

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

**Tecnologías digitales y educación: percepciones de
Maestros comunitarios de Montevideo**

Entregado como requisito para la obtención del título de
Master en Educación

Isabel Cristina Rodríguez Gomori - 207036

Tutora: Dra. Denise Vaillant

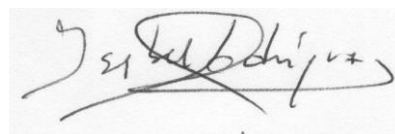
2017

Declaración de autoría

Yo, Isabel Cristina Rodríguez Gomori, declaro que el presente trabajo es de mi autoría.

Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba la Maestría en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra evaluación de la universidad, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



17 de mayo de 2017

Agradecimientos

En primer término quiero agradecer por el apoyo y estímulo permanente a mis hijos, Nacho, Camilo y Florencia y a Pedro, mi compañero de la vida. Ellos depositan en mí esa confianza que a veces me falta, y siempre están para decirme “Dale, se puede, vos podés”. Y en forma generosa ceden espacios y tiempos.

A mis padres, presentes siempre, acompañando de cerca cada etapa del proceso, aportando desde el afecto, la reflexión y la contención.

A mi familia ampliada, esa que a lo largo de la vida se teje con más familia y amigos, que suman energía, que te ayudan a levantar cuando estás en caída, que siempre tienen una palabra, un gesto para alentarte, que encuentran y reconocen lo positivo y te estimulan a seguir. Ahí están Laura, Patricia, Paula, Alicia y Daniel, Miguel, Eduardo, Ceci, Valeria y Álvaro, Fiorella, Luciana.

A mis compañeros de generación, un grupo comprometido, diverso, que siempre supo generar y fortalecer lazos.

A los docentes que a lo largo de la maestría aportaron su saber, pero también su sentir y hacer.

A mi tutora de tesis por brindar apoyo y alentar la tarea en cada tramo del trayecto recorrido.

Y especialmente a las maestras que cedieron sus tiempos, y en forma voluntaria aportaron sus percepciones para que esta investigación fuera posible, desde esa compleja, pero gratificante tarea que asumen día a día.

Abstract

La realidad nos interpela acerca del uso que hacemos de las tecnologías digitales (TD). Los avances, producto de un devenir histórico cada vez más acelerado, colocan a disposición un sinnúmero de herramientas y dispositivos tecnológicos que usamos en forma naturalizada en nuestra vida cotidiana. Lograr conocer su potencial e integrarlos con intencionalidad pedagógica en escenarios educativos parece ser una demanda compleja, pero necesaria.

En este sentido, la investigación se propone indagar en torno a las percepciones que Maestros comunitarios de Montevideo tienen acerca de las TD, en particular, a su inclusión en contextos educativos. Asimismo se plantea ahondar en los usos que Maestros, familias y niños hacen de las tecnologías, para profundizar en las oportunidades y limitaciones que se presentan al incorporarlas.

De esta manera, el estudio se desarrolla en el marco de un diseño metodológico cualitativo, de enfoque fenomenológico, donde se procura comprender el fenómeno desde las percepciones de los protagonistas: docentes que se desempeñan en el marco del Programa Maestros Comunitarios (PMC). Cabe señalar que la investigación define una muestra sobre cuatro centros de educación primaria pública, localizados en tres zonas de la capital, y cuenta con la voz de siete Maestras comunitarias. El entorno de actuación de los docentes resulta un aspecto relevante a considerar, pues permite acercarse a la tarea que desarrollan con una fuerte impronta de trabajo con familias y comunidad en contextos de vulnerabilidad social.

Las dimensiones de análisis que la investigación propone, ofrecen la posibilidad de caracterizar y comprender las percepciones que los Maestros comunitarios tienen respecto a la incorporación de TD en los diversos ámbitos donde desarrollan su tarea, pero principalmente situada puertas afuera de la institución educativa. Aquí las percepciones dan cuenta de una incidencia más amplia que conlleva el quehacer de un docente comunitario, pues demanda la consolidación de alianzas pedagógicas con los referentes familiares de los estudiantes y es a través de esos acuerdos que se posibilita la integración de saberes y la circulación de conocimiento.

Entre los hallazgos se identifican dificultades técnicas y estructurales vinculadas a la disponibilidad de las herramientas tecnológicas. En ellas se depositan las limitaciones, que en forma reiterada se asocian con las dificultades que se visualizan en la continuidad y profundización del Plan Ceibal. Pero a la vez se identifican posibilidades que, desde la tarea comunitaria, tienen para promover cambios en el ejercicio de la ciudadanía digital en niños y familias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
Justificación de la elección del tema.....	10
El escenario de la investigación.....	12
Planteo del problema	14
Objetivos	17
CAPÍTULO 1. Marco Teórico	18
1.1. Antecedentes en investigaciones académicas	19
1.2. ¿Qué se entiende por percepciones? Algunas precisiones conceptuales	25
1.3. Tecnologías Digitales y Educación	26
1.3.1. Contextos de uso	27
1.3.2. Prácticas de enseñanza	29
1.3.3. Creencias y barreras	32
1.4. Innovación y cambio en educación	35
1.4.1. El docente como innovador.....	37
1.4.2. Reformas educativas: innovaciones complejas	39
1.5. Escuela y comunidad. Alianzas necesarias.....	41
1.5.1. Inclusión y exclusión educativa: los derechos en puja	41
1.5.2. Los límites de la escuela se modifican: otros escenarios, otros actores	43
1.6. Marco contextual.....	45
1.6.1. El Plan Ceibal y la inclusión de Tecnologías Digitales	45
1.6.2. El Programa Maestros comunitarios: notas distintivas	48
CAPÍTULO 2. Metodología de la investigación.....	51
2.1. Diseño general de la investigación	52
2.2. Definición de la muestra.....	54
2.3. Técnicas utilizadas para la recolección de datos.....	57
2.4. Plan de análisis de datos	60
2.5. Implicancias del investigador y cuidado ético en la tarea	62
2.6. Desarrollo del trabajo de campo	63
CAPÍTULO 3. Análisis e interpretación de los resultados	72
3.1. Acerca del estudio y el análisis de las entrevistas.....	72
3.2. Interacciones mutuas	74
3.2.1. PMC y escuela	74

3.2.2. Escuela y entorno	77
3.3. Los maestros comunitarios: características singulares y percepción del rol	84
3.4. Percepciones de los maestros comunitarios como usuarios de Tecnologías Digitales	92
3.4.1. Tipo de uso de TD.....	92
3.4.2. Forma de uso de TD	96
3.4.3. Factores que inciden en el tipo y forma de uso	98
3.5. Usos pedagógicos en el marco del PMC.....	104
3.5.1. Propuestas de enseñanza: niños y referentes familiares en la escena educativa	105
3.5.2. Contextos de uso	106
3.6. Horizonte de las TD en el marco del PMC.....	108
3.6.1. Respecto a la implementación del Plan Ceibal	108
3.6.2. Prácticas de enseñanza comunitarias: variables desde la interacción con el entorno	111
 CAPÍTULO 4. Conclusiones.....	 119
 BIBLIOGRAFÍA	 122
 ANEXOS	 133
 Anexo I. Autorización del CEIP	 133
Anexo II. Localización de escuelas con PMC en zona metropolitana	134
Anexo III. Localización aproximada de escuelas seleccionadas en la muestra	135
Anexo IV. Nota de consentimiento informado dirigida a referentes institucionales.....	136
Anexo V. Nota de consentimiento informado dirigida a Maestros comunitarios	137
Anexo VI. Pauta de entrevista dirigida a referentes institucionales. Versión preliminar.....	138
Anexo VII. Pauta de entrevista dirigida a referentes institucionales. Versión definitiva	140
Anexo VIII. Pauta de entrevista dirigida a Directoras de Escuelas. Versión preliminar	142
Anexo IX. Pauta de entrevista dirigida a Directoras de Escuelas. Versión definitiva	144
Anexo X. Pauta de entrevista a Maestras comunitarias. Primera ronda	146
Anexo XI. Pauta de entrevista a Maestras comunitarias. Segunda ronda	149

