ya no puede reducirse al conocimiento de la disciplina y el control de los resultados. Se acepta como evidencia que el conocimiento profesional del docente es precisamente el dominio del método de enseñanza y de la regulación de los intercambios entre los individuos y de estos con el conocimiento, para provocar el aprendizaje significativo.

Ma. Vamos con el siguiente elemento el "agua", ¿Cómo se contamina el agua?
Aos. Echando las sustancias de las fábricas.
Ma. ¿Por qué forma directa o indirectamente?

⁴² Sobre el conocimiento profesional (Pérez, 2000, p.195) propone tres enfoques sobre las relaciones con las condiciones de trabajo. 1) Enfoque práctico artesanal. Dentro de este enfoque se concibe la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado, y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz. El profesional docente es un experto en el contenido de la enseñanza y un artesano en los modos de transmisión, de control de vida del aula y de las formas de evaluación. No existe conocimiento teórico profesional ni merece la pena crearlo, es el producto acumulado de la experiencia artesanal del docente.

Aos. La indirecta por las tuberías y la directa por los líquidos que arrojamos en los lagos.

Ma. ¿A dónde va a parar todos los desechos?

Aos. Al mar, ríos y océanos.

Ma. Simplemente aquí ¿cómo contaminan el agua o un río que exista de manera indirecta?

Aos. Filtración de sustancias utilizadas en la agricultura, como plaguicidas y fertilizantes.

Ma. El último elemento que venimos perjudicando es el suelo; ¿Qué acciones han tomado para evitar toda esta contaminación?

Los alumnos no contestan, entonces la profesora, presenta un mapa conceptual en el pizarrón electrónico (CONTAMINACIÓN DEL SUELO POR/ ACUMULACIÓN DE RESIDUOS TÓXICOS/ COMO ENVASES DE PLÁSTICO).

Ma. Hay que pensar acciones que estén en nuestras manos, en ocasiones vemos una botella en la calle y no la levantamos.

Los alumnos no le ponen atención a la maestra, los equipos están platicando algunos de la clase otros de temas personales, entonces la profesora se da cuenta y les dice que están haciendo mucho ruido cada quien esta con su propio tema la profesora los regaña "niños no estamos llevando a la práctica esos valores, Antonio te voy a mandar halla afuera porque no pones atención y nada más estás platicando, por favor guarden silencio para que escuchen".La profesora continúa con su clase.

Uno de los problemas mas importantes que debe tomar el docente cuando utiliza las Nuevas Tecnologías es la organización de lo que va a trabajar, de lo contrario el grupo se muestra desorganizado, deben quedar bien claro los roles que el profesor y el alumno tienen que hacer, el caso de este grupo uno de los roles designado⁴³ fue el trabajo en equipo pero la actitud de los niños al no saber trabajar en equipo, la falta de una cultura de trabajo en equipo o reglas de trabajar en equipo, ocasiona que cuando están juntos no tienen bien designada sus responsabilidades, cada quien hace lo que quiere, hablan de su propio tema y no del tema señalado en la clase o en su caso a la profesora no le ponen atención.

Ma. Niños una medida para evitar la contaminación.

Aos Reciclar la basura.

Aos No tirar basura.

La profesora vuelve ha pedir que guarden silencio.

"Niños por favor guarden silencio"

⁴³ El diseño de un entorno de aprendizaje colaborativo de aprendizaje debe considerar entre otros elementos el tamaño del grupo, las formas de participación, así como la distribución de los roles. El rol de cada estudiante puede cambiar durante el proceso, pero es necesario establecer ciertas responsabilidades para asegurar que los estudiantes aprenden a trabajar en grupo, en situaciones colaborativas, donde cada uno es responsable de su propio trabajo. La distribución de roles requiere además estrategias de comunicación y de negociación (Ibid).

Ma. ¿Cómo podemos clasificar la basura?, niños los lunes en el canal 11 de T.V a las 5:00 p.m pasan un programa que te dicen como clasificar la basura.

Entonces los niños empiezan hablar sobre algunos programas de la T.V, cada quien empieza hablar de su programa favorito sin importarle el tema de la contaminación, algunos tratan de dialogar con la maestra, pero todos hablan al mismo tiempo.

Ma. Oigan, no escucho están hablando demasiado.

Los niños ya no ponen atención y el pizarrón electrónico tampoco lo utilizan, la profesora trata de retomar la clase.

Ma. Fíjense a partir de todo lo que han comentado que podemos hacer.

Aos. Juntar las botellas.

Aos. Juntar la basura.

Ma. Entonces ya no vamos ha patear las botellas en la calle, que no les de pena levantar las botellas en la calle, el año pasado me decía una niña que cuando ella miraba una botella en la calle la iba pateando hasta llegar a su casa para levantarla.

Entonces el control del grupo se sale del orden y todos empiezan a platicar entre los equipos, la profesora los interrumpe.

Ma. Hijos no me dejan escuchar nada, esos valores no los tienen, no se que vamos hacer para que ustedes los platiquen.

Los alumnos platican en equipo, la profesora comenta con algunos niños sobre el tema, la profesora se molesta y les dice que le hable uno por uno pues todos juntos no les entiende.

M: Con los desechos de comida ¿qué podemos hacer?, les voy a dar una sugerencia si tienen mucha basura pueden utilizarla para las plantas.

Algunos equipos en la parte de atrás ya no le ponen atención y platican sin tomar en cuenta a la profesora y ella continua tratando de dar su clase.

Ma. Un popote tarda 100 años para desintegrarse, ustedes no han escuchado en algunas noticias sobre como reciclan el pañal desechable ¿Qué proyecto tiene la UNAM para reciclar el pañal?. Si saben o no saben, bueno ¿ A quién le gusta el champiñón?

Aos. Hacen hongos.

Ma. El proyecto es utilizar el pañal para cultivar hongos.

Aos. Los pañales están sucios

Ma. Alguien vio las noticias ¿Qué observaron?

Aos. Deportes.

Aos. Gripe aviar.

Ma. Es otra cosa, les doy la clave.

Aos. Ya díganos.

Ma. Es un proyecto donde matan a los cerdos.

Ma. Haber por favor guarden silencio ya les dije que el que quiera hablar que levante la mano, espero su turno para que no se haga este relajo.

Algunos alumnos platican entre ellos sobre algunos sucesos que ellos han observado " un perro hizo popo y con el tiempo le nacieron hongos" la profesora continua con su tema del cerdo.

Ma. La sangre que escurre cuando matan a los cerdos la van a recolectar para elaborar alimentos libre de colesterol y la grasa.

La falta de una organización para poder utilizar los recursos a través de las Nuevas Tecnologías genera conflicto para la coordinación con los alumnos que se muestran distraídos, con poca atención sobre lo que la profesora les comenta, sin embargo ellos abordan el tema desde sus propias experiencias de vida cotidiana y de su cultura (aprendizaje sociocultural). Uno de los problemas es que, la profesora, no sabe aprovechar los conocimientos que los alumnos tienen y que han aprendido en su propia comunidad para que a partir de ahí poder facilitar el aprendizaje en pares, en equipo o grupos pequeños designando a un alumno como un tutor o facilitador de ese pequeño grupo⁴⁴.

La profesora les vuelve a pedir que se callen "Eso que platican entre ustedes mejor platiquen a todos para que todos escuchemos". Los alumnos siguen platicando entre ellos un niño comenta en su equipo: "En mi casa mataron dos borregos y la sangre la frieron y nos la comimos". Todos los equipos platican sus experiencias entre ellos. Ma. Traten de representar una acción que se pueda representar con un dibujo para después elaborar un cartel.

Como la profesora no logra controlar el grupo les pone a repetir un ejercicio.

Ma. Abrir cerrar, Abrir cerrar la boca a callar (los niños estiran las manos y les pide que vuelvan a repetir el ejercicio después los niños guardan silencio y les dice "tienen 15 minutos para terminar su trabajo". Ma. Dibujen tres representaciones donde puedan plantear ¿Cómo podemos evitar la contaminación?

Los alumnos trabajan en silencio y la profesora se pone a explorar la computadora las actividades que vienen en enciclopedia, presenta

algunas videos sobre la manera de cómo se realiza la contaminación, las

proyecta en el pizarrón electrónico, pero durante su clase no las utilizó, en un video de Discovery Channel presenta la contaminación del agua por medio del derrame de combustible y otra de la forma de cómo se recicla basura. No les comentó nada y después de pasar los videos les dice "Cuando terminen sus trabajos les pongo los demás videos", los niños no le pusieron mucha atención a los videos' porque estaban realizando en su cuaderno los dibujos. Algunos alumnos se le empiezan acercar para comentarle los dibujos que están realizando.

⁴⁴ Podríamos decir que lo que caracteriza las interacciones en el trabajo en pequeños grupos es el aprendizaje, más que la enseñanza. Por regla general, es un tipo de experiencia de clase diferente de las dirigidas por el profesor. Sin embargo, las interacciones entre compañeros pueden organizarse de manera que tengan un carácter tutorial, asignando a un alumno la función del tutor. Esta iniciativa puede ponerse en práctica con el único fin de liberar al profesor "oficial. Los compañeros tutores son eficaces porque consiguen con sus condiscípulos algo que logran los docentes, pero además, la experiencia tutorial puede tener un valor educativo porque sus efectos son ventajosos para los mismos tutores. La enseñanza, con todo lo que supone, puede incluir un estilo de conversación especializado y que, a la vez, exige una sensibilidad interpersonal (Crook, p.167).

Ma. Los que van terminando hay algunas actividades de la lección 6 y 7, las actividades que tenemos que realizar son acciones para evitar la contaminación.

La profesora empieza a calificar y apagó la computadora, les da indicaciones que la clase se ha terminado y les pone la tarea. Ma. Para el próximo miércoles van a elaborar un cartel con una acción para evitar la contaminación del suelo, agua y aire; lo van a traer en una cartulina y media.

En todo el desarrollo de la clase la profesora no trabajo con las Nuevas Tecnologías simplemente tuvo encendido el pizarrón electrónico con la computadora, no vinculó el trabajo de los alumnos con las actividades que tienen los archivos de enciclomedia como es: Encarta, Discovery Channel, Videos Etc. Al no tener los recursos suficientes para el manejo del trabajo con Nuevas Tecnologías los alumnos no le ponen interés a su clase.

Sobre su práctica se nota que la profesora carece de las herramientas básicas que el modelo educativo viene planteando con la Reforma Educativa, es decir el programa curricular de Ciencias Naturales que fue diseñado aún sin pensar que iban a utilizar la tecnología, debe partir de los conocimientos del alumno de su propio entorno social, darle al alumno que exprese sus propias ideas, sin embargo la profesora trata de abordar sus prácticas desde una forma tradicional (desde un modelo técnico-artesanal) eso ocasiona que los alumnos rebasen la coordinación de la clase haciendo lo que a ellos les interesa y la profesora no logra controlar las perspectivas de los niños.

1.4 Las estrategias que hace uso el profesor para la enseñanza con Nuevas Tecnologías.

Anteriormente a la llegada de las Nuevas Tecnologías el profesor escribía en el pizarrón tradicional; hoy con la llegada del pizarrón digitalizado el profesor tiene que cambiar su forma habitual de trabajo por una nueva manera de utilizar este pizarrón digitalizado. Una de las preguntas que me llevó a trabajar éste tema en la revisión del trabajo empírico fue averiguar si existe alguna resistencia para usar el pizarrón digitalizado.

1.4.1 El uso del pizarrón electrónico y el pizarrón tradicional en la enseñanza-aprendizaje.

La integración de un pizarrón digital y la posible sustitución del tradicional en la práctica ha sido un proceso difícil. Al profesor le ha costado trabajo integrarse en esta nueva dinámica, en las observaciones informales y formales que se realizaron se pudieron apreciar varias acciones, así, en el salón del profesor MI y del profesor II el pizarrón digital se encontraba en la parte de atrás de los alumnos, y desde su ubicación en el salón se pudo notar que su resistencia al cambio del pizarrón digital era evidente, cuando usaban el pizarrón digital y escribían con el lápiz electrónico intentaban con frecuencia borrar con las manos.

En el caso de la profesora Ls, ella utiliza el pizarrón digital escribe unas preguntas y les dice a sus alumnos que van a elaborar un crucigrama, los niños copian las preguntas y empiezan a elaborar el crucigrama.

Ma. "Escriban en el cuaderno las siguientes preguntas":

PREGUNTAS:

VERTICALES:

1. Nació en Valladolid hoy Morelia.

2. Por su genio militar fue llamado.

HORIZONTALES.

3. Se reunió durante cuatro meses en Chilpancingo.

4. Ante el congreso Morelos presentó el documento titulado

5. Lugar donde fue fusilado Morelos. (Obs. Profra. 6°-1, Esc. Prim. 5 de F. p: 13)

Los alumnos escriben en su cuaderno copiando del pizarrón digital mientras la profesora sigue trabajando en la computadora.

En el proceso de utilizar dos herramientas diferentes para la práctica del profesor al respecto del análisis práctico del currículo Groundy (1989, p: 101) reflexiona sobre la diferencia entre el currículo de interés técnico y el práctico en el curriculum puede contemplarse en los enfoques empleados para abordar la comprensión lectora. Cuando la práctica de la comprensión lectora está informada por un interés técnico, el ejercicio pasa desde el descifrado de un escrito hasta alcanzar respuestas predeterminadas. Cuando la misma práctica está inspirada por un interés práctico, la tarea será

considerada como la interacción entre el lector y el autor para generar un significado. No se tratará ya de un ejercicio de adivinación del significado del autor, sino de un acto de construcción de significado de parte del lector y donde la interpretación de ese lector se toma completamente en serio.

El uso de los pizarrones es un ejemplo del cambio que el profesor tiene que dar desde una visión técnica a una visión práctica, desde una visión técnica utilizando el pizarrón tradicional el ejercicio del profesor es el que escribe; en una visión práctica el alumno también tiene que utilizar el pizarrón digital para construir sus conocimientos. En el ejercicio que el profesor realiza utiliza las Nuevas Tecnologías hay una distancia muy grande generalmente sus ejercicios docentes están mas inclinados por el interés técnico.

Shirley retoma la *Ética a Nicomaco* para describir el curriculum de interés técnico, retoma la ética mediante todas las consideraciones de distintos tipos de acción humana como es la (tekne, poietike y el eidos)⁴⁵. En este proceso de analogía entre las acciones humanas y el currículo de interés técnico pone ejemplos del conocimiento artesanal que siempre está limitado por el eidos de lo que ha de crear ejemplo:

Una costurera puede ser maestra en el arte de hacer ojales, pero si en el patrón se incluye una cremallera, la opción de ejercitar su habilidad de hacer ojales queda limitada (salvo que ella misma sea la patronista y la costurera pueda modificar el patrón). O para poner un ejemplo más próximo a nuestras preocupaciones, una profesora puede ser muy diestra enseñando tablas, utilizando diversos métodos de aprendizajes de memoria. Cuando se enseña ejercita la elección entre métodos. Sin embargo, si aparece un nuevo programa de estudios que exige el aprendizaje de datos numéricos mediante un método distinto de los memorísticos, el ámbito de opciones docentes de la profesora se verá reducido (Ibid).

⁴⁵ a). Tekne: La disposición que revela una clase de acción humana o habilidad, b) Poietike: Se denomina en griego la acción que el artesano emprende que, en español equivale hacer una acción. El término español poesía se deriva del griego poietike. Poietike significa crear, en el sentido artístico de crear una representación o una escultura, tanto como hacer en el sentido más mecanicista de hacer un pastel o construir un puente, c). Eidos: Equivale a la palabra española idea, pero engloba ese conjunto más amplio de significados.

Por tanto cuando, cuando la acción está informada por interés técnico (es decir la disposición de la tekne), que da constituida por una serie de elementos. Se trata del eidos (la idea orientadora) y la tekne (la disposición orientadora) que unidas, proporcionan la base de la poietiké (hacer la acción). Las relaciones entre estos diversos componentes se muestran en forma de diagrama en la siguiente figura:



En este caso el interés técnico representa una forma de acción mecánica (la proclividad a remplazar a los artesanos por máquinas nos recuerda el carácter mecánico de su acción).

Así en un ejemplo el plan u objetivos de aprendizaje del curriculum se implementa mediante las habilidades del profesor, para producir el aprendizaje buscado en el alumno. La acción docente en la que el profesor se sume en esta forma de implementar el curriculum consiste en hacer una acción (poietiké). Esto supone que el acto docente se orienta a un producto. No obstante podemos preguntarnos ¿cuál es el producto de un currículo de este tipo? Todo esto indica que el producto de la aplicación del curriculum es el estudiante. Más aún, es muy corriente oír hablar de los productos de nuestro sistema. Algunos de estos productos son niños que saben leer, escribir y aritmética, buenos ciudadanos o incluso comunicadores eficientes.

En todos los casos en que se contempla la educación en este sentido orientador al producto, se requiere del profesor que ejercite su habilidad para reproducir en el ámbito de la clase algún eidos. Ese eidos puede ser inherente a la práctica del trabajo que se espera efectúe el docente; por ejemplo el hecho de que se espera que los profesores mantengan el orden supone un eidos orientador de orden, de modo que el producto que resulte del sistema educativo consista en estudiantes de buen comportamiento. Es importante que reparemos en que, cuando los profesores actúan de manera análoga a la de los artesanos, su trabajo es esencialmente reproductivo,

no productivo. Es decir no son creativos o productivos en un sentido autónomo; reproducen en el mundo material ideas preexistentes en el mundo abstracto de las ideas o ya reproducidos en otras partes. Esta idea de la función reproductiva de la educación ha logrado destacar en la teoría educativa de los últimos años y sus implicaciones van más allá de las simples explicaciones de la naturaleza del trabajo docente (Ibid).

A pesar de que es una novedad o un cambio muy drástico entre lo que era el pizarrón tradicional y ahora el pizarrón digital la interacción entre el pizarrón digital y el alumno es mediado por la profesora. Durante la clase la maestra colocó una lámina en el pizarrón manejando los tres tiempos: época precolombina, época colonial y postcolonial, la maestra les preguntó a los niños el significado de cada época, "Saben ¿por qué la gente esta adornado las calles?", la profesora continua con sus comentarios, "Los sucesos de México los podemos ver en una línea del tiempo", luego pregunta, ¿quién quiere pasar a trabajar la línea del tiempo con la computadora? (Obs. Profra. 6°-1, Esc. Prim. , "5df", p:4). Todos los alumnos levantan la mano, pero la profesora sólo paso a un niño, el alumno empezó a trabajar con la computadora y la línea del tiempo que se presento en el pizarrón electrónico.

El caso del profesor MI que está aprendiendo computación comenta que a partir de que ha tomado los cursos, cuando presenta su clase de cualquier materia pasa a los niños al pizarrón electrónico para que interactúen con algunas actividades, "Yo, aquí con los niños ellos pasan, pero cuando por ejemplo están exponiendo la clase, les ayudamos con algunas actividades y ya en la computadora hay algunas actividades como rompecabezas, ordenar cuadros pues ya los hacen ellos" (Entrevista, Prof. 5°-1, Esc. Prim. Cinco de Febrero, p. 68).

1.4.2 El aprendizaje en equipos con Nuevas Tecnologías.

Podríamos decir que lo que caracteriza las interacciones en el trabajo en pequeños grupos es el aprendizaje, más que la enseñanza. Por regla general, es un tipo de experiencia de clase diferente de las dirigidas por el profesor. Sin embargo las interacciones entre compañeros pueden organizarse de manera que tengan un carácter tutorial, asignando un alumno la función del profesor oficial. Los compañeros tutores son eficaces porque consiguen con sus condiscípulos algo que logran los docentes, pero además, la experiencia tutorial puede tener un valor educativo porque sus efectos sean ventajosos para los mismos tutores. La adopción de la función del profesor puede constituir una valiosa experiencia de aprendizaje, aspecto que se destaca en diversas revisiones de investigaciones relacionadas con estas iniciativas de clase (Crook, 1998, p: 167).

El aprendizaje cooperativo⁴⁶ es una situación más habitual que la tutoría a cargo de compañeros. Se refiere a unas estrategias de dirección de tareas que a menudo, suponen el trabajo conjunto de un grupo mayor o, incluso, de toda clase. En esta línea de trabajo, es corriente dividir las tareas de manera que distintos miembros del grupo se responsabilicen de diferentes componentes de la tarea.

Nastasi y Clements (1991 citado en Crook, p: 168) comentan que han revisado las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo y destacado sus consecuencias para la práctica de clase. A primera vista, ese trabajo parece relevante para nuestro interés por evaluar los ordenadores como medios para el trabajo centrado en los compañeros. Se ocupa del tema de la motivación, que puede ser importante para nuestra comprensión del empleo eficaz del ordenador. Sin embargo el análisis se dirige hacia la comprensión del impacto de

⁴⁶ La línea divisoria entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo es muy fina, pero una característica de la tradición colaborativa es su mayor interés por los procesos cognitivos, frente a los relativos a la motivación. Según Slavin (1987, citado en Crook, p168) establece la distinción en estos términos diciendo que, con frecuencia, ambas tradiciones de investigación se enfrentan, aunque en realidad son complementarias. Los estudios sobre el aprendizaje cooperativo contribuyen a definir una estructura de motivación y de organización para un programa global de trabajo en grupo, mientras los estudios sobre el aprendizaje colaborativo se centran en las ventajas cognitivas derivados de los intercambios más íntimos que tienen lugar al trabajar juntos.

aspectos más globales de las estrategias de clase. Se ocupa especialmente de la definición y negociación de las estructuras de recompensas, en relación con los resultados de trabajo. Los ordenadores pueden introducirse en las clases con regímenes de trabajo cooperativo y hay buenas razones para hacerlo así, dado el éxito de este método.

El trabajo en equipo es una de las técnicas que el profesor utiliza para el desarrollo del proceso de enseñanza, en una de las observaciones realizadas después del recreo, la maestra entró al salón y les dice a los niños "vamos a trabajar en equipos y a las doce salimos a recoger papeles de basura". Después les comenta: "Antes de iniciar nuestra clase vamos a realizar un juego, una, dos y tres", los niños empiezan a aplaudir con un juego que nunca dijeron el nombre, la maestra solicita que guarden silencio, ya que en el juego el grupo se desordenó y todos empezaron hacer otras cosas como jugar con sus compañeros. En ese proceso de desorden la maestra entrega una ficha con actividades y les comenta que la clase de hoy será un repaso general de los contenidos abordados en el bimestre y nuevamente solicita orden.

Ma: Voy a leer las actividades para cada equipo el primero: Escribir 10 acontecimientos en tiempo de la guerra de independencia.

Luego la maestra cambia de tema y ya no da las indicaciones de los demás equipos y realiza algunas preguntas de historia.

Ma: Cuál fue el conflicto político para que México se independizara de España.

A: Hay una conspiración. (Obs. Profra. 6°-_1> Hist. p: 15-16)

Después de hacer algunos diálogos con los alumnos donde ellos contestaron las preguntas retoma la repartición de las actividades en equipo y pone a leer a los alumnos en voz fuerte.

Ma: Cada ficha tiene una actividad, lean en voz alta para que los demás escuchen.

A: Equipo 1: Ordenar cronológicamente 10 acontecimientos en tiempo de la guerra de independencia.

A: Equipo 2: Elaborara un cuestionario que tenga como respuesta las siguientes palabras, posteriormente elaboren un crucigrama. (MORELOS, HIDALGO, NAPOLEÓN, ILUSTRACIÓN, EL INDOMABLE, MONARQUÍA).

Equipo 3: Escribir características de los personajes de la época de independencia.

A: Equipo 4: Resolver la sopa de letra de la independencia de México.

A: Equipo 5: Construir una línea del tiempo, año, acontecimiento o hecho, grandes inventos, descubrimientos. (Obs. Profra. 6°-1. p:18)

Los niños empiezan a trabajar en silencio y realizan comentarios entre ellos, algunos niños si trabajan, otros comentan en voz baja.

Para Groundy (1989, p.110) el interés cognitivo práctico significa que el contenido curricular estará determinado por consideraciones sobre el bien en vez de por lo que se debe seleccionar para su enseñanza a fin de lograr un conjunto de objetivos especificados de antemano. Dado que, en cualquier selección de contenido, la importancia radica en la construcción del significado y en la interpretación, es probable que la orientación e integración del contenido sea de tipo holístico, en vez de fragmentaria y específica del tema. Cómo mínimo, se cuestionará la división del contenido en especializaciones temáticas rígidas como el mejor modo de construir el significado del depósito de saber de la sociedad. Así, el contenido del curriculum debería estimular la interpretación y el ejercicio del juicio a cargo tanto del alumno como del profesor, en vez de favorecer el aprendizaje rutinario de la demostración de destrezas preespecificadas.

1.4.3 La exposición en equipos con Nuevas Tecnologías.

Una forma de conseguir que los aprendices saquen partido del trabajo realizado con un compañero sobre un problema consiste en pedir que haga público y explícito su pensamiento. El aprendiz tendrá que organizar sus opiniones, previsiones, interpretaciones, etcétera, en beneficio de la actividad conjunta. Estas declaraciones son el producto de la resolución de problemas que apoya, de por sí, el proceso de aprendizaje. Este sencillo requisito define un posible valor del trabajo colaborativo, señalado por diversos investigadores como (Chi y Van Lehn, 1991; Hoyles, 1985; Schunk, 1986, citado en Crook, 1998, p: 169). Damon y Phelps (1989 citado en Crook, 1998, p: 169) Resumen las ventajas del trabajo colaborativo

del siguiente modo:

Con el fin de trabajar productivamente con sus compañeros, los niños deben recapitular en público sus propios conocimientos que surgen al efectuar la tarea. Creemos que esto constituye un proceso que facilita en gran medida el crecimiento intelectual porque obliga a los sujetos a tomar conciencia de las ideas que están comenzando a captar de forma intuitiva. La responsabilidad que sienten los niños de comunicarse bien con sus compañeros los induce a adquirir para sí mismos una mayor claridad conceptual.

Waldegg (2002) la investigación educativa reciente sobre el uso de las NTIC muestra una serie de nuevos conceptos y nuevos enfoques que han hecho evolucionar notablemente el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Señalamos por, ejemplo, los acercamientos de la cognición situada, el aprendizaje colaborativo⁴⁷, la cognición mediada, los entornos tecnológicamente enriquecidos, las comunidades de aprendizaje, la cognición distribuida, etc. Todos estos enfoques tienen en común su pertenencia a corrientes de pensamiento socio-constructivistas que cada vez más, están presentes en los artículos de investigación sobre las aplicaciones de las tecnologías en la educación. En particular, estos trabajos muestran que las NTIC permiten poner en práctica principios pedagógicos que suponen que el estudiante es el principal actor en la construcción de sus conocimientos, con base en situaciones (diseñadas y desarrolladas por el maestro) que le ayudan a aprender mejor bajo el marco de una acción concreta y significativa y, al mismo tiempo, colectivo.

⁴⁷ Una de las perspectivas actuales en la investigación sobre el uso de la tecnología en la educación, surge la perspectiva CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) en donde confluyen las corrientes teóricas del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje mediado, y el acercamiento metodológico de micro-análisis de interacciones.

La perspectiva del CSCL está interesada, principalmente, en determinar 1) como el aprendizaje colaborativo asistido por las tecnologías puede mejorar la interacción entre pares y el trabajo en equipos y 2) cómo la colaboración, así como la tecnología facilitan el conocimiento compartido y distribuido, además del desarrollo de habilidades y destrezas entre los miembros de la comunidad.

Para Waldegg en el lenguaje cotidiano, el término colaboración se refiere a cualquier actividad que dos o más individuos realizan juntos. En las áreas académicas, sin embargo, la colaboración se entiende de manera más precisa. En la actividad científica, lo común de las diferentes definiciones de colaboración es que se enfatiza en la idea de corresponsabilidad en la construcción del conocimiento y el compromiso compartido de los participantes. En este sentido, la colaboración puede ser considerada como una forma especial de interacción.

Dos niñas pasan al frente del pizarrón y empiezan a pegar sus láminas que elaboraron, la maestra les ayuda a pegarlas. La maestra indica que es hora de iniciar la presentación y le dice al equipo uno que si está listo, ellos le contestan que no están listos, entonces le pide al segundo equipo que haga su presentación.

La actividad del equipo 2 está proyectada en el pizarrón electrónico y los integrantes del equipo pasan a escribir las actividades en el pizarrón electrónico.

Equipo que expone. Pregunta: 1. ¿Quién fue llamado el rayo del sur?

A: Fue padre de la patria

La maestra hace una acotación y les pregunta a sus compañeros qué es lo que le falta a su compañera para que sea una pregunta de interrogación y los niños le contestan que el signo y la palabra que interroga.

Equipo que expone. Pregunta 2. ¿Quién invadió España?

En la pregunta la alumna se equivocó al escribir y borro con el borrador de las herramientas que tiene la computadora.

Equipo que expone. Pregunta 3. Al siglo de las luces se le conoce con este nombre

Algunos equipos no logran ponerse de acuerdo y otros no han terminado el trabajo y por lo tanto hay mucho desorden, no le ponen atención a los equipos que están exponiendo.

Equipo que expone. Pregunta. 4. A Fray Servando se le conoce como.

Equipo expositor. Pregunta 5. En Francia el gobierno era. (Obs. Profra.

6°-_1, Esc. Prim. "5df, p:22)

La maestra corrige a la niña ya que le comenta que su pregunta está mal planteada, la maestra le dice que podía quedar como ¿Qué tipo de gobierno tenía Francia?

La maestra se da cuenta que el grupo ya está muy inquieto y les llama la atención solicitando que pongan mayor atención, por último para terminar con la exposición de este equipo, dibuja el crucigrama en el pizarrón electrónico con las preguntas y las respuesta que los niños le fueron presentando.

M: Bueno niños vamos a escuchar un ejemplo de lo que hizo el equipo 2.
(...) Como el pizarrón electrónico no esta a la altura de los niños, utilizan un banco para subirse y escribir.

A: La actividad de este equipo es escribir cronológicamente los acontecimientos de la guerra de independencia.

1. Grito de Dolores.
2. Conspiración.

La maestra hace una observación, comentando que su trabajo estaba mal, arreglen el trabajo y para la próxima clase lo presentan.

M: Le toca el turno al equipo 3.

A: A nosotros nos tocó las características de los personajes de la guerra de independencia.

A: Hidalgo. Bueno, respetuoso, luchador.

A: Morelos: Luchador, organizado. A:

Rey Vil: Autoritario, Monárquico.

La maestra les comunica que el tiempo se agotó y que preparen mejor sus exposiciones.

1.4.4 Las Nuevas Tecnologías como motivación en los alumnos.

En la enseñanza, la tecnología es utilizada como motivación para el aprendizaje de los alumnos uno de los temas que recupero en esta observación es la interacción que se realiza entre el docente, el alumno y la tecnología por ejemplo en un clase de historia la profesora inició con algunos recordatorios a los alumnos, la maestra les dice que les había

dejado de tarea una biografía de José Ma. Morelos y Pavón, en ese mismo momento Ja profesora trabaja con la computadora con el programa enciclomedia, el pizarrón digital lo tiene encendido y revisando el Programa Encarta buscando algunos materiales para continuar con su clase, la maestra les pide que lean en silencio la biografía solicitada y que uno de sus compañeros hiciera la lectura en voz alta. La maestra graba la lectura del niño que lee en voz alta y luego la presenta ante el grupo, los niños escuchan algunos con mucha atención otros un poco distraídos. Sin embargo la mayoría de los niños se motivan ya que algunos le piden que les de la oportunidad de leer⁴⁸.

La profesora les pregunta que si alguien quiere pasar a mostrar a Morelos con la computadora, un niño pasó a trabajar con la computadora y trata de demostrar algunas imágenes de Morelos, la profesora continua interrogando a los alumnos.

M: Qué significa ser excomulgado.

A: Que no tienen derecho a ejercer como sacerdote.

La maestra conecta sonido de música de fondo y los niños ponen atención porque ya estaban distraídos.

M: En la página 14 tenemos el pensamiento de Morelos, es una lectura complementaria, alguien me puede ayudar a leer.

Un alumno lee en voz fuerte sobre los sentimientos de la

nación. A: El pensamiento de Morelos.

"El 14 de septiembre de 1813, Morelos, presentó ante el congreso reunido en Chilpancingo un escrito que llamó Sentimientos de la Nación. Los siguientes son fragmentos de ese documento.

Los alumnos uno lee un fragmento y después va cambiando con otro.

⁴⁸ Waldegg [2002] piensa que la integración de las Nuevas Tecnologías de Información y comunicación para apoyar la enseñanza-aprendizaje de las ciencias tiene, al parecer, un alto potencial de desarrollo. Una de sus principales ventajas de su utilización apunta en la dirección de lograr una forma (quizás la única) de recapturar el mundo real y reabrirlo al estudiante en el interior del aula, con amplias posibilidades de interacción y manipulación de su Parte toma de decisiones y elección de su ruta de aprendizaje.

A: "Que la América es libre e independiente de España y de toda otra nación, gobierno o monarquía, y que así se declare, dando al mundo las razones".

A: "Que la esclavitud se proscriba para siempre, y lo mismo la distinción de castas quedando todos iguales, y sólo distinguirá a un americano de otro el vicio y la virtud"

El uso de la tecnología como motivación es una herramienta para que los alumnos pongan atención cuando la profesora está explicando la clase de historia, para Herrera (2005,p: 5) con relación al tema de las Nuevas Tecnologías y motivación distingue tres ejes: Las Nuevas Tecnologías y la provisión de estímulos sensoriales, El diseño instruccional y la planeación de las actividades, La operación y el manejo de la comunicación en el curso.