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Actores y factores que conforman el escenario	13
Figura 2. El diagrama TPACK.....	31
Figura 3. Diseño general de la investigación	53
Figura 4. Criterios para la definición de la muestra	55
Figura 5. Dimensiones consideradas en el análisis.....	73
Figura 6. Interacciones y construcción del rol de Maestra comunitaria.....	91
Figura 7. Maestras comunitarias como usuarias de TD	104
Figura 8. Las TD y sus usos pedagógicos.....	107
Figura 9. Horizontes de las TD desde la tarea docente comunitaria.....	115

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías y subcategorías	61
Tabla 2. Características de las escuelas definidas en la muestra.....	65
Tabla 3. Cronograma de entrevistas a referentes institucionales (RI) del PMC.....	68
Tabla 4. Cronograma de entrevistas a directoras (D) de escuelas	68
Tabla 5. Cronograma de entrevistas a Maestras comunitarias (MC). Primera Ronda.....	68
Tabla 6. Cronograma de entrevistas a Maestras comunitarias (MC). Segunda ronda	69
Tabla 7. Las escuelas: datos que aportan a su singularidad.....	79
Tabla 8. Mapeo de datos distintivos de las Maestras comunitarias	85

INTRODUCCIÓN

La investigación se centra en la visión que docentes de educación primaria, tienen acerca de procesos de enseñanza con inclusión de tecnologías digitales (TD) en el marco del Programa Maestros comunitarios (PMC) el cual se propone “implementar estrategias pedagógicas en alianza con las familias como condición necesaria para el desarrollo de los aprendizajes de los niños” (Ramos, 2013, p. 1). El estudio se inscribe en una de las líneas de investigación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay: Tecnologías Educativas.

El particular escenario donde los docentes comunitarios desarrollan su tarea, permite acercarse a una forma de enseñar “donde las fronteras de la escuela se amplían” (Folgar y Romano, 2010, p. 88), y trascienden la institución educativa.

La presente investigación busca comprender el rol de Maestro comunitario en el desarrollo de su tarea dentro y fuera de la escuela, prestando particular atención al énfasis que propone una de las 5 líneas de acción del Programa:

Alfabetización en Hogares. El maestro comunitario instala un proceso de alfabetización dentro de los hogares, involucrando la participación conjunta de un adulto referente y del niño, desarrollando proyectos educativos familiares cuyo eje transversal siempre es pedagógico (Ramos, 2013, p. 2).

El trabajo centra la mirada en la figura del docente como protagonista fundamental en la tarea educativa y comunitaria que desarrolla. En particular describe las percepciones que tienen respecto de las TD y su uso en relación directa con la enseñanza. Los maestros comunitarios llevan a cabo su trabajo en un especial contexto, donde asumen un particular protagonismo no solo los alumnos, sino también los referentes familiares y la comunidad.

La tarea que desarrollan en el marco del PMC, tiene lugar en el aula extendida, dando cabida a nuevos escenarios, alternativos a la estructura tradicional de la escuela, De esta manera se promueve “otra forma de hacer escuela” (Bordoli, 2015, p. 22), donde es necesario abrir las barreras reales y simbólicas que limitan el centro educativo, y modificar, en cierta medida, la estructura que impone el formato tradicional de escuela. Tomando la analogía de Tyack y Cuban, la “gramática de la escolaridad” (2001, p. 23), se ve interpelada con la puesta en práctica del PMC y desde la acción directa de los docentes en su rol comunitario.

Este trabajo toma el término aula extendida como un concepto problematizador, en tanto resulta un desafío para comprender e interpretar los significados que los docentes del programa le atribuyen a las TD en la educación en el marco de su tarea comunitaria. El término aula extendida se encuentra en sintonía con el aprendizaje ubicuo, concepto desarrollado por Nicholas Burbules (2011). La

conjugación de los aprendizajes formales e informales más allá de los límites del aula, sumados al contexto tecnológico en el que se encuentran inmersos los diferentes actores del proceso educativo.

El PMC forma parte de la política educativa actual, donde convive junto a otros planes y proyectos, entre los que se encuentra el Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (cuyo acrónimo es Ceibal). El mencionado Plan, “busca promover la inclusión digital, con el fin de disminuir la brecha digital [...] de manera de posibilitar un mayor y mejor acceso a la educación y a la cultura” (Plan Ceibal, 2014, s. p.). En su página institucional hace referencia explícita a los objetivos del plan, entre los que se encuentran:

Contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante la integración de tecnología al aula, al centro escolar y al núcleo familiar.

Desarrollar una cultura colaborativa en cuatro líneas: niño-niño, niño-maestro, maestro-maestro y niño-familia-escuela (Plan Ceibal, 2014, s.p.).

Cabe señalar, a fin de reconocer rasgos similares de los programas, que tanto el Programa Maestros Comunitarios como el Plan Ceibal, tienen un aspecto en común que implica el fortalecimiento del vínculo con las familias como apoyo al proceso educativo de los alumnos. En este sentido, “incluyen a las familias como actores relevantes para construir la articulación de las tres dimensiones de socialización del niño: la escuela, la comunidad y la familia” (Almirón, Folgar, Romano, 2009, p. 54).

Otro aspecto a destacar es que tanto a nivel internacional como a nivel regional y local, existen diversas investigaciones (Sunkel y Trucco 2012, Alonso y Santos, 2012, Lima 2012, Álvarez, 2012, Rivoir, 2014, entre otros), que analizan el uso pedagógico de las tecnologías y su integración en contextos educativos y comunitarios. Sin embargo, no es tan vasta la producción académica que tenga en cuenta la conjunción de dos programas de política educativa: uno que atienda a la integración de tecnologías digitales en la educación y otro que responda a la perspectiva de trabajo educativo con niños, familias y comunidad. Por ese motivo el trabajo que aquí se presenta no pretende establecer relaciones causales entre factores sino comprender la complejidad del escenario en que se desarrollan las prácticas educativas. Es por esa razón, que se profundiza en las percepciones de los docentes del PMC respecto a la inclusión de tecnologías digitales en sus propuestas pedagógicas.

En consecuencia, los resultados de esta investigación pueden constituir un insumo en varios sentidos. Por un lado, puede representar la base para construir nuevas preguntas que indaguen sobre los diversos factores que el estudio analiza. Por otra parte, el análisis de la temática abordada en esta investigación, puede ser integrado a estudios comparados que amplíen la mirada a la interna de nuestro país o en clave internacional.