Con respecto a las Nuevas Tecnologías y la provisión de estímulos sensoriales un primer paso es cerciorarse de que las imágenes, textos, sonidos y demás elementos de la interfaz, sean correctamente recibidos por los estudiantes. Una imagen difusa puede inhibir o desalentar la participación del estudiante. Además el uso de imágenes, animaciones o temas deben tener un significado para el estudiante.

Con relación al diseño instruccional y la planeación de las actividades de aprendizaje, se debe tener cuidado que estas impliquen retos superables pero al mismo tiempo que represente un desafío para el estudiante.

Por último, con relación a la operación y al manejo de la comunicación en un curso en general será muy importante que todo mensaje del estudiante reciba una respuesta adecuada en tiempos y formas, dependiendo, desde luego del tipo de programa educativo sobre todo cuando es a distancia.

Conclusiones.

El análisis de la práctica del profesorado tiene que ser vista desde la dimensión del currículo para poder entender si la inclusión de las (NT) reconfiguran la práctica del profesorado o simplemente se convierte en un ejecutor del curriculum como tradicionalmente lo venía haciendo, con la inclusión de las (NT) existen dos posibilidades, una la posibilidad de que el docente modifique su práctica y segundo que el profesor siga con su resistencia a no cambiar. Es importante plantear en este análisis que aunque no se observan cambios en la práctica del profesorado con el uso de (NT) existe un consenso que el profesorado tiene que cambiar de lo contrario puede ser desplazado, ya que las jóvenes generaciones tienen mayor conocimiento que el propio profesor, sin embargo no es de dudar que la figura del profesor seguirá siendo el mediador entre la tecnología y el conocimiento.

En la práctica de la enseñanza de las clases de las asignaturas de Ciencias Naturales, Español e Historia no demuestra tantos cambios, su práctica sigue siendo desde una perspectiva del modelo técnico-artesanal, utiliza preguntas mecánicas para la interacción de la enseñanza, el docente es el coordinador general del trabajo, el trabajo es centrado en el docente, utiliza como actividades copias, dictados de cuestionarios etc. se observa que le es difícil transitar a una nueva perspectiva, el hecho de haber incluido las tecnologías no quiere decir que de manera automática el profesorado va a cambiar al respecto.

Ahora bien la práctica artesanal que el docente ha venido construyendo a lo largo de los años, se ve reflejada en la falta de interés por utilizar las NT, muy a pesar de que se dice que la inclusión de la tecnología a la práctica docente pasa por que también el profesor tenga buenas actitudes hacia ellas sin embargo la realidad es otra, el docente se resiste a utilizarla y si las usa es bajo su propia experiencia.

Durante el desarrollo de la clase se nota un amalgamamiento total al tradicionalismo, sobre todo le cuesta cruzar a nuevas perspectivas de enseñanza, se refleja que el docente no está preparado para trabajar con Nuevas Tecnologías esto puede ocasionar que en lugar de mejorar el

aprendizaje se tienda a crear vicios de organización y hasta posiblemente de relajación en el aula.

También se nota que en las perspectivas de formación y actualización docente , no se le ha brindado la suficiente atención sobre el uso y aplicación, es decir qué es lo que en realidad sabe el docente sobre el manejo de las NT y qué no sabe, básicamente las necesidades que tiene sobre formación y perspectivas de actualización, en cierto sentido sino se le da la posibilidad de que el docente adquiera nuevas formas de actualización posiblemente la buena intención que tienen las NT solamente queden en eso.

No existe un cambio del docente aún a pesar de que ya se ha dicho que en esta ocasión el docente tendrá que jugar un papel importante en esta transición sin embargo se nota la resistencia que siempre ha tenido para poder transitar u nuevas visiones de enseñanza.

En el caso de las estrategias que utiliza el docente estas son reconstruidas a partir de la misma práctica es decir a la falta de programas de formación para el uso de las Nuevas Tecnologías el profesor a partir de sus saberes reconstruye algunas que ha utilizado en su práctica cotidiana como ha sido el trabajo en equipos, las exposiciones, la motivación etc. A pesar de que se intenta utilizar el pizarrón electrónico resulta que su uso es muy nulo generalmente el docente trabajo con el libro de texto y hace poco uso de la tecnología.

Es importante recalcar que a partir de su experiencia trata de vincularse con esta perspectiva sin embargo es muy reducida la aplicación de estrategias con Nuevas Tecnologías aún a pesar de que existen muchas estrategias para utilizarlas el docente se reduce a las que el mismo ha venido reconstruyendo.

CAPITULO II

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR USANDO LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

2.1 La planeación desde una perspectiva teórica del curriculum integrado.

Uno de los temas que surgen con el uso de las Nuevas Tecnologías es la planeación y evaluación del trabajo del profesorado, en este capítulo analizaré desde los sujetos las formas de la planeación y la evaluación que construyen a partir de la introducción de las (NT) en un primer momento me haré cargo del primer tema y en una segunda parte de la evaluación.

Si anteriormente existía una controversia por la resistencia del profesorado a realizar la planeación sobre los contenidos curriculares y apostaba por la compra de planeaciones preelaboradas que algunas editoriales comercializan o inclusive se las regalan por hacerles la compra de los exámenes bimestrales, ahora la discusión tiene mayor peso porque en la planeación tienen que incluir las herramientas que trae la enciclopedia.

Una de las apuestas que han surgido tanto teórica como empírica es la "globalización de contenidos" que les han venido proponiendo desde antes de la introducción de las (NT), sin embargo no ha tenido mucho interés por parte del profesorado por considerar la propuesta como generadora de mucho trabajo y además demasiado tiempo. Pero el problema de mayor peso en esta postura del profesorado es, que al tener un curriculum fragmentado por asignaturas, a los docentes les cuesta trabajo trasladarlo, a un curriculum integrado, entendiendo el curriculum integrado desde la noción de (Hargreaves, Earl, Moore, Mannig 2001, p. 95) que también lo denominan interdisciplinar y que pretende conectar el aprendizaje del aula con las vidas y mentalidades de todos los alumnos. El curriculum integrado es una propuesta interesante para todos aquellos que desean que tanto el curriculum como la manera como lo experimentan los alumnos resulten menos fragmentados.

Los defensores del curriculum integrado sostienen que permite a los profesores tratar temas importantes que no siempre pueden adscribirse a una determinada materia,

que desarrolla entre los estudiantes visiones más amplias de las disciplinas, refleja la red sin fisuras del conocimiento, y reduce la redundancia de contenidos (Case, 1991 citado en Hargreaves, Earl Moore, Manning 2001, p. 96). También argumentan que anima a los docentes a trabajar en equipo, compartiendo los contenidos con los alumnos, y que hace posible la unidad de los profesores gracias a la unidad de los contenidos. La integración, dicen sus partidarios, proporciona oportunidades para el intercambio de información entre los profesores acerca de sus intereses y talentos comunes, así como de los objetivos docentes, temas y conceptos organizadores de sus asignaturas (Gehrke, 1991 citado en Hargreaves, Earl, Moore, Manning 2001, p. 97).

Sobre el curriculum integrado Torres (1998, p. 29) argumenta que el curriculum puede organizarse, no sólo, centrado en asignaturas, como viene siendo costumbre, sino que pueden planificarse alrededor de núcleos superados de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas tópicos, instituciones, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos, humanos ideas, etc.

La defensa de un curriculum Globalizado e interdisciplinar se convierte así en una de las señas de identidad más iseosincrásicas de una especie de ideología que sirve para definir los límites de una corriente pedagógica que, aun con divergencias más o menos importante dentro de si, exhibe dicha defensa como una seña de identidad suficiente para distinguirse de otro gran grupo como es el de los partidarios de las disciplinas. No obstante también podemos constatar la existencia de una línea de centro en la que se alinean los que coinciden con uno u otro grupo, según el nivel educativo (Ibid, p.30)

Las nociones de currículo ha pasado por diferentes pronunciamientos (Torres 1998, p.15) entre los últimos conceptos incorporados al vocabulario del profesorado en España, se halla el de curriculum transversal. Aparece en el Diseño Curricular Base (DBC), y las personas no iniciadas en estas cuestiones pueden considerarlo algo realmente nuevo. Hasta hace poco, sin embargo, otros vocablos traducían filosofías con bastante similitud. Términos como "interdisciplinariedad", "educación global",

"centros de interés", metodología de proyectos", "globalización" (vocablo este último que también aparece tanto en la LOGSE como en el DCB) fueron antes sus predecesores.

A lo largo de este siglo el tema de currículo transversal, aparece desaparece y reaparece con cierta frecuencia. Es factible pensar que en el fondo no se trata nada más que del mismo y eterno problema, todavía sin poder resolver definitivamente, de la relevancia del conocimiento escolar. En su análisis que desde finales del siglo pasado y el actual se viene efectuando señalamientos acerca del significado que tiene los procesos de escolarización y, por consiguiente, los contenidos culturales que se manejan en los centros de enseñanza, llaman poderosamente la atención: la denuncia sistemática del alejamiento de las instituciones escolares de la realidad. Como alternativa, una y otra vez, se vuelve a insistir en la necesidad de que las cuestiones sociales de vital importancia y los problemas cotidianos tengan cabida dentro del trabajo curricular en las aulas y centros escolares. Para dejar mas claro estas nociones en un resumen que deja esta filosofía es así que a principios de este siglo aparecen los términos "método de proyectos", de la mano de William H. Kilpatrick, "centros de interés" de la de Oviedo Decroly, globalización, etc. (Ibid)

Es preciso señalar, no obstante, que la denominación "curriculum integrado" fue también objeto de alguna pequeña discusión. La polémica sobre la designación, vino generando un buen número de publicaciones y es previsible pensar que todavía no logre quedar cerrada. Se hablo de correlación, integración, además de las designaciones tradicionales: curriculum globalizado y curriculum interdisciplinar. Incluso se llegaron a crear instituciones para promover la integración de los contenidos en educación (Foundation for integated education), congresos, seminarios, revistas periódicas), etc. (Ibid, p.113).

2.1.1 Las estrategias metodológicas que utiliza el profesor para planear el trabajo escolar.

En este capítulo se presenta la planeación y la evaluación que realiza el profesorado, para el desarrollo de éste se presentará desde la visión de los sujetos con el fin de dar cuenta de las perspectivas metodológicas que utiliza el profesorado es decir ¿Cómo organiza el trabajo utilizando las NT?, ¿Qué modificaciones en la planeación de la clase le ha traído las N.T?.

Este apartado es parte de entrevistas y observaciones donde desde una perspectiva empírica el profesor comenta las formas de planear su clase, los materiales que utiliza, los contubernios que existen en la compra de los exámenes y el concepto de evaluación que tiene.

2.1.2 Es una necesidad planear para poder vincular el libro de texto y las herramientas de enciclomedia:

En un inicio comenté sobre las grandes controversias que han existido entre el profesorado para realizar su planeación, por un lado ésta⁴⁹ ha pasado hacer un documento administrativo porque en ocasiones así es solicitado por las autoridades como es el (director y el supervisor), por otro nada tiene que ver la planeación real sobre lo que están enseñando porque son planeaciones que se transcriben de otras que en ocasiones son vendidas por algunas editoriales, se presenta una muy típica que cita el profesor MI "Larouch"

ENTREVISTADOR: ¿Qué materiales utiliza para realizar la planeación y las actividades?

PROFR. ML: El que estamos utilizando es el Larouch, la verdad es el que más viene apegado a los libros de texto, donde ha habido diferencias es en los exámenes que nos mandan, es otro tipo de examen que no viene apegado a lo que vimos en los libros de texto principalmente historia y geografía; donde si viene apegado es en ciencias naturales, hay una relación del examen con los contenidos, viene una pregunta de cada tema; Yo he visto el "Larouch" nos dan una guía y de ahí saco las ejercicios y si quiero mas ejercicios ya nada más les cambio los datos por ejemplo matemáticas con los números, este programa viene ya mas relacionados, en una ocasión vino un señor con una guía para los profesores y yo le dije

⁴⁹ Generalmente a la planeación de la clase los profesores le denominan: "planeación semanal o diario de la clase. Todos los lunes el director la solicita como requisito para firmarle el semanario de clase, sin embargo el director nunca le hace un análisis sobre la estrategia que el profesor esta utilizando pues no le realiza observaciones.

que por que no hacían una guía que estuviera más relacionada con las actividades del libros de texto y, si me trajo una, pero ya con todas las asignaturas integradas con las actividades; ahí también vienen todos los cuestionarios, preguntas y si está apegado a los libros de texto.

Sin embargo el tema de la planeación por "requisito administrativo"⁵⁰ ha pasado cuando menos a tema de discusión entre el profesorado como una "necesidad de planear", el comentario de la planeación por necesidad de los profesores es por que tiene que haber un vinculo entre las actividades que tiene el libro de texto y relacionarlas con las herramientas de enciclomedia. El profesor MI comenta: es una necesidad planear y ya no un requisito.

"En enciclomedia si hay muchas herramientas que se pueden utilizar y hay que trabajar con el libro de texto, también al mismo tiempo con todo lo que hay pero para eso tenemos que planear, se tiene que planear bien con anticipación, inclusive si yo hago mi planeación, que yo para la planeación aprovecho sábado o el domingo, en mi caso hago mi planeación pero tengo que ir a la enciclomedia para ver que tiene para poderla incluirla, por ejemplo voy a exponer un tema de la célula en Ciencias Naturales lo planeo hago mis actividades en mi avance pero tengo que ver que es lo que hay, si hay diagramas o actividades para ponerlas en el plan y poderlas utilizar en la clase".

Ante esta situación los profesores comentan que actualmente es una necesidad planear y ya no porque se lo pida el director o el supervisor pase a revisar documentación, sino porque tiene que ordenar los tiempos y los temas, me comentaba el profesor MI que " de la mayoría de los maestros son muy pocos que globalizan porque realmente hay que tener mucha habilidad, mucha experiencia conocer bien a fondo todo para globalizar no cualquiera lo hace".

En este mismo sentido para el profesor II hacer una buena planeación es un factor decisivo: "Lo que trae enciclomedia es bastante atractivo para desarrollar todos los temas uno los busca y los va ha encontrar, el problema es el de planeación o sea si tu planeas y revisas tu material, lo que utilizarás en la clase, los temas, si están relacionados, si te ayudará para ampliar mas tu conocimiento de los temas que se

⁵⁰ La planeación por requisito; me refiero al hecho de que el profesor únicamente le presenta a firmar el semanario al director por las posibles visitas del supervisor, pero que en realidad no existe una relación con el quehacer del docente o el aprendizaje de los alumnos. En ocasiones existen profesores que dejan pasar varias semanas sin hacer la planeación y cuando se le comenta que el supervisor pasará a revisar documentación tiene que realizar las planeaciones de semanas pasada aunque ya nada tenga que ver con lo que en realidad está enseñando actualmente.

dan, entonces si vienen los temas en los hipervínculos por ejemplo, en todos los programas vienen metidos (Discovery Channel, videos, Encarta etc) si quiero saber de sexualidad busco programas del cuerpo humano etc. son programas que a los alumnos les llama la atención, que inclusive ahí en la pantalla se va viendo como entran los alimentos hacia donde se van, cual es el recorrido que hacen, cuál es la función de todos los órganos, normalmente en el libro de ciencias naturales únicamente lo vemos impreso y la ventaja es que ahí lo están viendo en otra dimensión, observando y analizando o sea en las ciencias naturales" (Entrevista Prof. 6°-_2 Esc. Prim. Lázaro Cárdenas. P. 39).

Para la profesora Ga el tema planeación por necesidad lo argumenta de la siguiente manera "enciclomedia trae demasiada información y se pierde tiempo, al tener mucha información con enciclomedia si no hay organización se puede perder demasiado tiempo y a la vez no ver los temas. "Para dar una clase necesitamos saber que vamos a dar porque si nos metemos a enciclomedia y nada mas vamos a ver que es lo que sale nos tardamos todo un día y no vemos nada en realidad, tenemos que saber que es lo que queremos dar de un tema, los temas son bastante amplios". Por ello plantea que antes de ver un tema se tiene que planear con anticipación: "Pues planear analizar primero y luego ya trabajar con ellos". Porque nosotros por ejemplo queremos ver la asignatura de Ciencias Naturales nos podemos pasar toda la tarde porque de ahí nos manda a Encarta, video u otros materiales (Entrevista Profra. 6°-_2, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas P:49).

2.1.3 La globalización de contenidos.

En una de las entrevistas realizadas uno de los temas que los profesores discuten es sobre la forma de organizar el trabajo en la clase utilizando el programa enciclomedia, para algunos la llegada de las Nuevas Tecnologías les quita tiempo, para otros sí el profesor no tiene una buena organización o planeación de lo que va impartir se puede perder y no lograr los objetivos planteados por los planes y programas.

El tema de la globalización de contenidos⁵¹ es una propuesta que a partir de la modernización educativa en 1993 han tratado de proponer como estrategia metodológica, a través de cursos estatales de carrera magisterial que cada año se imparten para obtener un puntaje, en este sentido como algunos profesores asisten y otros no, algunos si tienen las nociones de esta estrategia metodológica, otra forma donde se ha tratado de proponer es en los Cursos de Talleres Generales de Actualización algunas escuelas han solicitado a la supervisión o la UPN que les asesore sobre esta estrategia pero en cierto sentido nunca se le ha dado una discusión seria sobre las ventajas o desventajas de utilizar esta propuesta o en su caso plantearla de manera obligatorio, en tal sentido no existe una estrategia que ellos tengan para dar su clase, anteriormente a la llegada de la NT o actualmente, la base fundamental para realizar el trabajo es la utilización del libro de texto como única guía para coordinar el trabajo, ya que el libro de texto presenta una serie de

⁵¹ La opción pedagógica por el curriculum integrado se defiende, principalmente, con la conjunción de los tres grupos de argumentos:

1. Argumentos epistemológicos y metodológicos relacionados con la estructura sustantiva y sintáctica de la ciencia.
2. Sobre la base de razones psicológicas.
3. Con argumentos sociológicos.

El primero: Según Philip H. Phenix, todas las ciencias poseen dos estructura, una conceptual (sustantiva) y otra metodológica (sintáctica). El avance de la investigación ocurre, la mayoría de las veces, cuando los científicos más creativos comienzan a utilizar conceptos modos de pensamiento y métodos de una disciplina para investigar otros campos diferentes, (p. 114) Segundo: En los argumentos psicológicos pueden agruparse en tres sub apartados:

- a) argumentos acerca de la idiosincrasia de la psicología infantil;
- b) razones derivadas del rol de la experiencia en el aprendizaje;
- c) consideraciones sobre la importancia de los procesos en el aprendizaje.
- d) El paidocentrismo como fundamentación:

Si algo viene caracterizando durante el presente siglo la defensa de curricula integrada es la prioridad de atender a las necesidades e intereses de niñas y niños. Ahí están los discursos pedagógicos basados en argumentos derivados de Rousseau, Pestalozzi, Clapared, Decroly, entre otros. Personalidades que es necesario recordar, construyen argumentaciones presididas por una óptica totalmente individualista y ahistórica. Las necesidades e intereses del conjunto de estudiantes que coinciden en una aula y centros escolares se verán educativamente aprovechadas mediante un curriculum integrado que respete la idiosincrasia de sus estructuras cognitivas, en ese momento específico de su desarrollo. Así por ejemplo, la peculiaridad del pensamiento de niñas y niños hasta su adolescencia hace que un conocimiento integrado, o un programa interdisciplinar, pueda dar satisfacción a esos problemas concretos a los que día a día deben responder con los que tienen que enfrentarse (p. 115). Tercero: Los argumentos sociológicos para un curriculum integrado son muy abundantes, aunque el fuerte peso de una tradición de pensamiento disciplinar lleva a que apenas se les dedique atención suficiente.

Una de las líneas de argumentación más decisivas es la que hace hincapié en la necesidad de humanizar el conocimiento con el que se entre en contacto en las instituciones escolares. Se argumenta que, dado que la experiencia humana es de carácter holístico, el colectivo estudiantil debe aprender a analizarla y a enfrentarse con ella, saber que sus decisiones pueden estar condicionadas por múltiples razones. Sus juicios y sus acciones de influencia van a estar mediatizadas por las características de globalidad de la experiencia humana. Pero a pesar de ello no debemos olvidar que el curriculum integrado, como concepto y propuesta de trabajo puede quedar en la práctica, reducido a un simple eslogan, y por tanto servir a unos fines sociopolíticos ocultos (119).

actividades como receta de cocina que el profesor va guiando y contestando con sus alumnos, sin embargo para algunos profesores comentan que esta propuesta la "globalización de contenidos, está muy alejada de la realidad que ellos viven, para la profesora Ls de 6º, utilizar esta metodología según sus conceptos se tiene que modificar varias cosas argumenta "un tema lo tengo que relacionar con los demás contenidos y no se puede ir en orden" ejemplo: Para globalizar⁵² hay que hacer unidades de trabajo, vamos a suponer que en el mes de marzo vamos hablar todo el mes sobre "la vida y obra de Juárez" entonces yo lo tengo que relacionar con los demás contenidos pero no tengo que ir en un orden, como puedo tomar la asignatura de Español el quinto bloque que son biografías, más sin embargo las autoridades van a mandar la evaluación del tercer bloque, y yo ya le di el quinto, entonces "no hay congruencia, no hay esa libertad de cátedra o esa libertad de planeación", entonces si a mi me ponen una medida que en este mes de febrero tengo que hacer una evaluación semestral pues yo tengo que ver hasta el tercer bloque, sin embargo si yo globalizo no me tienen que medir así, globalizar, es

⁵² a) El papel de la experiencia en el aprendizaje.

Precisamente el pensamiento de John Dewey y las psicologías piagetana y vygotskiana ponen de manifiesto la importancia de la acción y la experiencia. Un currículum destinado a educación infantil o primaria que no destaque el valor de la experiencia como el motor del aprendizaje, por lo menos teóricamente, es hoy día casi inconcebible. Sin olvidar que la experiencia incluye como un componente la reflexión. Por eso el propio Dewey (1989, p. 171, citado en Torres 2000, p. 116) destacó que podría definirse la tarea de la educación como la emancipación y ampliación de la experiencia.

Desde finales del siglo pasado hasta la actualidad, esta línea de argumentación viene teniendo un eco importante. Así por ejemplo, el método de proyectos diseñado por William H. Kilpatrick es otra de las propuestas integradas que también se sustenta en esta defensa de la experiencia interesante como requisito de todo el plan de trabajo, de toda situación problemática que los alumnos y alumnas deben resolver (p. 116). b) La importancia de los procesos en el aprendizaje.

Una de las razones que se han utilizado para defender currículos integrados es que son una forma de contrarrestar una enseñanza excesivamente centrada en la memorización de contenidos y que posibilita acceder a lo que la persona necesita. También incluye la capacidad de tratar y aplicar los conocimientos, estimular sus limitaciones y desarrollar los medios para superarlas. Junto con la revalorización del papel de la experiencia se plantea, asimismo, la necesidad de realizar la importancia de los procesos en el aprendizaje. En consecuencia, surgen numerosos listados de aquellos procesos que la escolarización necesita favorecer. Entre estos se incluyen destrezas básicas como las de observación, comunicación, deducción, medición, clasificación, predicción, y otros procesos más complejos como son: organizar la información, tomar decisiones etc. (p. 117).

meter el primero, segundo y hasta del tercer bloque, entonces no hay congruencia entre lo que se dice allá y lo que se hace acá, si yo quiero globalizar, si yo quiero trabajar con unidades de trabajo no se puede. Si yo les hablo sobre la vida de Juárez, sobre leyes de reforma o el mes de marzo que vamos a ver la vida de Juárez. En este momento nos viene una convocatoria sobre el bicentenario de Benito Juárez, bueno si quieren que globalice entonces deben de darme la oportunidad de que yo jale de aquí y de allá y que a la hora de hacer el examen yo evalué lo que enseñé no lo que ellos dicen que debo de evaluar, porque si yo estoy globalizando yo tengo que evaluar lo que yo planeé y ellos me están midiendo con lo que ellos suponen es el orden del primer bimestre, segundo bimestre, si es gradual pero cuando hablamos de gradual no tenemos que hablar de globalización.

Ahora bien tomando en cuenta los comentarios de la profesora el arte de globalizar requiere una serie de requisitos como lo plantean Hargreaves, Earl, Moore, Manning (2001, p. 46) la política sobre el papel, los profesores deben seguir los siguientes pasos a la hora de programar de una forma de un curriculum integrado:

1. Examinar los objetivos señalados en el curriculum.
2. Valorar las necesidades, intereses, capacidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, utilizando los informes de los programas de los alumnos, las opiniones de los docentes, las conversaciones con los padres y con los propios chicos.
3. Consultar con otros miembros del equipo docente (por ejemplo orientadores, especialistas en educación especial, etc.).
4. Seleccionar los contenidos y recursos adecuados y diseñar los métodos de enseñanza y evaluación apropiados.
5. Debatir los objetivos y los instrumentos de valoración con los alumnos y padres.
6. Discutir el modo de evitar las posibles dificultades con cada estudiante.
7. Aconsejar a los padres sobre como ayudar a sus hijos.

Planificar las estrategias de valoración, evaluación y como dar cuenta de las mismas.

De acuerdo a los comentarios de la profesora Ls, uno de los problemas para globalizar contenidos es la falta de congruencia entre lo que se dice y se hace principalmente en la forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos ya que cada bimestre se aplica un examen a los alumnos donde se intenta generalizar por zona un solo tipo de examen y ejemplifica para mostrar la falta de congruencia:

..."podemos hablar de números decimales, hacer sumas y resta de fracciones decimales, buscar una actividad de matemáticas con lo que voy hablar de geografía, vamos tengo que ubicarme en el tiempo y en el espacio, vamos hablar de México en el pasado y en el presente y en el futuro, si voy hablar de geografía la relaciono con actividades productivas de Oaxaca. Pero no hay esa libertad me están midiendo con un examen y yo tengo que adaptarme a lo que ellos me están pidiendo no hay esa libertad (Entr. Profra. 6°-_1, p: 50,51).

Para la profesora no hay "libertad para planear" justifica por un lado que el profesor no realiza este tipo de planeación globalizado porque que tiene que adaptarse a una forma técnica que le están pidiendo las evaluaciones por materia y por bloque, en este caso es importante comentar que la mayoría de las asignaturas como español, matemáticas, ciencias naturales, están compuestos por 5 bloques, es decir cada bimestre tiene que abarcar un bloque y rigurosamente cada maestro tiene que cumplir con el bloque para que la evaluación sea homogénea igual para todos los grupos y grados, (tema que abordaré con mayor profundidad en la parte final de este trabajo), por comentarios de los profesores existen zonas y sectores escolares que utilizan un solo instrumento para aplicarles a los niños cada bimestre.

2.1.4 El problema es no saber globalizar los contenidos:

Uno de los comentarios del profesor MI es que el problema más fuerte es que el profesor "no sabe globalizar los contenidos" es decir ya desde hace algunos años se les han dado cursos de globalización a través de los cursos estatales de carrera magisterial o en talleres que la SEP les propone sin embargo la realidad es que

muy pocos han implementado esta metodología,

PROFR. MI: Yo creo que el problema es metodológico porque para todo tiene que llevar su paso y sino se sabe uno de los pasos, se fracasa , la verdad que es la metodología, es como cuando en primer año unos utilizan el método de análisis estructural, pero para aquellos que realmente conocen cada uno de sus pasos está bien, yo no voy a meterme a ese método sino conozco bien los pasos porque voy a fracasar por eso hay otros métodos mas fáciles para que los puedan dominar, aquí también si yo no se globalizar no puedo globalizar por eso separo todas las asignaturas.

Para (Hargreaves, Earl, Moore, Manning 2001, p. 97) en relación con la planeación globalizadora apuntan que, para la realización de las programaciones esta perspectiva es esencialmente un proceso lineal y racional en el que la fijación de una metas claras, el establecimiento de métodos para alcanzarlas y los medios para valorar su consecución son de vital importancia.

En este sentido el problema de globalizar o no hacerlo está centrado en el "no saber hacerlo" es decir retomado el modelo de la práctica técnico-artesanal del profesorado donde su práctica está fundamentada en el pasado y no en nuevas posibilidades para generar aprendizaje, se nota que el docente está incrustado en prácticas totalmente tradicionales a partir de ahí se resiste a incursionar en otras perspectivas, en tal sentido si las Nuevas Tecnologías vienen planteado la necesidad de que el docente le apueste en primer lugar a transformar su práctica por las tendencias teóricas que traen, a partir de aquí uno de los primeros retos será enfrentar este modelo tecnico-artesanal.

ENTREVISTADOR: Usted como ve, es conveniente que el profesor globalice para darle mejor profundidad a los contenidos.

PROFR. MI: Bueno es una necesidad pero yo en mi caso siento que costaría trabajo globalizar porque no me siento capaz de globalizar meterme así de lleno, por eso yo lo hago por asignaturas (también creo que el profesor se debe sentir seguro con lo que el quiere enseñar) también ver que tipo de alumnos tienes. ENTREVISTADOR: Bueno esto no se tiene que ver como una moda sino como una necesidad.

PROFR. MI: Si nosotros ayer con tres profesores quisimos hacer un ejercicio de globalizar y nos costó mucho trabajo, quisimos globalizar con español con el tema del "papalote" y el instructivo y este mejor lo dejamos, porque también como quisimos utilizar las herramientas y todo eso, no había, más bien no encontramos todo el material para las actividades para ahí analizar y meterse por ejemplo con matemáticas, por ejemplo ver ángulos, áreas, perímetro porque si se prestaba por lo del papalote y hasta meternos con la

historia pero se nos hizo difícil y mejor optamos por agarrar otro de Ciencias Naturales, pero ya no lo globalizamos, lo hicimos todo sencillo pero los tres no pudimos y anduvimos buscando toda la información por eso hay que planear, yo mi plan de trabajo lo haré en mi casa, pero ya aquí veo las herramientas con los niños pues tengo que ver qué es lo que voy a dar: las herramientas y las imágenes (Entrevista. Prof. 5°_1, Esc. Prim. Cinco de Febrero, p: 69, 70, 71).

Para la profesora Ga cuando menos por discurso o comentario personal dice que si utiliza la globalización para planear y organizar el conocimiento de sus alumnos sin embargo cuando se le pregunta las formas de cómo lo hace duda demasiado en argumentar como lo realiza.

E: Por ejemplo para trabajar con enciclopedia que metodologías utiliza para organizar su clase.

PROFRA. Ga: Globalizamos por ejemplo si vemos geografía pues vemos relieve o cualquier otro tema lo podemos globalizar con matemáticas o por ejemplo con español y con Ciencias Naturales.

E: Usted globaliza para enseñar o no lo ha hecho.

PROFRA. Ga: Pues, pues, (como que duda un poco al contestar) cuando se presta pues si, cuando no, pues no, de hecho nada, únicamente nos vamos al tema.

E: Si le da tiempo ver todas las asignaturas.

PROFRA. Ga: Pues como el horario es flexible muchas veces por ejemplo vemos un tema de matemáticas si es muy profundo pues nos estancamos un poquito con matemáticas. Pero a la siguiente vez que tengamos por decir ciencias naturales pues les damos importancia a las ciencias naturales.

E: Pero no ha trabajado un tema de matemática por ejemplo geometría y trasladarlo a español o ciencias naturales o inclusive a geografía.

PROFRA. Ga. Si a veces lo he intentado cuando se relacionan si pues le les digo se acuerdan de esto lo vimos en matemáticas o sacan su libro en tal página y lo relacionan con otro. (Entrevista. Profra. 6°-_1, Esc. Prim. Lázaro Cárdenas, p. 55).

Los comentarios de los profesores muestran la falta de una cultura emergente para poder transformar su práctica ante la nueva relación que deben establecer con las Nuevas Tecnologías, de una u otra manera existen propuestas que ya desde hace algunos años se han venido planteando sin embargo la realidad es que el docente sigue trabajando con sus mismas estrategias y que al paso de los años el docente

se nota un tanto desarticulado entre la realidad de sus alumnos y los aprendizajes que intenta desarrollar.

No tiene metodologías precisas para el desarrollo de su clase, los materiales que utiliza son los libros de texto como una guía estratégica para desarrollar el trabajo generalmente es su experiencia la base de su trabajo.

2.2 Perspectivas teóricas de la evaluación del aprendizaje:

Sin el afán de querer abarcar demasiados temas en este trabajo de investigación el temas de evaluación es y será uno de los que necesita rigurosidad para poder investigar, la evaluación podría ser un buen pretexto para el desarrollo de varias investigaciones, sin embargo resultan interesantes algunos comentarios encontrados a lo largo de las entrevistas y observaciones, quisiera apoderarme mas de la voz de los sujetos que de las teorías, sin embargo trataré de acotar algunas nociones sobre la problemática de evaluación del aprendizaje.

Para Díaz (1999, p148), el problema de la evaluación no podrá ser visto y analizado con otro enfoque mientras subsista el mismo paradigma epistemológico para su análisis. Es necesario intentar una ruptura epistemológica con el trabajo realizado hasta el momento en la evaluación escolar, así como no sólo revisar las premisas epistemológicas de estos discursos sino construir un planteamiento teórico-epistemológico distinto, que se fundamente en otra concepción de aprendizaje, hombre y sociedad. Para ello propone dos tesis sobre la evaluación como punto de partida para replantear su problemática. Estas tesis se presentan como construcciones que apuntan hacia una teoría de la evaluación y que a la vez puedan considerarse como base para iniciar el análisis y la reflexión sobre este objeto de estudio.

Primera tesis: la evaluación es una actividad social:

En esta proposición subyacen dos problemas fundamentales: (1) el objeto de evaluación está inserto en lo social, por lo tanto, debe ser tratado en las llamadas ciencias humanas, y (2) la evaluación es una actividad socialmente determinada.