Justificación de la elección del tema

Delimitar la temática a investigar no resulta una tarea sencilla, por tanto acotar el objeto de estudio, significa una labor ardua. Existen diversas oportunidades donde es necesario hacer frente al conflicto cognitivo que supone esta etapa fundamental del proceso (Yuni y Urbano, 2013). Y no solo hacer frente al conflicto cognitivo, sino también al emocional, pues definir una temática supone elegir entre una gran diversidad de problemáticas sobre las que se considera necesario y posible investigar. En cada una de ellas pesa el rol que se desempeña a nivel profesional, la formación académica, los diferentes escenarios donde se ha desarrollado la tarea; y al recorrer la biografía personal desde el trabajo docente, se despiertan nuevas inquietudes, diversas cuestiones sobre las cuales indagar.

Vale decir que quien realiza la presente investigación es maestra de educación primaria desde hace 20 años y desempeñó el rol docente como maestra de aula durante los primeros 15 años de trabajo, inicialmente en escuelas de contexto crítico y luego en escuelas de práctica. La formación permanente fue parte importante de la actividad profesional, y tuvo lugar a partir de una necesidad personal de actualización y de búsqueda constante de nuevos aportes teóricos, pero también de análisis crítico de la realidad educativa. A la formación inicial se le suman diversos cursos de capacitación, cursos técnicos y posgrados, gran parte de ellos vinculados a las tecnologías digitales en la educación, pero otros que incursionaron en la mirada psicosocial de la realidad. En particular, la realización de la carrera técnica en Psicología Social, aportó múltiples elementos a la formación, que enriquecieron la mirada del trabajo en grupos, en redes, así como también de la tarea comunitaria.

En este camino, no estuvieron ausentes los cuestionamientos acerca de la educación y del rol docente, no faltaron espacios para discutir con colegas, con una mirada crítica y propositiva, acerca de cambios e innovaciones en la práctica pedagógica. Es así que, ante la disyuntiva que implicaba tener que decidir la temática a abordar en la investigación, se volvía necesario repasar las problemáticas. Y al hacerlo se visualizaba la necesidad de cambio, de innovación, y allí surgían las primeras preguntas que comenzaban a develar el horizonte. ¿Por qué no se visibilizan cambios? ¿Dónde están los obstáculos que impiden innovaciones profundas en la educación, en particular en la educación primaria? ¿Qué naturaleza tienen?

Estas preguntas tan generales se trasladaron a esos distintos escenarios por los que se había transitado a lo largo de la carrera docente. Al analizar los casos desde el presente, se observa que en la mayoría se destaca la figura del docente como protagonista fundamental en la tarea educativa, y en particular las decisiones que toma al enseñar en el ámbito de la educación formal, en especial cómo actúa frente a lo nuevo, ante lo distinto, cuán permeable es a los cambios, cuánto es capaz de innovar en sus prácticas cotidianas.

Pero el accionar del docente tiene lugar en un contexto social, político, histórico particular, y es allí donde es necesario comprender la coyuntura actual, en particular a partir de la implementación del Plan Ceibal como política pública. Desde su creación, a fines del año 2006, y en el marco del Programa

de Equidad para el Acceso a la Información Digital de Presidencia de la República, se propone dotar de tecnología a las escuelas públicas de todo el país con la entrega de una computadora portátil por alumno y por docente y conectividad para cada centro educativo público. De acuerdo a una encuesta publicada por Plan Ceibal, el 100 % de los docentes y alumnos de educación primaria cuentan con una computadora o Tablet y el 99% de los centros educativos cuenta con conexión a internet (Plan Ceibal, 2015).

El Plan establece como misión la promoción de “la integración de la tecnología al servicio de la educación para mejorar su calidad e impulsar procesos de innovación social, inclusión y crecimiento personal” (Plan Ceibal, 2017, s.p.). De esta manera constituye una de las políticas públicas significativas de los últimos años (Rodríguez y Teliz, 2011).

Justamente en este contexto resulta interesante analizar la relación entre este cúmulo de herramientas potentes que ofrecen las tecnologías y las decisiones que toma el docente en el marco escolar e institucional en el cual inscribe su acción. En este sentido, no necesariamente instituciones educativas con buena disposición de tecnologías garantizan buenas prácticas de enseñanza

Fenstermacher (1989) caracteriza una buena práctica de enseñanza como aquella que se propone ofrecer los medios para que sean los alumnos quienes construyan en forma comprensiva la realidad. De modo tal que una enseñanza es buena en la medida que promueve en los estudiantes, las formas por las cuales puedan, en forma autónoma, adaptar el conocimiento adquirido a nuevas situaciones.

En sintonía con palabras de Litwin (2013), una buena enseñanza demanda que los docentes provoquen a sus alumnos, de forma tal que “realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada nuestra certeza que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida” (p. 89). En todo caso, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2008, p. 47).

Vivimos en un mundo que transita de modo acelerado cambios en su forma de vivir y comunicarse, donde la “producción y consumo de información fragmentada y compleja produce en los individuos saturación, desconcierto y paradójicamente, desinformación” (Pérez Gómez, 2012, p. 15). En este contexto, la tarea docente, la buena práctica de enseñanza demanda maestros capaces de otorgar sentido a la tarea educativa, y es justamente a partir de las experiencias prácticas “con las nuevas tecnologías lo que permite dotar de sentido su utilización” (Litwin, 2013, p. 33).

Maggio (2012) plantea que el potencial pedagógico de una práctica de enseñanza “no se encuentra atado al nivel de dotación tecnológica de un ambiente o institución, sino que depende de cuestiones más centrales, tales como el sentido didáctico con que el docente incorpora la tecnología a la práctica de enseñanza” (p. 25).

Existen investigaciones del propio programa (Plan Ceibal, 2013 y Plan Ceibal, 2015) que dan cuenta que, a pesar de la dotación tecnológica que viene realizando el estado desde el año 2007 a través del Plan Ceibal, son aún muchos los docentes de educación primaria que no integran las herramientas tecnológicas en sus prácticas con sentido didáctico, particularmente los múltiples recursos disponibles a través de las XO. En esta línea Vaillant y Marcelo (2015) plantean que la dificultad se vincula a una tendencia que algunos docentes ponen de manifiesto en sus propuestas de enseñanza, pues usan “las tecnologías en forma que les resultan útiles (funcionales) a sus prácticas tradicionales, pero no tanto en forma que suponga un cambio en sus prácticas y enfoques habituales” (p. 147).

En esa línea, una evaluación realizada por el Plan Ceibal plantea que “el principal desafío sigue siendo que los docentes se apropien de la tecnología para lograr una plena integración de los recursos TIC, y en particular de la XO con sentido educativo” (Plan Ceibal, 2014, s.p.).

Hasta aquí, se hacen visibles algunos factores que guían la investigación, pues en particular procura acercarse a la perspectiva que los docentes tienen respecto al uso de la tecnología, en especial al sentido que le otorgan a la práctica educativa con inclusión de TD, a sus oportunidades y limitaciones.

El escenario de la investigación

Es a partir de las consideraciones anteriores, que se ha delimitado el objeto de estudio en torno a la visión que Maestros comunitarios de Montevideo tienen respecto al empleo de TD en el particular marco institucional en el que se desenvuelven. Poder acercarse a estos docentes, a la propuesta educativa que se enmarca en el PMC, significa una oportunidad para conocer con mayor profundidad un programa que se presenta en nuestro país con claras señales de innovación (Mancebo y Alonso, 2012; Bordoli, 2015).

El PMC, es producto de un acuerdo interinstitucional logrado en el año 2005 entre el Consejo de educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) y la Dirección de Infancia, Adolescencia y Familia (Infamilia) del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), significa un marco propicio para desarrollar la investigación.

El PMC habilita nuevos escenarios. La tarea educativa tiene lugar en espacios diversos, el maestro comunitario ya no desarrolla su tarea solo en el aula, sino que expande los límites de la institución educativa. Su quehacer tiene lugar en otros lugares: los hogares de los niños, salones comunitarios de la zona donde viven, otros espacios de uso público (Curto, 2010). Este acercamiento del docente a los alumnos y en particular a su entorno social (familias y comunidad), resulta de significativo valor para desarrollar la investigación.

Cabe mencionar que, los contextos donde se encuentran situadas las escuelas que cuentan con la figura de Maestro comunitario como parte de sus equipos docentes, son de características socio-económicas desfavorables, donde los índices de repetición, extra edad, abandono (entre otros

indicadores medidos por el Monitor Educativo de Primaria, DEE-CEIP y DIEE-CODICEN) son significativos (Almirón, 2010).

El PMC comienza a implementarse en nuestro país dos años antes de la instrumentación del Plan Ceibal, en agosto de 2005, con el objetivo de:

Plantear un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que al tiempo que impactan en los aprendizajes de los alumnos, habilitan otras formas de actuar de la escuela como colectivo, tanto en la relación con los niños, las familias y la comunidad como al interior de la comunidad educativa (Ramos, 2013, p. 1).

Cabe decir entonces que resulta de interés conocer, desde la voz de los maestros comunitarios, cómo se perciben como usuarios de TD, cuáles son los usos que hacen de las tecnologías en sus propuestas pedagógicas y cuáles son, de acuerdo a sus percepciones, las oportunidades y limitaciones que ofrecen para el desarrollo de su tarea comunitaria.

El particular potencial del quehacer docente que desarrolla el maestro comunitario, se visibiliza a través de procesos de alfabetización diversos que involucran directamente también a otros referentes adultos. El lazo con las familias y la comunidad entonces resulta indispensable para desarrollar la tarea educativa. Folgar (2010) plantea que “el programa de maestros comunitarios es visto como parte de una escuela más abierta, una concepción de escuela que permitiría a los padres considerar a este maestro comunitario como un integrante más de la comunidad” (p. 89).

El siguiente diagrama es una representación de los diferentes actores y factores que conforman el escenario de la investigación. Sin embargo, la forma en que los mismos interactúan entre sí y el sentido que adquieren las tecnologías digitales, es lo que se propone conocer a través de la voz de los Maestros comunitarios.

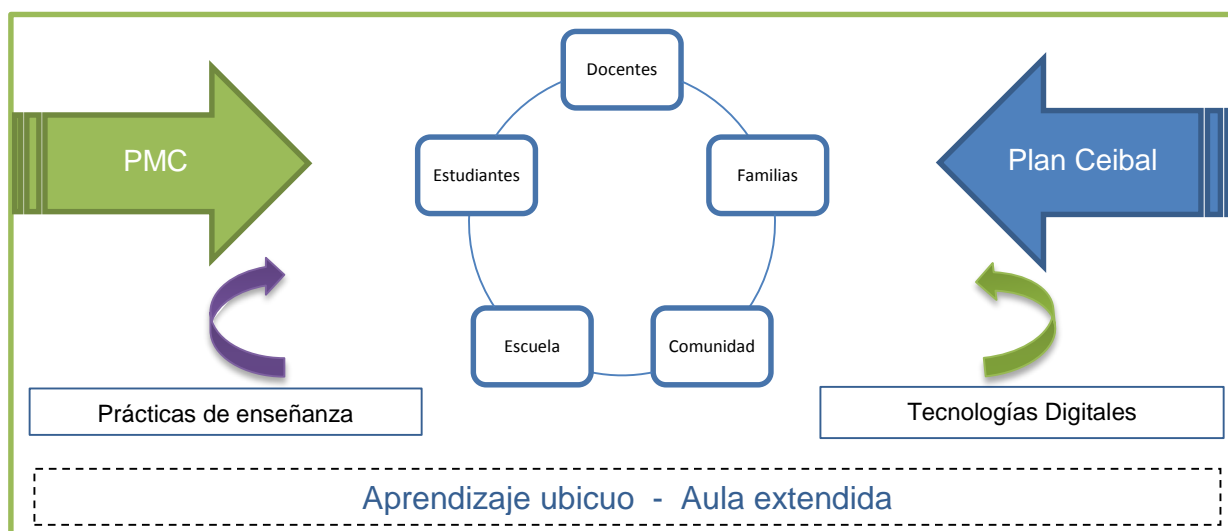


Figura 1. Actores y factores que conforman el escenario

Fuente: Elaboración propia

Y en esta percepción de la escuela como un espacio más abierto, donde es posible un aprendizaje ubicuo cabe preguntarse acerca de las propuestas de enseñanza que desarrolla el Maestro comunitario. ¿Cuáles son las concepciones pedagógicas que posibilitan un uso potente de los recursos tecnológicos? ¿Qué incidencia tiene la formación inicial? ¿Y la formación permanente? ¿Cuáles son las motivaciones que tiene el docente para incorporar las TIC a sus prácticas de enseñanza?

Y a su vez, desde ese vínculo diferente con la familia y la comunidad, resulta oportuno indagar, desde la perspectiva docente, en cuestiones referentes a los efectos que generan las prácticas. ¿Cómo es el relacionamiento pedagógico entre el docente y las familias? Si se constatan cambios al incluir en propuestas de enseñanza algunas herramientas tecnológicas, ¿cuáles son sus características?, ¿cómo se producen?; ¿cuáles son las respuestas de los referentes adultos?; ¿con qué criterios los docentes seleccionan los recursos tecnológicos que utilizan?

Planteo del problema

La escena educativa, donde interactúan comunidad, familia y escuela demanda cambios en el formato escolar (Bordoli, 2015, Terigi, 2006). Se plantea la necesidad de percibir las instituciones educativas (y en ellas a los docentes como protagonistas), como contextos flexibles, donde se modifiquen los límites artificiales de la estructura escolar, tanto hacia dentro de la institución, como hacia afuera (Hargreaves y Fullan, 2014, Pérez Gómez, 2012), donde se puedan gestar oportunidades para que las TD modifiquen la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje (Vaillant y Marcelo, 2015), de forma tal de habilitar la inclusión educativa y favorecer la inclusión social (Aguerrondo y Vaillant, 2015, Mancebo, 2010, Terigi, 2009).

En este sentido, el propósito de carácter pedagógico y social vinculado “a cualquier tecnología educativa (el lápiz, el libro de texto y el portátil) no es el éxito de la mencionada tecnología sino la mejora del proceso y el entorno en el que tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje” (OCDE, 2010, p. 13).