En relación con el primer punto, la evaluación en las ciencias del hombre, si analizamos la mayoría de los textos sobre el tema, encontraremos que en ellos no se lleva a cabo una reflexión teórica sobre su objeto de estudio, el conocimiento del proceso de aprendizaje en los hombres. Prácticamente la mayoría de estas publicaciones dedica muy poco espacio a este aspecto, para entrar de inmediato al problema de los instrumentos. En este sentido, se trata de versiones tecnicistas de la evaluación.

Si nos preguntáramos ahora a qué se debe que la evaluación se conserve como un discurso tecnicista, vinculado únicamente al conductismo, encontraríamos que la respuesta nos lleva al segundo problema que subyace en este planteamiento: la evaluación está socialmente determinada. De alguna manera se puede hablar de que la evaluación está condicionada socialmente, y a la vez, por resultados, condiciona a la sociedad, ya que estos reflejan las posibilidades económicas que tienen los individuos, sus certificados de estudio, problemas de calificaciones, bajas, la reprobación etc; también se puede explicar por factores socioeconómicos y culturales que rodean a los estudiantes, y no sólo como un problema de falta de capacidades, (p.153)

Vale la pena insistir en que la evaluación contribuye de alguna manera a que el estudiante pierda o no tome conciencia de sí mismo, y de su propia situación, dado que lo importante es sobresalir, ganar a los otros y obtener la máxima puntuación. De esta forma el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, es decir, sobre para qué aprendió y cómo logró aprender; también crea un falso mito sobre el aprendizaje, refiriendo básicamente a un número: la máxima calificación significa que ha aprendido, la calificación no aprobatoria quiere decir que no sabe, (p.154).

Por otro lado, la misma sociedad refuerza estas deficiencias al convertirse en consumidora de las calificaciones, las cuales dominan en el sistema educativo y son usadas por patrones y empleadores como criterio para la selección de su fuerza de trabajo. Los certificados que expide la escuela no dejan de tener un valor social, por el estatus que adquiere el individuo que puede demostrar cierto nivel de

escolaridad frente a otros que no pueden hacerlo (p.154).

Segunda tesis: el discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, lo que impide el desarrollo de una teoría de la evaluación. Esta proposición está configurada por dos elementos: a) el discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición; en la medición se encuentra la propuesta central para realizar la evaluación, por lo que este discurso manifiesta claras vinculaciones con el conductismo y con la concepción de ciencia del positivismo, y b) la incorporación de la teoría de la mediación en la evaluación impide que se desarrolle una teoría de la evaluación, en tanto que este discurso no abarca la construcción de su objeto de estudio, esto es, el estado del proceso del aprendizaje de un sujeto (p.155).

Habría que reconocer que en la evolución de la psicología, a fines del siglo pasado y principios de éste, se ha operado un cambio en su objeto de estudio: el conductismo surgió y postuló como objeto la conducta observable; esto implica hacer un recorte sobre lo que era el objeto de estudio de la psicología -el hombre- el cual era desgajado y dejado en un nivel de pseudoconcreción; en consecuencia, no hay en la psicología conductista una explicación teórica sobre los procesos psíquicos del hombre. De hecho hay una eliminación de aspectos sustantivos para la comprensión de estos procesos (...) en tanto la psicología se fundamenta en la psicología conductista y, por lo tanto, en el empirismo, conlleva el mismo lastre frente a la ausencia de sus explicaciones teóricas. Es aquí donde surge la teoría de la medición como un elemento para hacer como que se investiga, cuando en realidad lo único que se hace son mediciones empiristas (p.156).

Para Groundy (1987 p. 60) el modelo de curriculum desde una perspectiva técnica, está sin embargo separado del proceso enseñanza - aprendizaje. Así, la evaluación, como el diseño del curriculum puede realizarse, en principio y en la práctica por personas distintas del profesor o los alumnos.

Podemos decir aquí que un interés técnico subyacente, aunque se admita que esta precisión de medida no es aplicable a la educación. La consecuencia de esta forma de pensar es que solo pudiésemos perfeccionar las medidas y, quizá, sólo si los alumnos actuaran de forma más parecida a objetos animados a los que pudiéramos aplicar nuestros instrumentos de medida, podrían operar la educación como una ciencia empírico- analítica Groundy (1987 p. 62).

2.3 La evaluación del aprendizaje desde la perspectiva práctica del profesorado.

El ejercicio práctico de la evaluación que realiza el profesorado es una de las tareas que la reforma educativa (1993) ha venido planteando pero sin tener bien preciso qué es lo que en realidad quiere o tiene que evaluar el docente en este sentido el docente a partir de la objetivación de su práctica ha creado ciertas tradiciones de evaluar, se piensa que con las NT el profesorado tiene que cambiar las tradiciones de evaluar sin embargo esto aún está muy distante.

2.3.1 El problema de la evaluación es la compra de los exámenes bimestrales.

En el caso de evaluación del aprendizaje existe un consenso general que no existe un solo tipo de evaluación, el profesorado hace diferentes tipos de evaluación, sin embargo una de las preocupaciones del profesorado es que existe una tradición de evaluación impuesta por las supervisiones que consiste en venderles un examen general para todas las escuelas, pero ese instrumento ni siquiera es elaborado por los Asesores. Técnicos Pedagógicos (ATP) sino es comprado a editoriales y lo único que hacen es venderlo a las escuelas a un precio más de lo que ellos lo compran. El problema es que algunos profesores piensan que este tipo de venta de evaluación por bimestre se ha convertido en un negocio de las supervisiones al ganarle entre un peso o dos pesos por examen, y que por el contrario más que pensar en la evaluación se piensa más en las ganancias obtenidas.

PROFRA. Ls: La evaluación que nos hacen con un examen comprado se trunca todo, ese examen a veces es por lo económico, por lo que yo se, que por examen, se que da un peso y eso no debe de ser, mejor una cooperación por escuela y no hacer eso; y es que lo que aquí importa es desarrollar

habilidades, de que sirve que mis alumnos se aprendan de memoria la fecha del inicio de la independencia "el 16 de septiembre", es mas fácil que yo le enseñe a buscar y seleccionar información. Bueno en el trabajo yo trato de apoyarme de los padres de familia aquí en este grupo tengo madres de familia que son educadoras, costureras y busco que me apoyen para las actividades por ejemplo en una lectura complementaria de historia yo le pedí a un padre de familia que me apoyara con una lectura y a través de eso yo me voy apoyando y es que el trabajo se debe de hacer en equipo, se debe hacer como un binomio si uno de los dos falla pues ya estuvo que todo salió mal ¿Cómo vamos a hacer que el alumno aprenda a leer si el padre no pone el ejemplo?, ¿como exigimos que hagan tarea si el padre jamás se sienta a escribir cuando menos un poema?.

El tema de la compra del examen es un asunto que preocupa mucho a algunos profesores, para ellos se trunca el plan o el trabajo que ellos vienen desarrollando por tratar de preparar a los alumnos sobre las preguntas que trae el examen comprado. Dejar en manos de editoriales privadas la evaluación es preocupante pero más preocupante en ocasiones es que ese examen simplemente lo toman como un requisito no para valorar el avance del aprendizaje de los alumnos sino de hacerse de un fondo económico que apoye la infraestructura de la escuela, considerando que las escuelas no cuentan con recursos para darle mantenimiento a las instalaciones.

Para Díaz (1999, p. 162) los exámenes departamentales y los exámenes nacionales de medición de la calidad cumplen una función similar cuando, ajenos a las condiciones particulares de un proceso grupal particular y del proceso de aprendizaje que se haya generado, presentan la misma pregunta a los grupos que cursan la misma materia. Esto explicaría por que tienen que recurrir únicamente a preguntas que sólo requieren la memorización de una información, y permitiría pensar que más que una ayuda para el proceso de aprendizaje cumple una función de control sobre los docentes. Esto se inserta en una concepción que reduce las funciones docentes a acciones netamente mecánicas, porque el maestro ya no tendrá que averiguar los logros del alumno, ni que situaciones se facilitaron o se dificultaron, cómo se dio el proceso grupal etc. Esto implica que, así se han elaborado máquinas de enseñar que de manera mecánica presentan cierta información al estudiante, se aplican los mismos principios lógicos para medir el grado de retención de esta información; esto de manera implícita, indica que las

funciones docentes son puramente mecánicas y estáticas. Con ello se rompe la dialéctica propia de una situación de enseñanza-aprendizaje, que coloca al grupo escolar humano en condiciones de realizar múltiples actividades que configuran el aprendizaje como un conjunto de acciones técnicas e irrepetibles en un proceso dinámico. Sobre esto mismo Perkins (2003, p. 172) argumenta que el problema con la táctica de la evaluación externa es que el examen tiene un carácter típicamente reduccionista, reflejando una idea de la educación basada en la búsqueda trivial y dando prioridad a la retención del conocimiento -por medio del sistema de selección múltiple o el de llenar los blancos, que tienden a generar un conocimiento inerte- y a la ejecución de algoritmos. Cuando los maestros enseñan para estas pruebas, los alumnos obtienen mejores resultados, pero no mejores respecto de la cognición compleja que estamos buscando.

Se piensa que el problema de mayor complicación es cuando el Programa Escuelas de Calidad (PEC)⁵³ realiza sus evaluaciones con otro sistema o tipo de evaluación donde nada tiene que ver la mecanización⁵⁴ sino en las habilidades como son: en la búsqueda y selección de información, razonamiento lógico matemático etc. Para Perkins (2003, p. 172) comenta sobre los exámenes que es fácil deducir de que manera esto disuelve el conflicto de intereses que sufren los maestros. Una vez instalados los exámenes externos, el docente ya no se encuentra en una posición que lo obliga a contemporizar, exigiendo menos "moneda cognitiva" de los alumnos a fin de asegurarse que la mayoría pasen de grado. Los alumnos se deben preparar para rendir bien los exámenes externos y el maestro debe ayudarles para que casi todos los aprueben.

⁵³ El Programa Escuelas de Calidad fue impulsado en el sexenio del gobierno foxista entre sus objetivos es elevar la calidad de la educación bajo un proyecto escolar donde todos los docentes participan, a cambio de elaborar un proyecto el gobierno les otorga una cantidad de dinero para hacer la compra de algunos materiales. Como parte del seguimiento a las escuelas el programa les hace dos evaluaciones por año.

⁵⁴ Así el problema de la evaluación se ha restringido al empleo de este tipo de pruebas, a la sofisticación del proceso, con su paralela mecanización, y no se han llevado a la comprensión del proceso de aprendizaje, tanto grupal como individual. También se ha generalizado la idea de que con el empleo de la estadística y, en última instancia, de la cuantificación, la evaluación adquiere -como lo hizo en su tiempo la psicología empirista- el estatus de actividad científica (Díaz 1999, p.161).

PROFRA. LS: Yo pienso que debe haber una libertad para enseñar además si quieren comprobar que estamos enseñando, por eso hay las visitas del supervisor que nos revisen que estamos evaluando, tampoco les voy a regalar una calificación a los alumnos haciendo simplemente una evaluación sin significado, se puede retomar inclusive lo del Programa de Escuelas de Calidad (PEC) el tema que trabajamos es: "La comprensión lectora" con un problema transversal que es la búsqueda y selección de la información; entonces a través de una lectura generadora se haga un examen para todas las asignaturas "sabes leer", comprendes lo que te están preguntando por asignatura con una simple lectura salen una serie de preguntas para todos.

Para Perkins (2003, p. 172) desde luego no siempre maestros y alumnos reciben con beneplácito las presiones impuestas por el sistema de exámenes externos. Incluso cabe la posibilidad de que el sistema se maneje de un modo torpe o autoritario.

Esta incongruencia de los exámenes algunos profesores la toman como una imposición o la falta de una libertad para enseñar, las autoridades como es el supervisor o el caso del director cuando realizan sus trabajos de supervisar a las escuelas, al pasar a revisar las actividades técnico pedagógicas del profesor su revisión consiste en verificar si cumplió o no con la aplicación del instrumento de evaluación, sin embargo no hay un análisis más profundo sobre los resultados y las alternativas que el profesor retomó para mejorar los aprendizajes.

2.3.2 Para que el profesor pueda hacer sus propios exámenes tiene que recibir asesoramiento.

Existe un supuesto sobre que el profesorado no tiene o no sabe hacer los exámenes por eso es más complaciente aceptar que el alumno compre su propio examen, algunos profesores piensan que si es importante que el profesor reciba asesoramiento para que el mismo pueda elaborar sus propios exámenes.

Entonces para que el profesor haga un examen se le tiene que dar un asesoramiento, nosotros lo aprendimos hace muchos años en la psicotecnia pedagógica, de los cursos que hemos tenido sobre evaluación, hemos aprendido a elaborar diferentes tipos de exámenes, pero para un examen globalizado es lo que nos tienen que enseñar, si, nos tienen que enseñar, ¿cómo globalizar? También tendrían que enseñarnos ¿Cómo hacer una serie de preguntas que estén inmersas en una lectura generadora? y en eso habría congruencia, porque en los exámenes de carrera magisterial para el maestro o para el alumno o para la evaluación escolar que me han hecho en

el turno de la tarde para darle un seguimiento si la escuela realmente es una "Escuela de calidad" o no es, entonces por ahí hay diferentes tipos de exámenes y son a veces también como los de la olimpiada del conocimiento, vienen preguntas de una lectura generadora y de esa le hacen como 70 u 80 preguntas a los niños, es decir si en la lectura viene Zacapoaxtla, esto lo deben relacionar con historia, que hecho histórico ocurrió en México, quién ganó una batalla el cinco de mayo y lo relacionan con los indios de Zacapoaxtla. En un examen de la olimpiada del conocimiento se basan en una sola lectura para hacer todo el examen y si el alumno sabe leer, comprender va a poder contestar todo su examen.

El análisis del saber o no saber hacer exámenes generales, o de conocimientos globalizados como los plantea el (PEC) o en su caso el examen comprado puede ser vista desde distintos escenarios primero: el asesoramiento puede ser una alternativa pero no todo, está comprobado que los cursos de capacitación en ocasiones en nada impactan porque queda la decisión del profesorado cambiar o no cambiar; segundo: la compra de un examen le es más fácil porque le ahorra tiempo y es más cómodo aplicar un examen que elaborar un examen de medición.

Desde la perspectiva de la cultura docente es notorio que la influencia de una cultura vertical por parte del sistema burocrático ha ocasionado que el docente este acostumbrado a recibir la mayoría de las cosas de manera preelaborada esto es parte de una cultura que a lo largo de los años de servicio ha construido, se refleja en la falta de la capacidad de proponer, reflexionar etc.

2.3.3 Ahí esta el fracaso de nuestra labor nosotros no estamos desarrollando competencias.

En el desarrollo del capítulo I el planteamiento de la noción curricular desde tres perspectivas (técnico, práctico y crítico) hace énfasis en que cada perspectiva tiene en su esencia un tipo muy singular de evaluación pero en ocasiones puede conjugarse o confundirse es decir en la práctica del profesorado puede ser desde una perspectiva práctica o crítica pero la evaluación puede ser desde una perspectiva técnica (mecánica o tradicional) ese es el interés que tiene este tema de discutir ¿Por qué en ocasiones la práctica del profesorado su perspectiva es desde un marco práctico o crítico y su evaluación termina siendo técnica-artesanal utilizando como instrumentos los cuestionarios de medición?

En los comentarios de una profesora se refleja ésta disyuntiva entre la mezcla de las habilidades cognitivas y el pensamiento mecánico, donde por un lado se intenta privilegiar el pensamiento mecánico y se evalúa con un examen de habilidades o en su caso puede ser al revés.

PROFRA. LS: Si ahí está el fracaso de nuestra labor nosotros no estamos desarrollando competencias, estamos dando una serie de conocimientos, de contenidos pero no desarrollamos habilidades y la habilidad es para toda la vida para que aprendan a aprender (Entrevista. Profra. 6º_1, Esc. Prim. Cinco de Febrero, p. 55)

Al respecto (Díaz Barriga, 1999, p.26) comenta sobre una pregunta que recupera un dilema clásico en la historia de la educación: ¿educar para llenar cabezas o para que cada sujeto desarrolle sus propias ideas?

Estos dos elementos se encuentran en una delicada balanza, donde diversas políticas educativas parecen privilegiar uno u otro; también ocurre, como en el caso de la modernización educativa ocurrida en la década de los noventa en México, que sus diversos proyectos privilegian contradictoriamente los dos sentidos de la información: por un lado, la función de retención de información a través del manejo que se hace del concepto calidad de la educación, de la propuesta medir la calidad que finalmente se traduce en la promoción de exámenes nacionales de matemáticas, español, de ingreso a universidades, etc. mientras que, por otro lado, la perspectiva más cognoscitiva se disimula cuando se le pide al maestro que centre su trabajo en una propuesta cognoscitiva, que en general no se aclara, o cuando se le pide que diseñe instrumentos para la observación del desarrollo de habilidades cognoscitivistas, aunque después, contradictoriamente, se le exija que traduzca esas observaciones en un número, o se intenta incorporar una propuesta de elaboración de programas centradas en la formación de desempeños básicos.

Esta controversia entre un modelo de evaluación en confrontación con el tipo de modelo de enseñanza se puede ver como la plantea la profesora.

ENTREVISTADOR: Entonces los exámenes que ustedes realizan no tienen ni una relación con los que realiza el PEC.

PROFRA. LS: En los exámenes que realiza el PEC al último hacen un análisis si hay congruencia sobre la planeación que hace el maestro y sobre el rendimiento que está dando el alumno, si el maestro permite que el alumno exponga, si el maestro está permitiendo que el alumno interactúe o si el maestro nada más está dando su tema. Hacen el examen y después hacen la investigación de todo esto pero hacen una evaluación los niños que pueden decir maravillas de su maestro pero los resultados son otros.

Cuando la profesora habla del fracaso de ía labor es que por un lado las mismas prácticas del profesorado pueden verse desde una visión técnica y posiblemente las formas de evaluar a sus alumnos se basan más en la medición que en la evaluación sin embargo en las evaluaciones externas o en su caso las del PEC o actualmente las del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) ponen en evidencia que al alumno lo han perfeccionado para la memorización y mecanización del conocimiento.

2.3.4 La medición en una clase de historia de 5°_2.

Para Groundy (1987 p. 62) este enfoque objetivador de la evaluación curricular técnica presenta problemas serios. Muchos de ellos son problemas de medida; por ejemplo, la acción de medir el crecimiento de una planta puede que no afecte, a dicha planta, pero es fácil que la de probar al aprendiz pueda formar parte de la acción de aprendizaje. Los especialistas en medidas reconocen y reaccionan frente a este tipo de problemas tratando de mejorar los procedimientos de medida. Pero en esta cuestión entran en juego supuestos más fundamentales. La idea de que las piezas atómicas del aprendizaje pueden identificarse y medirse constituye un presupuesto que trivializa la acción de enseñanza - aprendizaje. La educación es algo más que una lista de piezas separadas de saber o conductas identificables y mensurables.

Por ello se puede afirmar que la teoría de la medición se toma como referente único y sostén del discurso relacionado con la evaluación y que no se ha desarrollado en la actualidad una teoría de la evaluación. A la vez, la inclusión de la medición implica la aceptación de la posibilidad de medir el

aprendizaje, por lo cual se recorta la misma noción de aprendizaje para concebirlo únicamente como los cambios de conducta más o menos permanentes en los alumnos (Díaz 1999, p.157). Al respecto el profesor de 5°_2 comenta sobre el desarrollo de actividades en su clase de historia y en la forma de evaluación:

En estas guías veo muchas actividades que me ayudan para historia por ejemplo, las preguntas ya están elaboradas y así me evito más tiempo, tu viste en la sesión pasada cuando expuse la clase primero abrimos el libro y vamos leyendo y subrayando los sucesos más importantes de cada párrafo, de esas ideas principales se hacen resúmenes porque esa es una manera que me ha resultado, el niño ya no estudia para el examen, ya la mayoría lo reprueba, entonces yo los obligo de esa manera a estudiar cuando voy a dar una clase por ejemplo, si hoy voy a tener ciencias naturales ya ellos anticipadamente les dije, lean de tal página a tal página, del tema que vamos a ver y ellos ya leyeron y subrayaron lo que para ellos son las ideas más importantes de cada párrafo, aquí explicamos, entonces usamos las herramientas de enciclomedia, ya después hacen sus resúmenes por escrito al hacer ellos sus resúmenes tienen que leer por fuerza.

En el caso de la utilización de las guías escolares, es muy común que las actividades e inclusive las preguntas de evaluación ya vienen elaboradas, entonces el docente las utiliza sin ninguna reflexión, es decir por un lado hay un cuestionamiento que las evaluaciones externas son impuestas y que en ocasiones nada tienen que ver con la realidad de su grupo, pero por otro utilizan instrumentos que también nada tienen que ver con la realidad de los aprendizajes de sus alumnos intentando medir los conocimientos.

... después les pido sus resúmenes les califico y les pongo sus cuestionarios y el se da cuenta que es lo que ellos subrayaron y de ahí estoy elaborando las preguntas cuando yo les digo las preguntas ellos me contestan "a esa pregunta si la subrayé en el libro ya se donde está" la ubican y se dan cuenta que la subrayaron, y pueden elaborar sus propios cuestionarios o sea ya saben que de ahí pueden elaborar sus propios cuestionarios, ahora yo acostumbro a ponerles sus preguntas de complementación o de paréntesis o de relacionar o darles diferentes tipos de exámenes o de ejercicios para que vayan aprendiendo porque luego les digo relacionen y no pueden colocar las letras o las respuestas en los paréntesis. Se confunden y a veces ponen números en lugar de letras o completan una oración; yo se los pongo y esto es lo que me facilita mucho esta enciclopedia actualmente en los exámenes vienen alvéolos y les digo que los coloren para que no se equivoquen.

De acuerdo al comentario del profesor su perspectiva que tiene de evaluación está anclada en un proceso de medición es decir al contestar un

cuestionario no se puede privilegiar la reflexión o el análisis de los alumnos, esto tienen que ver con su concepto que tienen de evaluación, que está centrado en la medición de un aprendizaje memorístico y mecánico, es evidente plantear que el paso de la reforma educativa de 1993 con su proyecto modernizador de nada ha servido, el docente siguen con sus prácticas tradicionales, la llegada de las Nuevas Tecnologías podría modificar muchas de estas prácticas sin embargo la realidad es que mucho de los materiales que presentan las Nuevas Tecnologías ni siquiera lo saben manejar.

El problema que enfrenta la institución escolar es que a partir de una cultura burocrática del Sistema Educativo Mexicano ha formado un docente que todo le entregan de manera preelaborada, no hay capacidad de juicio ni de reflexión el docente es un simple ejecutor, ante esto, puede hacer que las Nuevas Tecnologías logren convertirse en un mero recetario, de hecho la segunda versión de enciclomedia entregada al inicio del ciclo escolar 2006-2007 apunta sobre que criterios tiene que tomar en cuenta para evaluar, tipos de planeación y organización de trabajo etc.

Si las Nuevas Tecnologías son un símbolo en marcadas en una sociedad del conocimiento pero en ciertos casos como el programa enciclomedia no son tomadas desde esta perspectiva sino simplemente para simplificar la burocracia educativa y entregarle un recetario al docente de manera digital, esto tenderá a perder la verdadera esencia que tienen las Nuevas Tecnologías "el mundo del conocimiento".

2.3.5 El cuestionario de una clase de historia de 5°_1.

Han alcanzado gran difusión las llamadas pruebas objetivas, que pueden ser elaboradas e interpretadas mediante sistemas mecanizados, con lo cual se minimiza tanto el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje como la noción de aprendizaje y la docencia. No hay que perder de vista que estas pruebas objetivas difícilmente sirven para medir aprendizaje que no sea, en última instancia,

memorísticos; por lo tanto, no fomentan el desarrollo de las capacidades críticas y creativas, la resolución de problemas, el manejo de relaciones abstractas, etc. (Díaz 1999, p. 160).

Es común que el profesor siga privilegiando el modelo técnico-artesanal en su práctica, producto de ello el docente sigue utilizando el cuestionario como una forma de verificar o tratar de medir el aprendizaje de los alumnos. En una observación de la clase de historia se muestra como el docente utiliza el cuestionario de respuesta mecánica como estrategia para la enseñanza de la historia.

La maestra les dice que escriban las siguientes preguntas con respuestas enfrente de las preguntas e inicia el dictado, de las preguntas (Véase en anexo No. 4, el cuestionario)

También presenta el mapa de los virreinos (territorios Europeos en América), un niño lee lo que está abajo del dibujo que pertenece a (encarta). La maestra realiza una acotación:

La maestra le dice que lean el texto, "los que no puedan leer en la pantalla lean en su libro" y vayan utilizando su marca texto. Ma: En qué siglo sucedió la conquista. Aos: Siglo XVI.

Ma: En esa época los Portugueses, Ingleses, Españoles y Franceses. Se dedicaron a conquistar nuevos territorios. La conquista provocó un derrumbe político y una destrucción a las civilizaciones indígenas del continente Americano.

Ma: ¿Cómo los españoles vencen a los mexicas? Aos: Los indígenas se les alían a los tlaxcaltecas. Aos: Los mexicas conquistaron algunos territorios que ellos tenían. La maestra hace un intercambio de materiales, utilizando el libro de texto y la Enciclopedia Encarta.

Aos: Grupos de indígenas que pagaban tributo a los mexicas.

Ma: Qué era el tributo. Aos: Pago de maíz. Ma: Quién recibió a los españoles. Aos: Moctezuma.

Ma: Alguien recuerda quién fue el último emperador Azteca. Aos: Cuahutémoc.

En el caso de la evaluación del aprendizaje aquí podemos encontrar uno de los grandes problemas cuando el planteamiento del aprendizaje, se hace desde las ciencias cognitivas y la evaluación se plantea desde la medición del conocimiento "un aprendizaje mecánico" (conductismo). Donde a partir de cuestionarios intentan medir el conocimiento, entonces se provoca un fracaso escolar ya que por un lado se le forma desde una perspectiva pero por otro se evalúa desde una perspectiva

mecánica. En esta clase el docente parte desde una perspectiva de enseñanza totalmente tradicional con preguntas y respuesta pero no existe la reflexión, el análisis, ni mucho menos una participación abierta.

La maestra le pide a Casandra que lea en el pizarrón electrónico. Varios niños levantan la mano por que quieren leer, la maestra continúa con Agustín, hace una acotación: "Algunos indígenas todavía conservan sus rasgos indígenas".

Ma: ¿Cuáles son esos rasgos?

Aos: Qué somos mestizos.

Aos: Las pirámides, sus artesanías, museos.

La maestra da una explicación: "Los mayas dejaron mucha herencia cultural y aun todavía la conservan", por ejemplo ellos combinan sus tradiciones con la de los españoles.

Ma: ¿Por qué creen que la colonia fue una destrucción humana y cultural?

Aos: Mataron a la gente y destruyeron sus casas.

Ma: ¿Por qué creen que los españoles destruyeron los centros ceremoniales de los indígenas?

Aos: Porque pensaron que abajo había tesoros enterrados.

Aos: Eran ambiciosos.

Ma: Los españoles traían su propia cultura y la impusieron como la religión, pero en su caso los indígenas eran politeístas; ¿qué significa politeísta?

Aos: Que creen en muchos dioses, los dioses del sol, de la luna.

"Entonces aquí sintetizamos que la conquista y la colonización fueron las que provocaron una gran destrucción material y humana". La maestra le dice a Brenda que siga leyendo el texto, ya algunos de sus compañeros empiezan a distraerse, algunos niños platican a escondidas de la maestra, de esa misma manera le dice que siga leyendo a otro de sus compañeros. La profesora utiliza la computadora para presentar una lámina con una foto de la Enciclopedia Encarta, es un dibujo escaneado donde se presenta un centro ceremonial y en la parte de arriba una iglesia de las encomiendas que vinieron a evangelizar en esa época, así mismo algunas pirámides de Mitla., algunos niños leen lo que tiene en la parte de abajo estas ruinas de Mitla, con esto la profesora les dice que la clase ha terminado y que contesten el cuestionario que les venía dictando, los niños le piden que los deje hacer el dibujo de las ruinas de Mitla lo cual accede y les dice que se lo entreguen con el cuestionario (Véase en anexo No. 4 el cuestionario).

El concepto que tiene la profesora sobre la enseñanza y la evaluación parten desde una perspectiva conductista, es decir existen preguntas de una forma mecánica a partir de cuestionarios, durante el desarrollo de la clase maneja su discurso como centro de atención, no le da oportunidad a los alumnos de participar de manera libre.

Para (Díaz 1999, p. 153) uno de los fundamentos psicológicos de la evaluación es el discurso conductista. A principios de siglo, la psicología conductista, en su intento por adquirir el estatus de ciencia, retomó la lógica científica dominante en las ciencias naturales -la física- lo que llevó a efectuar una reducción de sus objetos de estudio, el hombre, restringiéndolo a los fenómenos conductuales observables en el sujeto. Así manteniéndose fiel a la tradición positivista que sólo reconoce como científico lo que puede ser verificable no sólo a través de las observaciones empíricas, sino por la posibilidad de controlar la producción del fenómeno, utilizó como instrumento metodológico la cuantificación del mismo. De esta manera, el objeto de la psicología tradicional, la conciencia, queda desplazado y se considera metafísica. Así, la física se convierte en el modelo de hacer ciencia, que es acríticamente imitado por algunos planteamientos de las Ciencias Sociales y en particular por la psicología conductista .

De esta manera el conductismo y la psicología fisicalista aplican para su investigación el método experimental. Fue precisamente con éste que apareció la teoría de la medición como un elemento que permitía el tratamiento estadístico de ciertos datos, la psicología conductista toma la teoría de la medición de manera deformada, en tanto que no recurre a ella partiendo de las matemáticas, sino del método experimental que aparece en la fisiología pavloviana, que a su vez la toma de la física; esta última es la única ciencia que la toma directamente de las matemáticas (Ibid, p.156).

Es evidente que desde una perspectiva epistemológica el debate que se ha tenido por las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu ha tenido un alcance hasta la evaluación. Es posible que en algún momento histórico las ciencias exactas tuvieron su aportación en la sociedad, sin embargo el hecho de seguir intentando utilizarlas en la época actual tiene muchas controversias por el manejo de los instrumentos que utiliza y los resultados que se obtienen a partir de los métodos positivistas.

El hecho de seguir utilizando estas perspectivas positivistas en la búsqueda de la medición del aprendizaje no es más que un reduccionismo al conocimiento que

nada tiene que ver con la realidad que actualmente tiene la evaluación del aprendizaje.

Las Nuevas Tecnologías requieren de una perspectiva diferente de enseñanza y de evaluar, centrar en el conductismo la enseñanza con NT podría ser muy riesgoso ya que el potencial que tienen podría ser fragmentado si el docente no cambia a nuevas formas de enseñar y evaluar el aprendizaje.

Conclusiones

Este planteamiento que hacen los profesores de no usar la metodología de globalización de contenidos o el curriculum integrado, no puede quedar como lo comentan a lo largo de este capítulo los docentes, "entre el saber o no saber globalizar" o el argumento que plantean los docentes sobre la patética coerción que las autoridades le hacen al profesorado al no darles la "libertad para planear" o "libertad de cátedra" como lo cita una profesora, sino más bien obedece a una forma singular que el profesor ha venido construyendo al interior de la escuela como es la compra de planeaciones elaboradas por algunas editoriales que son vendidas a los profesores o también la realización de la planeación como un requisito administrativo y no como una necesidad de planear, vistas estas actitudes desde la práctica artesanal y/o el curriculum técnico que se refieren a la realización de una practica empírica producto de la experiencia acumulado a través de su sentido común y que refuerza sus resistencia para el cambio.

La visión de los docentes de planeación por requisito administrativo o por necesidad dan cuenta que el docente para la organización del trabajo está más enfocado a la imposición burocrática es decir al docente le interesa cumplir con el requisito de presentar la organización del trabajo pero no en una verdadera organización de acuerdo a la realidad de los alumnos.

Con la implementación de las Nuevas Tecnologías la organización del trabajo tenderá a nuevas formas de organizarse, es decir estas nuevas herramientas tienen demasiado material almacenado y sino se tiene una organización previa de acuerdo a

la realidad de los alumnos es difícil que se pueda hacer un buen uso de las Nuevas Tecnologías al contrario tiende a relajarse el trabajo grupal.

Bajo otra óptica, el análisis sobre las formas de organizar el trabajo puede ser mas profundo si lo planteamos mas allá de las posturas consideradas como planeación por requisito administrativo o planeación por necesidad, si lo vemos desde la perspectiva profesional o el cambio profesional se puede plantear que gran parte de la transformación educativa deben estar más centrados en perspectivas de cambio o en la necesidad de cambiar o aprender a cambiar del profesorado. A lo largo del trabajo se he venido construyendo una tesis sobre la "resistencia al cambio", los dobles discursos, el rechazo la negatividad que dan como producto una "crisis de supervivencia del profesorado", que la denomino en una relación de dos sistemas el macro y el micro en una relación "de los sistemas cómplices," esto se puede entender que la organización del trabajo escolar es más complaciente que se vea como un cumplir, que por una transformación real de los aprendizajes de los alumnos.

De acuerdo a lo anterior las apariencias en un sistema cómplice se dan entre las relaciones institucionales burocráticas verticales (SEP; Supervisión Escolar; Director; Profesor; Alumno) pasan a los términos de negociación localista y proteccionismo entre los dobles discursos, la resistencia al cambio y la participación burocrática. Si estas relaciones de poder burocrático-administrativas no cambian las tendencias de las Nuevas Tecnologías podrían ser burocratizadas y convertirlas en un simple cumplimiento por requisito y no por transforma la verdadera realidad de la educación.