La distancia entre disponer y utilizar con sentido pedagógico las herramientas hace pensar que es necesario conocer los por qué, indagar en las causas. Sobre este aspecto, existen producciones académicas que mencionan cómo las condiciones de trabajo, sumadas a las creencias y concepciones de los docentes pueden operar como barreras frente al cambio (Fullan, 2002, Marcelo, 2013, Pérez Gómez, 2012, Rivoir y Lamschtein, 2012a, Sunkel, 2012, Teliz, 2014, Vaillant, 2015). Estos aspectos no son inherentes exclusivamente a los colectivos docentes, sino que son vividas por todos los grupos humanos. Puede ocurrir que, ante un cambio en la realidad, existan quienes tienden a mantener el statu quo, pues sienten que la nueva situación moviliza de tal manera sus estructuras cognitivas y emocionales que no logran valorarla como una posibilidad de aprendizaje, y mucho menos como una innovación. En este sentido Pichón Rivièrre plantea que “la idea de resistencia al cambio tiene una connotación negativa, en la medida en que crea una situación estereotipada que impide una adaptación activa a la realidad” (1985, p. 170).

Carbonell (2006) habla de asumir riesgos y no temer equivocarnos. El papel activo de los docentes es vital, en particular si son capaces de comprender esta coyuntura particular que les toca vivir, donde realizan su tarea en instituciones con alta disposición tecnológica (Maggio, 2012).

En todo caso, las TD pueden significar una oportunidad para la innovación y el cambio en educación en la medida que los docentes tomen posición y decidan incorporarlas con sentido pedagógico.

Muchos son los autores que analizan la relación entre las TD de nuestros días y el cambio y la innovación en el ámbito educativo: Carbonell (2015), Cobo, (2016), Dussel (2011), Fullan, (2002), Pérez Gómez (2012), entre otros. En particular Dussel plantea que el cambio que implica el uso de las nuevas tecnologías demanda una transformación de la enseñanza, en tanto supone “una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento (2011, p. 16).

La tecnología nos acompaña en la vida cotidiana, negar su potencialidad como recurso didáctico puede significar un obstáculo en la construcción de alternativas educativas. Pero, la integración de recursos tecnológicos en prácticas de enseñanza es, sin duda, producto de decisiones que toma el maestro que, más allá de los planes de política educativa instalados, obedecen a la libertad de cátedra. Estas decisiones, a su vez dan cuenta de los paradigmas que sostienen su quehacer profesional, pero también hablan de sus creencias, prejuicios, valores y concepciones político-ideológicas.

Objeto de estudio: identificación y delimitación

La construcción del objeto de estudio implica entonces la identificación de un problema investigable (Valles, 1999, Strauss y Corbin, 2002). En este sentido, la presente investigación tiene por objeto de estudio, a las percepciones de docentes del PMC del CEIP de Montevideo respecto a la inclusión de tecnologías digitales en sus propuestas pedagógicas comunitarias.

Luego de identificar el objeto de estudio, corresponde hacer referencia a cuál es su delimitación en espacio, tiempo y actores sociales que participan. De esta manera se hacen explícitos aspectos tales como: el lugar donde se sitúa el objeto de estudio (dónde), el tiempo durante el cual se investiga (cuándo) y los actores sociales involucrados (quiénes), en definitiva se busca establecer el encuadre de la tarea de investigación.

Acerca del lugar, la investigación se desarrolla en escuelas públicas pertenecientes al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que incluyen, como parte de su personal docente, la figura de Maestro comunitario.

El tiempo de desarrollo de la investigación está marcado por la dinámica interna que se propone, donde se establecen diferentes etapas de avance. Se lleva a cabo desde mayo de 2016 a mayo de 2017.

Los actores involucrados en la investigación son Maestros comunitarios que se desempeñan en el marco del PMC de Montevideo, en particular Maestros que trabajan en la zona noreste del

departamento. También son actores de relevancia para la investigación: referentes institucionales del PMC y directores de las escuelas que se encuentran incluidas en la muestra.

Interrogantes de investigación

El objeto de estudio requiere de preguntas de investigación que permitan “conjuguar la amplitud (sin pretender abarcarlo todo) con la focalización (sin excluir la exploración y el descubrimiento a lo largo del estudio)” (Valles, 1999, p. 86).

El cuestionamiento acerca de la incorporación de recursos tecnológicos en la educación, habilita la reflexión acerca de las múltiples posibilidades que ofrecen y cómo es posible su utilización con fines pedagógicos y particularmente desde este lugar comunitario en el que se desempeñan los docentes del PMC. Aquí, la pregunta de investigación, pautada en el marco de un estudio cualitativo se explicita como “una declaración que identifica los fenómenos que se van a estudiar y les dice a los lectores qué quiere saber específicamente el investigador sobre su tema” (Strauss, 2002, p. 46). Con esta intención entonces, se formula una pregunta inicial:

¿Cómo los docentes del PMC perciben las oportunidades y limitaciones que ofrecen las tecnologías digitales y cómo integran los recursos tecnológicos en sus prácticas pedagógicas, particularmente en el vínculo educativo que establecen: maestro, niño y referentes familiares?

Esta pregunta inicial permite pensar otras, más específicas, respecto las percepciones que los MC tienen en torno a la inclusión de TD en su tarea. Es entonces que surgen interrogantes complementarias a la pregunta central:

- ¿Qué piensan los MC acerca del uso de las TD? ¿Las utilizan en su vida cotidiana? ¿Qué sentido le dan a la utilización de TD? Y en el contexto de su actividad educativa, ¿cuál es el uso pedagógico que le dan en la tarea con los niños? ¿Y con las familias?
- ¿Cuáles consideran que son sus potencialidades en relación a los objetivos pedagógicos planteados por el PMC?
- ¿Existen criterios u orientaciones comunes respecto al uso de TD en el marco de acción del PMC? ¿Existen acuerdos específicos entre el PMC y el Plan Ceibal?
- ¿Qué desafíos, oportunidades y limitaciones señalan en relación al uso de TD en el marco de la tarea pedagógica que desarrollan con niños y referentes familiares?
- ¿Qué entienden los MC que es una buena práctica de enseñanza en el marco del PMC? En esa caracterización, ¿qué lugar ocuparían las TD?

Objetivos

Objetivo general

- Conocer y analizar las percepciones de Maestros comunitarios del departamento de Montevideo respecto a la inclusión de TD en sus propuestas pedagógicas con alumnos y familias.

Objetivos específicos

- Examinar cómo se perciben los MC como usuarios de TD.
- Identificar los usos que Maestros comunitarios hacen de TD en sus propuestas pedagógicas con alumnos y familias.
- Distinguir las oportunidades y las limitaciones que se presentan al incorporar TD en la tarea educativa del Maestro comunitario.

CAPÍTULO 1. Marco Teórico

Edgar Morin sostiene que para poder reconocer los problemas es necesario “hacer visibles los invisibles: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo” (1999, p. 15).

Poder acercarnos a la realidad implica reconocer las dificultades pero también las oportunidades en este contexto amplio de análisis. Situarnos en la realidad educativa actual, merece hacer referencia a los cambios sufridos en los últimos años. “El déficit de sentido de la educación en las últimas décadas está en la base de la pérdida de legitimidad de la pedagogía, de la escuela como institución y de los docentes como actores sociales” (Tedesco, 2012, p. 219).

Una de las dificultades que enfrentan muchos países de América Latina (Tedesco, 2012) es la ausencia de una planificación secuenciada de las acciones educativas, que trasciendan a los gobiernos de turno y que logren convertirse en políticas de estado, donde sea posible garantizar la continuidad de una línea educativa. En este sentido Marcelo (2013) plantea que, uno de los problemas que se observa en los planes presentados como “innovación educativa, es su escasa sostenibilidad” (p. 44).