En el caso de la evaluación del aprendizaje, a partir de las prácticas del profesorado se van objetivando ciertas formas de evaluar sin embargo el asunto de la compra del examen obedece más a una cultura de la burocracia vertical donde al profesorado todo le entregan preelaborado para que de una forma técnica sea un simple ejecutor. El uso del cuestionario con preguntas y respuestas que el profesor hace representa un modelo técnico-artesanal que el mismo reproduce, en este aspecto lo que el profesor simplemente hace es medir, sin embargo el

problema que enfrentan los alumnos son las dos evaluaciones externas como son las del Programa Escuelas de Calidad (PEC) y los del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), ahí los alumnos enfrentan otros sistemas de evaluación por ello los docentes argumentan que los resultados no son muy satisfactorios.

En términos generales la inclusión de las Nuevas Tecnologías exigen un docente abierto al cambio, sin resistencias, dobles discursos si estas condiciones no existen en la institución y no se crean, las Nuevas Tecnologías podrían reducirse o inclusive adaptarlas a las prácticas tradicionales de los docentes.

CAPÍTULO III

Conclusiones, Reflexiones Finales y Sugerencias.

En este capítulo se recupera las conclusiones y reflexiones de todo el trabajo y se finaliza con algunas sugerencias para enfrentar el reto de la formación y participación ante el uso y aplicación de la nueva tecnología en las escuelas primarias del Estado de México.

La pregunta eje de este trabajo de investigación fue:

¿Cómo y en qué condiciones institucionales se encuentra el profesorado para la formación y participación frente al uso y aplicación de las Nuevas Tecnologías en las Escuelas Primarias?

Al hablar de condiciones institucionales me refiero a la noción que permite situar a los sujetos en el espacio y tiempo, debido a que las condiciones institucionales son más que los recursos físicos para el trabajo, se refieren a las condiciones laborales, las opciones de formación que la institución les brinda , la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre los sujetos que participan de la dinámica de la institución.

En un primer análisis del momento mundial que vive la sociedad a partir de un mundo globalizado, moderno, posmoderno, sociedades del conocimiento y Nuevas tecnologías es evidente que, la universalización de los mercados, la difusión de un modelo democrático, la revolución de las comunicaciones que llevan a la sociedad de la información, la creación de un clima cultural de época llamado posmodernidad, son cuatro fenómenos de base interrelacionados muy difícil de separa para poder entender cada uno de manera fragmentada. La reconfiguración de estos fenómenos en la sociedad y en la escuela son parte de la realidad que actualmente el profesor está enfrentado ya que las Nuevas Tecnologías han invadido su territorio que anteriormente era inconquistable lo que ocasiona un

problema de desterritorialización que se ve reflejado en una crisis de los sujetos⁵⁵.

El devenir histórico del profesorado a lo largo de un siglo ha pasado por distintas etapas, entre ellas se identificaron -la municipalización - es decir la profesión docente considerada en principio como una actividad privada cuyo control se disputaban los gremios y los ayuntamientos y después se convirtió en una profesión de estado, que en el inicio fue municipal, luego estatal, después federal y finalmente, después de la descentralización de 1992, de incumbencia mixta: estatal y federal, pero sobre todo es una profesión de estado, la idea de este análisis histórico de los sujetos consistió en no hacer historia de los sujetos sino construir una historia de los sujetos al interior de su institución. De ahí que el profesorado ha cruzado por diferentes etapas y tiempos donde en cada momento de la historia ha ejercido su profesión o bien ha ejecutado los cambios educativos que el estado ha decidido, en otros casos se ha resistido a ejecutarlos, pero siempre al servicio del estado como un empleado para ejecutar las ordenes de sus superiores en un sistema burocrático

Actualmente el profesorado está enfrentando una serie de cambios por la inclusión de las NT y las sociedades del conocimiento, que por un lado se nota está decidido a hacerlo, pero por otro lado existen muchos obstáculos que podrían orillarlos a no usar las nuevas tecnologías, como son: temor o la resistencia al cambio, es decir, por un lado se niega al uso de las NT pero por otro pareciera que las acepta, aunque en realidad hace otra cosa, visto esto desde la crítica a las reformas "una cosa es lo que dice el programa, otra cosa es lo que hace el profesorado"⁵⁶

Esto permite entender que los significados del docente como es el miedo a las tecnologías, o la resistencia al cambio, así como su negatividad para utilizar las NT, representa por un lado a la "institución oficial" que por años los ha dejado inamovibles, sin la posibilidad de participar en la toma de decisiones en las grandes reformas, participar en la inclusión de nuevos programas a la institución. Esta

⁵⁵ Bruner, 1999, p. 27.

⁵⁶ Gimeno, 1994.

inamovilidad la podemos ver en la institución oficial: al entregarle libros de texto gratuito y programas donde colocan el día y la fecha para trabajar, la inamovilidad en un verticalismo de la SEP entregando al profesorado todo previamente elaborado (planes de actividades diarias o cuadernillos de actividades) para que el docente sea un simple ejecutor. Así se puede encontrar que el gran dilema de resistencia al cambio, negatividad a las tecnologías, es la propia inamovilidad que el sistema burocrático educativo ha fomentado en la escuela.

En el caso de la Red escolar y Red EduSat, se hacen notorias en las estadísticas nacionales el número elevado de escuelas registradas, cuando en la realidad es posible constatar que no han funcionado, no hay una evaluación seria de un seguimiento para poder dar cuenta de el impacto que han tenido, generalmente son programas con una proyección sexenal y que con el paso del tiempo tienden a olvidarse.

La crisis de supervivencia del profesorado, se ha construido a partir de la posibilidad de poder sobrevivir al interior de la escuela ante la infinidad de cambios, propuestas, programas que en ocasiones nada tienen que ver con la realidad de la escuela y lo que hace el profesorado es tratar de mantenerse ahí y asumir una aparente simulación al ejecutar las propuestas que el sistema le solicita, como es el caso del programa enciclomedia, la crisis de supervivencia del profesorado vista desde la cultura docente, se advierte que el profesorado que se resiste pero sobrevive ante el uso de las tecnologías, demuestra que su individualismo es parte de la protección que el hace por la falta de conocimiento sobre las mismas.

Los sistemas cómplices son producto de la burocracia administrativa que el sistema educativo a lo largo de años ha desarrollado con diferentes fines, como todavía seguir manteniendo el control del profesorado o bien continuar manteniendo el poder del sistema a costa seguir sobreprotegiendo al profesorado bajo la construcción de una cultura burocrática autoritaria vertical entre (SEP; Supervisión, Dirección, Profesor), es decir cada institución ejecuta las ordenes dependiendo del

poder jerárquico que lo demande, pero bajo un sistema cómplice porque cada institución proteger su lugar o espacio, sin intentar transformar la realidad bajo una filosofía administrativa inactivista que es donde los sujetos buscan la estabilidad y la supervivencia . Se inclinan por cualquier cuestión solamente cuando se ven forzados a ello. En lo general el docente se convierte en un burócrata administrador del sistema ejecutando las órdenes de la autoridad inmediata superior⁵⁷.

En otro análisis, sobre las condiciones de formación del profesorado para el uso de las Nuevas Tecnologías, encuentro que éste proceso es demasiado joven, data de tres años atrás, actualmente no existe un programa que pueda albergar grandes experiencias tanto nacionales como mundiales, aún y cuando, la UNESCO, se encuentra en un proceso de diagnóstico e intenta generar propuestas para la formación docente en este renglón.

En el caso de México, la SEP ha generado un proyecto de capacitación para profesores de 5° y 6° de primaria para el uso de las tecnologías pero este no ha generado un gran impacto entre ellos. A partir de estos datos y con la inclusión tan rápida de las Nuevas Tecnologías a la escuela primaria (el caso enciclomedia) el profesorado ha generado una serie de estrategias principalmente los que están interesados en enseñar con Nuevas Tecnologías; buscan aprender con sus hijos, en su casa, en la escuela, con sus compañeros maestros, con sus alumnos, comentando en algunos casos, que la llegada de enciclomedia al aula les creó la necesidad de compararse su propia computadora personal para aprender un poco más en su casa y en otros casos siguen intentando aprender con sus hijos.

En el caso de la formación docente para el uso de las Nuevas Tecnologías la expectativa es demasiado grande, ya se ha dicho en múltiples ocasiones, que las tecnologías pueden generar una serie de cambios tanto en el aprendizaje como en

⁵⁷ Ackoff, 2004, p. 28.

la formación del profesorado; en este espacio se hace referencia a la necesidad de emplear el mismo recurso para que se siga profesionalizado a través de la vinculación con otros docentes, a partir de la realidad virtual, cursos a distancia, la formación de redes de aprendizaje, el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje, donde puedan intercambiar experiencias y diversos proyectos sin la necesidad de trasladarse a otros lugares, o instituciones como los centros de maestros, que a lo largo de los años no han rendido el fruto que se esperaba, porque se han convertido en centros de cursos para carrera magisterial.

Ahora bien, pienso que actualmente, sí se debe estar conciente sobre la perspectiva tan amplia que se adquiere a través de las nuevas tecnologías y sobre la posibilidad de que el alumno construya nuevas perspectivas de aprender de manera autónoma, en colaboración con los pares, en equipos etc; también es factible que faciliten el desarrollo de habilidades como la búsqueda y selección de información, la lectura, escritura y ejercitar las matemáticas, que son habilidades básicas en la educación primaria. Esta situación solamente puede ser posible siempre y cuando el profesorado garantice una buena formación para su uso, de lo contrario se puede quedar como una simple expectativa como han sido los programas de rincones de lectura y las bibliotecas de aula que generaron un amplio gasto económico pero los resultados han sido nulos.

En la segunda parte de la investigación sobre la objetivación de la práctica del profesorado para la enseñanza con Nuevas Tecnologías, después de haber revisado las condiciones de formación docente no se puede plantear que el *profesorado esté haciendo* un buen uso de las Nuevas Tecnologías cuando en los procesos de formación apenas se vienen planteando algunos programas para su formación, en ese sentido el profesor hace uso de las propias herramientas tanto empíricas como prácticas reflejadas en la perspectiva tradicional técnico-artesanal que viene desarrollando ya desde hace tiempo, que es difícil erradicarla.

La enseñanza en las clases de Ciencias Naturales, Español e Historia con Nuevas Tecnologías no demuestra un gran cambio, la práctica del profesorado se sigue desarrollando desde una perspectiva técnico-artesanal reflejada en la clase de tipo magistral dictatorial donde el profesor controla, pregunta, resuelve, dicta cuestionarios sin darle oportunidad al alumno a que participe en la construcción del conocimiento. En su práctica cotidiana se muestra el poco uso del pizarrón electrónico y de la computadora, el alumno no explora nuevas perspectivas de aprendizaje aún a pesar de que tiene la tecnología. De hecho hay profesores que tienen prendida la computadora y el pizarrón electrónico pero estos recursos no son utilizados, en el caso de otros profesores se encontró que los alumnos están sentados dando la espalda al pizarrón electrónico situación que refleja aún más la resistencia a utilizar las Nuevas Tecnologías.

Se nota que el profesorado carece de los conocimientos básicos para el uso de una computadora como prenderla, apagarla, abrir un CD, etc. La relación maestro - alumno y tecnología se demuestra que el profesor está en proceso de adaptación a esta nueva forma de enseñar utilizando la computadora, se pudo observar que a pesar de los múltiples esfuerzos que hace para poder utilizarla en su práctica, hay demasiados factores que provocan que el docente enfrente serias dificultades para poder manipularla como son: sus propios procesos de formación, la cultura docente de resistencia al cambio, y como consecuencia de lo anterior la falta de un compromiso para participar en este mundo digitalizado.

Sobre las estrategias que utiliza el profesor para enseñar con NT estas son reconstruidas a partir de su propia experiencia y las combinaciones que han podido realizar con algunas propuestas que existen sobre la enseñanza con medios tecnológicos. Sin embargo se nota la improvisación al querer articular la enseñanza con Nuevas Tecnologías, se diría que actualmente están pasando por el proceso de aprender a partir del ensayo y error.

En la organización del trabajo escolar es evidente que anteriormente y en la actualidad el profesorado no ha tenido claridad sobre que tipo de metodología utilizar para planear u organizar el trabajo de una clase, aunque se pregona que se

permite la libertad para planear, se opta por la compra de actividades elaboradas por agentes ajenos a los programas educativos. Actualmente la SEP ha presentado una serie de actividades para dar soporte al manejo del programa de enciclomedia, para que el profesor únicamente las transcriba sin necesidad de que el docente piense que actividades pueda desarrollar de acuerdo a las necesidades del grupo, sin embargo estos materiales han propiciado la dependencia del profesorado a manuales de instrucciones y les ha coartado la verdadera "libertad" de reflexionar sobre las necesidades e intereses de su propios alumnos.

La intención de la SEP de proponer algunas metodologías para organizar el trabajo escolar como son: los de curriculum integrado o de globalización de contenidos se han entendido como propuestas pero no se han retomado, ya que, para algunos docentes, resultan demasiado complicadas, para otros docentes el problema es el desconocimiento que el profesor tiene para trabajar con este tipo de metodologías. Así es que la organización del trabajo es realizado por el docente de acuerdo a sus propias expectativas y a la interpretación que hace de los documentos guías que llegan a sus manos. Para algunos la planeación, únicamente se convierte en un requisito administrativo que es realizado solo para cumplir cuando hay algún tipo de revisión por parte del director o del supervisor por cuestiones de carácter burocrático administrativo.

La evaluación del aprendizaje que desarrolla el docente es una reproducción de un sistema burocrático, por ejemplo la supervisión compra los exámenes y posteriormente se los entrega a los profesores para que se apliquen a los alumnos, el profesor se queja que lo que viene en los exámenes no coincide con lo que el va enseñando sin embargo para el docente le es más cómodo que le entreguen el examen elaborado a pugnar por realizar sus propios instrumentos de evaluación. En la objetivación de la evaluación el docente reconstruye una práctica tradicional técnico-artesanal reflejada en la utilización de cuestionarios a través de preguntas mecánicas donde se favorece más la medición que la evaluación.

La reconstrucción de un doble discurso en la evaluación se presenta cuando culpan a la supervisión o autoridades de mayor jerarquía sobre la imposición o como le llaman la "no libertad de cátedra" porque argumentan que se les impone un examen bimestral o final, este discurso obedece a una forma muy singular que el docente construye en un sistema burocrático vertical donde la culpa la tienen las cúpulas de arriba y viceversa las cúpulas de arriba culpan al docente de no obedecer ordenes y los malos resultados son producto del mal profesor.

Mientras estos vicios que se han convertido en usos y costumbres cotidianas en el hacer de la escuela se sigan reforzando, las posibilidades de generar cambios que favorezcan el aprendizaje de los alumnos y su preparación para la vida seguirán siendo una utopía.

Algunas sugerencias.

Algunas sugerencias producto de este trabajo parten del entendimiento que actualmente con el mundo global, las sociedades del conocimiento y las Nuevas Tecnologías la sociedad está cambiando demasiado rápido, a una velocidad impresionante, sin embargo la escuela ha quedado apostada en un estancamiento total producto de un sistema burocrático que es una de las formas como actualmente está organizado el sistema educativo, ante ello como una primera premisa se tiene iniciar a construir una organización emergente que parta de condiciones más horizontales y menos verticales.

Construir políticas educativas para la incorporación de estos medios, que tienen una gran perspectiva, pero para que no queden únicamente como políticas sexenales si no como políticas de largo plazo con evaluación y seguimiento, dando cuentas claras tanto del uso de los recursos como de los aprendizajes.

Evitar que estos programas sean convertidos en una política de estado para legitimar su poder sobre el gasto educativo obedeciendo más a justificar y promover su imagen de gobierno como benefactor a la educación y no como una política educativa en búsqueda de la mejora de la calidad educativa.

Construir una cultura escolar emergente basada en la colaboración participativa y democrática, donde el docente tenga la posibilidad de proponer y no solo participar como ejecutor, en tal sentido, se tiene que aprovechar las posibilidades que vienen proponiendo las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación sobre la equidad, la colaboración y democracia, para ello hace falta abrir espacios o perspectivas emergentes sobre estas propuestas, como son: la búsqueda de una organización escolar más horizontal y menos vertical, autonomías locales de los centros escolares etc. En caso de que sucediera lo contrario se corre el riesgo de que las Nuevas Tecnologías simplemente podrían ser adaptadas al tradicional sistema burocrático y posiblemente perder las perspectivas de su potencial que tienen en cuanto a la cultura, equidad, democracia, colaboración y educación.

La autonomía de la Secretaría de Educación Pública y de los centros escolares debe ser un tema que puede surgir a partir de éste estudio donde se puedan articular una serie de propuestas tanto desde las instituciones escolares como desde las propuestas de políticas nacionales y así poder romper este cerco burocrático educativo.

Plantear un proyecto nacional real de formación y actualización docente de acuerdo a las necesidades sentidas del profesor, es decir existen profesores que ni siquiera en su vida de docente han tocado una computadora para ellos se requiere un curso especial sobre el manejo básico de la computadora, en cambio existen algunos docentes que ya conocen el manejo básico, ellos obviamente requieren de talleres u otras estrategias para el uso y manejo de las Nuevas Tecnologías en el aprendizaje de los alumnos. Así mismo planteando programas nacionales actualización permanente utilizando todos los medios virtuales, a distancia, redes, comunidades etc.