La legitimidad que cobran los planes y/o programas entonces, se vincula con su sostenibilidad en el tiempo. Al respecto cabe señalar que tanto el Plan Ceibal como el Programa Maestros Comunitarios cuentan con una historia propia, que no solo responde a su permanencia en el tiempo (como parte de las políticas educativas del país de los últimos 10 años), sino que marca presencia a través de diferentes investigaciones, artículos de análisis y publicaciones diversas, las que señalan las huellas de su impacto.

Como se mencionaba con anterioridad, los programas presentan aspectos coincidentes. “Ambos tienen una característica común: desarrollar alianzas con las familias como apoyo a la trayectoria escolar” (Almirón, Folgar, Romano, 2009, p. 54).

A su vez, los dos programas se fundamentan en la inclusión social, concepto que se sostiene en la defensa de los derechos humanos, particularmente en los derechos de niños y niñas a una educación de calidad, donde la equidad en el acceso al conocimiento debe estar garantizada por el estado.

Justamente, estos programas se presentan como parte de la política educativa en un país con desigualdades socio-económicas importantes, realidad que comparte con muchos otros de América Latina. En este escenario es necesario caracterizar el complejo contexto en el que se encuentran las escuelas, y donde deben desarrollar su tarea educativa los docentes.

A pesar de logros alcanzados por estas políticas públicas (en cobertura y atención a sectores vulnerables), aún persisten fuertes desigualdades sociales. De acuerdo a un documento elaborado por

la Fundación 2030, “Uruguay presenta una fuerte infantilización de su pobreza e indigencia. Ello implica una alta exposición de nuestros niños y jóvenes a riesgos y vulnerabilidades en materia de bienestar, capacidades humanas e integración social” (Filgueira, Pasturino, Operti, Vilaró, 2014, p. 17). Esta realidad demanda respuestas de calidad sostenidas en políticas educativas con permanencia, que garanticen la democratización de oportunidades para los alumnos.

Pedagogía, escuela y docente, resultan piezas importantes para profundizar cambios en esta realidad tan desigual. Pero resulta oportuno volver sobre un concepto antes mencionado y que tiene que ver con la sostenibilidad de los cambios a lo largo del tiempo, pues existen riesgos en este sentido. El contexto actual nos ofrece oportunidades para repensar el lugar del docente como protagonista de cambios con mirada a largo plazo.

Y en este sentido “No se trata de negar la potencialidad democratizadora o innovadora de las nuevas tecnologías, sino de insistir en que el desarrollo de esas potencialidades no depende de las tecnologías mismas, sino de los modelos pedagógicos en los que se inserte su utilización” (Tedesco, 2012, p. 200). El maestro y sus decisiones en torno a la enseñanza y al aprendizaje son clave.

En el caso particular del Plan Ceibal, en tanto es un programa que implica una innovación con incorporación de tecnología, presenta un riesgo añadido “si lo que se desea es ir más allá de entender las tecnologías como recursos complementarios al modelo de enseñanza tradicional” (Marcelo, 2013, p. 44).

1.1. Antecedentes en investigaciones académicas

Como se menciona en la introducción, la producción académica en torno al uso pedagógico de las tecnologías y su inclusión en contextos educativos es vasta (Leal, 2012, Zamora, 2012, Santa Cruz, 2012, Alonso y Santos, 2012, Lima, 2012, Álvarez, 2012, entre otros). A su vez se encuentran investigaciones que colocan la mirada sobre el vínculo entre educación y TD en relación directa con la inclusión social (Rivoir y Lamschetein, 2012b, Casamayou, 2016, Winocur y Sánchez, 2016, entre otros), aunque no necesariamente en el marco de un programa con las características del PMC. Por este motivo, se reseñan también investigaciones en el marco del trabajo comunitario que desarrollan maestros del PMC (Cambón, 2011, Granese, 2015). Cabe mencionar que este apartado remite a algunas investigaciones y aportes académicos, mientras que otros estudios son referenciados a lo largo del marco teórico en vínculo directo con las temáticas que se desarrollan.

Respecto a la relación entre educación y TD, existen, a nivel nacional investigaciones diversas que colocan la mirada en ese vínculo. En el ámbito de la Universidad de la República (UdelaR), desde el año 2007, y a instancias de la implementación del Plan Ceibal, un grupo de investigadores vinculados a la Facultad de Ciencias Sociales, y en relación directa con otros (egresados y estudiantes) provenientes de otras Facultades (Psicología, Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias

Económicas y de Administración, Información y Comunicación, Ingeniería), viene desarrollando trabajos de investigación en relación a la integración de las tecnologías digitales a nivel social, económico, político. Entre las investigaciones que comparten a través de la página Observatorio de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ObservaTIC), se encuentran aquellas relacionadas directamente con educación y TD, así como otras vinculadas a las TD en relación directa con la sociedad (UdelaR, Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Información y Comunicación, 2011).

En esta línea cabe citar el trabajo realizado por Rivoir junto con otros colaboradores, y que fuera difundido a través de ObservaTIC y publicado por la revista Versión, Estudios de Comunicación y Política (Rivoir, 2014). En él, la investigadora sintetiza un trabajo realizado a lo largo de 4 años (entre los años 2009 y 2012) en el marco de la Universidad de la República y que titula “Desarrollo humano y brecha digital: contribución del Plan Ceibal”. Las técnicas utilizadas para la recolección de los datos conjugaron metodología cuantitativa y cualitativa. En particular para recabar datos cuantitativos, la investigación tomó en cuenta la encuesta nacional de hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE) de los años 2006 y 2012.

Las referencias acerca de los hallazgos develan que “se produjo una reducción de la brecha digital de acceso asociada a la puesta en marcha del Plan Ceibal. En particular, con beneficio para los sectores económicamente más vulnerables de la población” (Rivoir, 2014, p. 67). Pero también se constató que aquellos que viven “en condiciones más vulnerables desde el punto de vista social y cultural también son los más afectados en cuanto a privaciones digitales, ven disminuidas sus oportunidades aún en el marco de los beneficios de la política pública” (Rivoir, 2014, p. 67).

En este sentido la investigadora sintetiza que el acceso a una computadora portátil ya no es un privilegio de pocos, sino un derecho de todos, pero resulta necesario acompañar estos procesos de inclusión tecnológica con otros de carácter social que privilegien “la innovación pedagógica e institucional de la enseñanza pública” (Rivoir, 2014, p. 68).

La implementación del Plan Ceibal en Uruguay, encuentra planes, programas o experiencias con objetivos semejantes en diversos países de América Latina, no necesariamente similares en su estructura, diseño y ejecución. En este sentido Sunkel y Trucco (2012) reúnen estudios significativos en una publicación realizada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Estos artículos sintetizan experiencias desarrolladas en diversos países del centro y sur de América. Cabe aclarar que no es un propósito de esta investigación realizar un relevamiento exhaustivo de las distintas propuestas desarrolladas en América Latina, sino hacer mención a algunas de ellas desde aspectos de significación para el estudio.