Apertura de nuevos caminos de investigación.

Este trabajo traza algunas líneas de investigación que podrían desarrollarse a futuro, entre ellas están: la realización de un estudio nacional acerca de la formación y actualización del docente con Nuevas Tecnologías; Estudios institucionales sobre la cultura escolar y cultura docente en relación con la cultura tecnológica; Investigaciones sobre la práctica del docente en relación con las Nuevas Tecnologías y los resultados de aprendizaje de los alumnos; Indagaciones sobre las formas de integración de las Nuevas Tecnologías al currículo escolar de la Escuela Primaria; análisis comparativo entre escuelas que cuentan con Nuevas Tecnologías y escuelas que no tienen principalmente sobre sus resultados del aprendizaje; investigaciones sobre los aprendizajes de los alumnos con Nuevas Tecnologías.

Algunas interrogantes.

Hasta aquí el tema de la formación docente es y debe ser una de las premisas a discusión y que para ello propongo continuar la reflexión para dar respuesta sobre algunas interrogantes que surgieron a lo largo de este trabajo de investigación:

¿Quiénes deben ser los encargados de la formación docente para el uso de las Nuevas Tecnologías del profesorado?; ¿Cómo darle seguimiento al programa de enciclomedia para evaluarlo?; ¿Cuáles son los compromisos que debe hacer el profesorado para mejorar el uso de la tecnología en el aula?; ¿Cómo involucrar a los padres de familia para que desde su casa, si tienen computadora puedan crear una nueva cultura para el uso de las nuevas tecnologías?; ¿Cómo construir una nueva cultura del profesorado en la escuela a partir de este mundo digitalizado?.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez Isabel, Ayuste Ana, Gros Begoña, Guerra Vania y Romana Teresa (2005). Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. Revista OEI.

Ausubel David Paul (1976), Educational Psvchology. A Cognitive View. Publicado en español como Psicología Educativa; Un punto de vista cognoscitivo, México, Trillas, 1976.

—(2000), The Acquisition and Retention of Knowledge. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Holanda. Publicado en español como Adquisición y retención del conocimiento; Una perspectiva cognitiva, 2002.

Aguerrondo Inés (2002). La calidad de la educación: Ejes para su definición y su evaluación. Revista OEI.

Alba, A. de (coord.). Postmodernidad y educación, México, CESU. UNAM. Porrúa. (1999).

Giroux, H. (1999). "La pedagogía de frontera en la era del postmodernismo" en Alba A.(coord.).

Ackoff Russell L. (2004) Rediseñando el futuro. Limusa.

Amador Bautista Roció y Patricia Avila S (2002). Saberes Científicos y tecnológicos procesos de enseñanza aprendizaje, tomo II, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Arnaut Alaberto (!996). Historia de una Profesión, CIDE.

—(1998). La Federalización Educativa en México (1889-1994.). SEP.

Bazúa Fernando y Giovanna Valenti (2000) Política y pública desarrollo. UAM Xochimilco.

Beck Ulrich (1998). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Paidós. España.

Berger Peter L. y Luckmann Thomas (1968). La construcción social de la realidad. Amorrortu.

Bertely Busquetes María (2000). Conociendo nuestras escuelas. México. Paidos.

- Bourdieu Pierre (2003). Capital cultural escuela y espacio social. Siglo XXI.
- Bracho Carpizo Felipe (2002) Centro de Cultura Digital. Segundo Foro Internacional de la Cultura Digital: "Brecha Digital", Ponencia "Proyecto Encidomedia, Educación Básica Digital" CONACYT.
- Bruner José Joaquín, (2000) Educación: escenarios de futuro, nuevas tecnologías y sociedades de la información. Santiago de Chile PREAL.
- Brünner, José Joaquín (1998) "Globalización cultural y posmodernidad". México, FCE.
- Bruner José Joaquín (2002), Las Nuevas Tecnologías en la Educación, ¿una herramienta para abrir las (i)aulas?. Publicaciones PAN.
- Buckingham, D. 2002. Creer en la era de los medios electrónicos. Morata.
- Cabero Julio, Duarte A. y Julio B. (1997). (La piedra angular para la incorporación de los medios audio visuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado). Revista Electrónica de Tecnología Educativa
- (1985), Nuevas tecnologías, comunicación y educación.
- Cabero Julio (2001). Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza. Paidós.
- Cabrera Murcia Elsa Piedad, (2005). Aprendizaje Colaborativo Soportado por Computador (CSCL): su estado actual: en revista O.E.I mayo del 2005.
- Calcagno Alfredo E. (1997) El financiamiento a la educación en América Latina: Revista OEI. Mayo-Agosto 1997.
- Castells, M. (1997), La era de la información. Vol. 1, La sociedad red. Siglo XXI.
- Cebrián de la Serna Manuel y Ríos Ariza J. M. (2000). Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales. Psicología Pirámide.
- Contreras Domingo José (1990), Enseñanza, Curriculum y Profesión, Akal. Crook
- Charles (1998). Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Morata.
- Cruz Feliu Jume (2000). Teorías del aprendizaje y tecnologías de la enseñanza, México, Trillas.

Day Christopher (2005), Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Nancea.

Dede Chris (2000). Aprendiendo con tecnología. Ed. Paidós.

De la Peña Guillermo. Educación y cultura en el México del siglo XX. (coordinador) Pablo Latapí. 1998. FCE.

Delors, Jacques (1996) La educación encierra un tesoro: UNESCO.

Díaz Barriga Ángel y Catalina Inclan Espinosa, (2001), El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Enero-Abril 2001 OEI.

Díaz Barriga Ángel (1999) Didáctica y curriculum. Ed. Paidos.

Ducoing, Patricia (1997) Interacción entre sujetos y aprendizaje computacionales: El caso de medicina veterinaria, en memoria electrónica del IV congreso Nacional de Investigación Educativa.

Elizondo, Huerta Aurora, Paredes Ochoa Francisco J. y Prieto Hernández Ana María (2006) Enciclomedia, Un programa a debate. México: Revista; COMIE.

Elizondo, Huerta Aurora (2003) La nueva escuela. Dirección, liderazgo y gestión escolar. Ed. Paidos.

Ferraro, Ricardo A. (2002) La marcha de los locos. F.C.E.. Fernández,

Enguita (2000) Educación en tiempos inciertos. Morata.

Fierro Cecilia (1999), Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación Acción. México: Paidos.

Fullan Michael y Andy Hargreaves (1996) La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Amorrortu editores.

Gajardo Cecilia(1999) Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década, PREAL.

Galván Lafarga Luz Elena, Quintanilla Osorio Susana, Ramírez González Clara Inés, (2003) La historiografía del magisterio en México (1911-1970). Estados de conocimiento. México: COMIE.

García Canclini Néstor en Martín Hopenhayn (2002) (coord.) Educación y cultura en Iberoamérica: situación, cruces y perspectivas. OEI.

García Ulloa Héctor Manuel (2004) Las Nuevas Tecnologías y la formación de docentes. México: Revista Educación 2001.

Guiddens, Anthony (1995) Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Ediciones Península.

Gimeno Sacristán J. (1995) Nuevos liberales v viejos conservadores ante la educación. Neoliberalismo versus democracia. Madrid. La piqueta.

Gimeno Sacristán J. (2002) Educar y convivir en la cultura global. Morata.

Gimeno Sacristán J (2003) Políticas y prácticas culturales en las escuelas: Los abismos de la etapa postmoderna.

Gómez Sollano Marcela y Orozco Fuentes Bertha (1999) (Coord.) Pensar lo educativo tejidos conceptuales. Plaza y Valdés.

González J. Luis (2000) Perspectivas de la Educación para los medios en la Escuela de la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana No. 24 OEI. Para la Educación la Ciencia y la Cultura. Diciembre

Goetz Judith y Lecompte Margaret (1984) Etnografía y diseños cualitativos en investigación educativa. Morata.

Gómez Morín Lorenzo, (2004) Estrategia de formación a docentes para óptimo uso de enciclomedia en las escuelas. México: SEP.

Gros Salvat Begoña y Juan Silva Quiroz (2005) La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. Universidad de Barcelona España y Universidad de Santiago de Chile. Revista OEI.

Grundy Shirley (1987) Curriculum: Product or Praxis. Publicado en español como Producto o praxis del curriculum, 1991. Morata.

Gutiérrez Francisco (2002) Educación como praxis política. México: Siglo XXI.

Harasim Linda; Starr Roxanne Hiltz; Murria Turoff y Lucio Teles (2000) Redes de aprendizaje. Barcelona: Gedisa.

Hargreaves Andy (1999). Profesorado, Cultura y postmodernidad: Morata.

Hargreaves Andy, Eari Lorena, Moore Shawen, Manning Susan (2001) Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de los materiales y los niveles, Octaedro.

Hopenhayn Martín y Ernesto Ottone (1999) El gran eslabón, Buenos Aires: FCE.

Hopenhayn Martín (2000) Educar para la sociedad de la información y la comunicación: una perspectiva Latinoamericana. Revista OEI.

Heller Agnes (1997) Sociología de la vida cotidiana. Península. Barcelona, España.

Ianni Octavio (1996) Teorías de la globalización. Siglo XXI.

—(2000) La sociedad Global. Siglo XXI..

Jakson Philip W. (1991) La vida en las aulas, Morata.

Khvilon Evgueni, (Coordinador.) (2004), Las tecnologías de la información y la Comunicación en la formación docente. Guía de planificación. UNESCO.

Kosik Karel (1965) Dialéctica de lo concreto, Grijalbo

Laídi Kaki (1999) Un mundo sin sentido. F.C.E.

Latapi S. Pablo (1998) Un siglo de Educación En México, Biblioteca Mexicana.

Listón, D. P. y Zeichener, K. M. (1997) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Morata.

Lucero María Margarita (2005) La formación del profesorado en la era tecnológica. Universidad Nacional de San Luís Argentina. Revista OEI.

Mercado Maldonado Ruth (2002) Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. F.C.E.

Miranda López Francisco (2004) "La educación Secundaria frente al dinamismo de la Globalización". Proyecto de Investigación aprobado por SEP/CONACYT.

Monclús Estella Antonio (2004) Educación y cruce de culturas. F.C.E.

Noriega Chávez Margarita (2004) Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994. México: UPN y Plaza y Valdés.

Órnelas Gloria Evangelina (2005). Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria. UPN, Porrua.

Pérez Gómez Ángel I (2000) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata.

Perkins David (2003) La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa.

Pina Osorio Juan Manuel (1998) La interpretación de la Vida cotidiana escolar. CESU, PyV.

Pina Osorio Juan Manuel y Claudia Beatriz Pontón. (Coordinadores). (2002). Cultura y procesos educativos. CESU, PyV.

Pozo Munido Juan Ignacio (2003). Teorías Cognitivas del aprendizaje. Morata.

Ramírez Romero J. (2001) Educación y computadoras: una aproximación al estado actual de su investigación en México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril 2001. vol. 6, núm. 11.

Remedi Allione Euardo (2004). Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. PyV. México.

Rockwell Elsie (2001) La escuela cotidiana. FC.E.

----- (1996) Análisis de la cultura escolar entre 1910 v 1940. DIE.

----- (1992) La dinámica cultural en la escuela. DIE.

Rodríguez Eufrosina y Osear A. Zapata (1991) Tecnología Educativa. Universidad Autónoma de Querétaro.

Rodríguez, Fuenzalida Eugenio (1994) "La profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la educación Secundaria en América Latina", en Reforma de la educación secundaria. Revista Iberoamericana de Educación. Septiembre-diciembre. OEI, Madrid, España.

Robalino Magali y Antón Korner, (coordinación.) (2005) Formación Docente y las Tecnologías de la Información y comunicación. UNESCO.

Rojano Teresa (2003) Incorporación de entornos tecnológicos de aprendizaje a la cultura escolar: Proyecto de innovación educativa en matemáticas y en ciencias en escuelas secundarias públicas de México. Revista Iberoamericana de Educación N° 33.

R. Seibold Jorge (2000) La calidad integral en educación. En revista . OEI No. 23.

Sacristán Gimeno José (2001) Educación y convivir en la cultura global. Morata, España.

Sancho J. María, (1994) La tecnología: Un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia, en J. Ma. Sancho (Coordinador), Para una tecnología educativa. Barcelona: Horsori.

Salgueiro Ana María, (1998), Saber docente y práctica cotidiana, un estudio etnográfico. Octaedro.

Sandoval, Etelvina (2000) La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes. UPN/PyV. México

Silva Juan y Begoña Gros, (2006) Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso Chileno. Revista OEI No. 38-3.

Silva Escamilla Ma. Elena (2005) Los procesos de formación de los profesores de inglés, Tesis de Doctorado, UPN.

Tadeo da Silva Tomaz, (1998), Cultura y curriculum como práctica de significación: Revista de Estudios del Curriculum. Pomares corredor.

Tedesco Juan Carlos (2000) Educación en la sociedad del conocimiento. FCE.

Trahtemberg, L. (2000) El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la organización escolar. Revista iberoamericana de Educación N° 24 versión electrónica.

Touraine Alain (2000) Crítica a la modernidad. FCE.

-----/.Podremos vivir juntos?. FCE. 2001.

Todorov Tzvetan 2003 Nosotros y los otros. Siglo XXI.

Torres Jurjo (2001) Educación en tiempos de neoliberalismo. Morata.

Torres Jurjo (1998) Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Morata.

Torres Rosa M. (2001) La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza., Séptima Reunión del comité Regional intergubernamental del proyecto principal de Educación en América latina y el Caribe.

Tyack David y Larry Cuban (2000) En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. FCE.

Vygotsky Lev S. (2003) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Biblioteca de Bolsillo

Villoro Luis (1992) El pensamiento moderno, filosofía del renacimiento. FCE.

Waldegg Guillermina. (2002) El uso de las Nuevas Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Wallerstein Immanuel (1996) Después del liberalismo. Siglo XXI.

Woods Peter (1987) La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa, Paidós.

DOCUMENTOS:

México en el Panorama Educativo de la OCDE 2004

Planes y Programas de Educación Primaria (Reforma de 1993). Plan

Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2001-2006.

Resumen ejecutivo; La calidad de la Educación Básica en México 2004.

La evaluación 2003, INNE, PISA.

Pruebas de PISA 2000 y 2003 en México; Desempeño de México en Matemáticas en la evaluación de PISA 2003.

SEP 2004, Estrategias de formación docente para el uso de enciclomedia. SEByN, (Estrategia de capacitación, enciclomedia, Entidades federativas. 2004).

REVISTAS Y PERIÓDICOS.

Educación 2001.

La jornada.

El universal.

ANEXO 1

ARCHIVO DEL PROYECTO.

El archivo del proyecto se integró con los registros

SUJETOS	TÉCNICA	Observaciones en el aula.	Entrevistas en profundidad	Charlas informales.
Jefa del depto. de Calidad de la Educación.			1	5
Directivos de las Esc. Prim.			2	4
Talleres Generales de Actualización.		6		
Alumnos de 5° y 6°			8	10
Profra. Ls		10	4	5
Profr. MI		8	2	2
Profra. Ma		8	3	
Profr. II		9	3	9
Profr. Ga		6	2	2
Profr. As			2	5
Profr. Po			2	3
Profr. Zo			2	
Encargada del aula de medios.			3	
Total		47	34	45

ANEXO 2

LOS SUJETOS DEL ESTUDIO.

N/P	NOMBRE DEL PROFESOR	GRADO	ESCUELA
1	Profra. Ls	6°_1	"Cinco de Febrero"
2	Profr. Il	6°_1	"Lázaro Cárdenas"
3	Profr. As.	6°_2	"Lázaro Cárdenas"
4	Profra. Ga	6°_3	"Lázaro Cárdenas"
5	Profr. Ml	5°_1	"Cinco de Febrero"
6	Profr. Po	5°_1	"Lázaro Cárdenas"
7	Profra. Ma	5°_2	"Cinco de Febrero"
8	Profr. Zo	5°_2	"Lázaro Cárdenas"
9	Profra. Ga	A.M	"Cinco de Febrero"

ANEXO 3

Planes y programas de estudio 1993 de la Escuela Primaria. Tercero a sexto grado.

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

ANEXO No. 4

EVALUACIÓN DE UNA CLASE DE HISTORIA EN EL 5°_1

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO.

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| 1.- El siglo XVI. | () Sobrevivieron y lograron conservar muchos rasgos de su cultura. |
| 2.- La conquista de los Europeos | () Provocaron una gran destrucción Materia y humana. |
| 3.- Civilización de las Antillas | () A partir de entonces fue el nacimiento de las colonias de América. |
| 4. Civilización mesoamericana Andina | () Desapareció totalmente. |
| 5.- La conquista y la Colonización. | () Provocaron un derrumbe político y militar de las civilizaciones indígenas |