Por su parte, Leal (2012) analiza un plan impulsado como política pública en Colombia, que promueve la integración de TD en educación. Sitúa su estudio en los alcances del Programa Nacional de uso de medios y TIC, en el marco de Colombia Aprende. Este plan propone como uno de sus ejes de trabajo “Asegurar la construcción de sentido del uso y la apropiación de las TIC” (Leal, 2012, p. 104). Para

lograrlo instrumenta la disponibilidad de computadores en las escuelas, donde un salón de clase dispone de máquinas, y a la vez se instrumentan (en algunos centros educativos), aulas móviles que cuentan con dispositivos portátiles.

Otro estudio analiza un proceso similar que transitó Chile a partir de la implementación del programa Enlaces (desarrollado por el Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de ese país andino). Este plan de política pública promueve la equidad y la calidad en la educación. Sobre las características de este programa, Santa Cruz (2012) plantea que en el proceso de consolidación del plan se desarrollaron diversas evaluaciones. Entre ellas el censo de desarrollo digital llevado a cabo en el año 2009 por el mismo programa. Esta medición procuró conocer, entre otras dimensiones, “las competencias y capacitación en TIC de profesores” (Santa Cruz, 2012, p. 88). Al respecto, la autora dice que “Las competencias TIC de los docentes se presentan como una variable clave para el desarrollo de actividades pedagógicas con TIC y el uso de equipamiento tecnológico en clases” (p. 89). Para asegurar una integración de las TD en las propuestas pedagógicas, Santa Cruz plantea que en este escenario se vuelve necesario promover instancias de formación dirigidas a los docentes, así como también generar “espacios para la reflexión e intercambio en torno al uso de TIC (por ejemplo, transferencia de buenas prácticas de docentes con mayores competencias a sus colegas)” (p. 99).

Zamora (2012), difunde un trabajo que da cuenta de la implementación del Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE) desarrollado en Costa Rica. Según el autor, esta iniciativa coloca el énfasis de la inclusión de TD en base a una metodología particular. Al respecto menciona que la integración de TD en prácticas de enseñanza toma, en línea con el programa, “el modelo de aprendizaje basado en proyectos (ABP)” (Zamora, 2012, p. 63). A su vez, la dotación de dispositivos tecnológicos en las instituciones educativas está dada por el equipamiento de laboratorios en las escuelas que cuentan con computadoras para el trabajo en duplas. De esta manera las propuestas didácticas con inclusión de tecnologías digitales queda acotada a un tiempo y espacio, que son determinados por la propia dinámica de la institución escolar.

El modelo 1 a 1 del Plan Ceibal (sobre el que se profundiza en el punto 1.6.1) es el único de los cuatro programas mencionados (Enlaces en Chile, Plan Nacional de uso de medios y TIC de Colombia, PRONIE en Costa Rica, Plan Ceibal en Uruguay), que dispone la dotación de una computadora por niño y docente para todas las escuelas públicas del país. Las otras tres políticas públicas conjugan la dotación de laboratorios de informática con dispositivos fijos en las escuelas, y en algunos casos la instrumentación de aulas móviles.

Tanto la política impulsada por Colombia, como las promovidas por Chile y Costa Rica presentan puntos de encuentro con el Plan Ceibal, pues buscan, en todos los casos, “proveer a las escuelas con los insumos claves requeridos para hacer uso educativo de las TIC: capacitación docente, infraestructura computacional, contenidos digitales” (Jara, 2012, p. 243), de forma tal de incidir en la disminución de la brecha digital. Pero no todas colocan el énfasis en los mismos aspectos. En este

sentido el Plan Ceibal se visualiza como un programa cuyo énfasis está colocado en la inclusión social (Rivoir, 2012b, Jara, 2012).

Por otro lado, se encuentran experiencias promovidas desde la órbita pública que buscan la inclusión social de sectores históricamente excluidos, como son algunas poblaciones indígenas de América Latina que viven en zonas rurales. Alonso y Santos (2012) presentan una experiencia desarrollada en México que promueve el uso de TD específicamente para apoyar la educación primaria en comunidades indígenas de aquel país. Se denomina Uantakua. Aquí, la inclusión digital se encuentra asociada a la inclusión social y cultural más allá de los límites de la institución educativa, pues desde esta experiencia se busca brindar a estudiantes de educación primaria la “oportunidad para documentar su propia cultura y darla a conocer por medio de las TIC” (Alonso y Santos, 2012, p. 149). De esta manera pretenden “fortalecer la educación rural intercultural bilingüe a través de una plataforma digital especialmente desarrollada para recuperar y aprovechar las lenguas indígenas nativas en la educación de los niños” (Jara, 2012, p. 247).

En un sentido similar, pero no con un objetivo explícito de promoción de la integración de las TD, sino como un “proyecto de educación cuyo foco es la calidad y la universalización de la educación secundaria” (Lima, 2012, p. 199), se desarrolla la experiencia del Centro de Medios de Educación del Amazonas, en Brasil. Los recursos tecnológicos ofician de medios auxiliares para alcanzar la educación inclusiva, como estrategia para promover el respeto de la lengua, la cultura y las tradiciones de las comunidades indígenas de la Amazonía brasileña. Así es que las TD son utilizadas para facilitar la comunicación digital a través de plataformas virtuales y de soportes de comunicación sincrónicos y asincrónicos, como parte de una propuesta de educación a distancia.

Ambas experiencias, tanto la desarrollada en México, como la que se lleva a cabo en Brasil, si bien difieren en sus formas y contenidos, tienen un aspecto que las acerca, en tanto ambas promueven la equidad en el acceso a la educación y la tecnología, y toman en cuenta los saberes construidos en la comunidad de la cual forman parte.

Otra investigación en la línea de tecnología educativa que se entiende pertinente mencionar, es la que desarrolló Álvarez, en el marco de su tesis de Maestría para el Instituto de Educación de la Universidad ORT. En esta línea buscó identificar y caracterizar buenas prácticas de enseñanza con integración de computadoras portátiles del Ceibal (XO) en educación primaria, utilizando una metodología cualitativa, donde la entrevista en profundidad fue la herramienta privilegiada.

Entre los hallazgos que menciona la investigadora, se encuentra la constatación de buenas prácticas de enseñanza que se sostienen “desde un sentido moral y epistemológico” (Álvarez, 2012, p. 141) Plantea que los docentes logran la integración de las XO a sus prácticas para abordar contenidos curriculares. Sitúa como una de las causas por las cuales los docentes integran las XO, el interés que demuestran los alumnos frente a la incorporación del instrumento tecnológico, en virtud de lo cual

atribuye el carácter moral que tienen estas decisiones educativas. A la vez que atiende a la epistemología del saber enseñado.

En forma más reciente Winocur y Sánchez (2016) publicaron un libro que relata una investigación desarrollada en torno a la apropiación de las herramientas digitales por parte de familias de nuestro país, en particular de los “sectores sociales más desfavorecidos, porque constituyen los casos críticos donde el Plan Ceibal deposita las mayores expectativas de impacto en término de transformaciones sociales, culturales y cognoscitivas” (2016, p. 245). Las autoras desarrollaron su investigación desde “un enfoque socio-antropológico” (2016, p. 241) y sostienen que su premisa fundamental se basa en la percepción que los sujetos tienen de su experiencia con las TD, en particular luego de la llegada de las XO a los hogares. Realizan entrevistas en profundidad a familias, así como también en forma individual a integrantes de una selección de 125 familias previamente pautada. Esta selección se hace en diferentes zonas del país.

Entre los hallazgos producidos a partir de la investigación, las autoras, relatan que en la mayoría de los casos “la percepción de que es esencial la adaptación al cambio tecnológico para no quedar fuera, coexiste con la imposibilidad de pensar otro modo de vida distinto para llevar adelante un proyecto personal o colectivo transformador de sus condiciones de existencia” (Winocour, 2016, p. 232).

Otro aspecto que destacan las autoras y que es puesto en valor por García Canclini en el prólogo de la publicación es que “La distribución generalizada de computadoras a través de estos agentes sociales empoderados, que son los niños y adolescentes, adquiere, según evidencia la investigación, un valor simbólico y práctico de inclusión social más que de inclusión digital” (Winocur, 2016, p. 18)

En este aspecto Rivoir y Lamschetein (2012b) se detienen especialmente, y hacen énfasis en que el dispositivo proporcionado por el Plan Ceibal como propiedad de los niños y adolescentes “favorece la generación de impactos positivos porque enriquece tanto los espacios de aprendizaje de los niños como los espacios de ocio, movilizandolos los contextos familiares y comunitarios donde el niño está inmerso” (p. 134). El valor del dispositivo en poder de los niños y adolescentes ofrece oportunidades para modificar en forma positiva el entorno, y a la vez colocar a los sujetos más jóvenes como referentes dentro de las familias y en relación con la comunidad. Se percibe un cambio en las relaciones, ya no solo desde lo territorial (pues las computadoras llegan indistintamente a todo los sectores de la población), sino también desde los vínculos etarios y de género (Rivoir, 2012b).

Ahora bien, en relación a la apropiación social de las TD, Casamayou (2016) describe, en un libro de reciente edición publicado por la Udelar y difundido a través de la página de ObservaTIC (2011), el cuestionamiento que se hacen quienes realizan tareas de extensión universitaria, así como investigaciones en torno a este tópico. Se pregunta: “¿Las iniciativas y las políticas orientadas a la apropiación de las TIC pueden constituir una imposición en la vida y la cultura de las personas y colectivos?” (Casamayou, 2016, p. 16).

Entre las conclusiones de su estudio formula la necesidad de reconocer la apropiación de TD como un fenómeno complejo y diverso. Donde se visibilizan trayectorias de apropiación distintas en las comunidades. A su vez referencia al nivel de autonomía en el uso con significado de las herramientas tecnológicas.

Respecto al PMC y en particular al rol del Maestro comunitario, se encontraron investigaciones contemporáneas realizadas desde la UdelaR que, si bien no centran su estudio en las prácticas de enseñanza de los docentes del PMC, se acercan a la caracterización del vínculo que se establece con las familias y la comunidad; aspecto relevante a la hora de visibilizar, en el marco de la propuesta de investigación que se desarrolla en el presente trabajo, la perspectiva de los MC respecto a las oportunidades y limitaciones que presentan en el aula extendida.

Uno de los trabajos estuvo a cargo de Cambón, en el marco de la tesis presentada en la Facultad de Psicología de la UdelaR. La misma propone una investigación de corte cualitativo donde utiliza el método de grupos de discusión y la técnica de entrevista en profundidad. En este trabajo propone como objetivo general “Comprender en qué medida la implementación del PMC contribuye a la generación de movimientos instituyentes que conlleven a la construcción de una Escuela Comunitaria” (Cambón, 2011, p. 28).

Entre las conclusiones plantea que, desde la perspectiva de los Maestros comunitarios la escuela se percibe abierta, activa y con mayor participación en redes sociales. Visualiza una mutua influencia entre escuela y comunidad donde el vínculo con las familias se ve fortalecido.

Granese (2015), en una investigación realizada en el marco de su tesis de maestría de la Facultad de Psicología, UdelaR, proporciona elementos que contribuyen con la caracterización del PMC. Su investigación, de carácter etnográfico, se realiza en una escuela en un barrio al este del departamento de Montevideo. Se titula “La invención en la práctica del Maestro comunitario” y se propuso como objetivo relevar la invención cotidiana de los MC que se desempeñan en esa institución educativa.

Plantea sobre el comienzo unos supuestos sobre los que el PMC también fundamenta su existencia: “La escuela percibe su alejamiento real y simbólico con respecto a la comunidad en que está inserta y su dificultad para conciliar estrategias pedagógicas con las familias de los niños” (Granese, 2015, p. 2). En esa línea el rol comunitario del Maestro cobra valor, en tanto se propone reconstruir vínculos que se consideran distantes.

Parte de los hallazgos rondan en torno a este supuesto, en tanto plantea que “escuela y comunidad son un agenciamiento, hay presuposición recíproca entre ambas” (Granese, 2015, p. 211). En ese sentido hace énfasis en la incidencia directa que tiene la comunidad sobre la escuela, pues “la transforma incesantemente de acuerdo a sus vicisitudes históricas y sociales” (2015, p. 211).

1.2. ¿Qué se entiende por percepciones? Algunas precisiones conceptuales

La investigación coloca la mirada en las percepciones de los Maestros comunitarios. En este sentido se basa, entre otros, en la conceptualización de la Psicología social de Moscovici (1984). Este autor entiende las percepciones sociales como construcciones simbólicas que se elaboran en las personas a partir de la interacción social y explica el proceso que realizan los órganos de los sentidos al identificar los rasgos abstractos del entorno, por medio del sentido común. Esa conceptualización de percepciones sociales, se complementa con el aporte antropológico cognitivo de Jodelet (2013), quien estudia las percepciones y su representación en el pensamiento colectivo. La autora sostiene que las comunidades sociales y los sistemas de creencias dentro de los modelos culturales, conforman pensamientos y percepciones distintas o iguales a los de otros grupos.

En esta línea de análisis cabe detenerse en el vínculo entre las percepciones y las representaciones sociales. En particular las representaciones sociales implican la forma en que los sujetos “actúan en relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a normas y roles vigentes en el espacio de trabajo” (Jodelet, 2011, p. 134). En referencia al ámbito educativo, la autora hace mención a las representaciones sociales que los docentes adoptan ante su tarea educativa, pero también ante las características del ejercicio de su profesión, en relación a sus colegas y a la institución educativa, y sobre el desarrollo y transformación de sus prácticas. Estas representaciones a modo de esquema mental, implican procesos dinámicos que se nutren en la interacción y comunicación social (Moscovici, 1984). Así pues, las representaciones sociales de los docentes conforman la escena sobre la cual se elaboran las percepciones.

Corresponde pensar también que las percepciones de los docentes también se encuentran en relación con las concepciones y creencias que desarrollan respecto a las formas de enseñar y de aprender, así como también sobre la profesión docente, sobre la escuela como institución educativa, sobre el rol de las familias y tanto más. Los conceptos señalados muchas veces son utilizados como sinónimos de percepciones, aspecto que demanda una referencia a sus definiciones conceptuales y al grado de cercanía que tienen.

Las concepciones, vinculadas directamente al ámbito educativo se pueden caracterizar como un “conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno (en este caso la enseñanza y el aprendizaje) los cuales van a guiar la interpretación y la acción docente posterior” (Feixas, 2010, p. 1). Estos significados son producto de construcciones mentales que las personas elaboran y reelaboran a partir de experiencias que mantienen con su entorno y con otros, en los contextos particulares donde desarrollan su quehacer. En este sentido Barrón (2015), plantea que en el entorno de la educación, las concepciones pueden estar ligadas a una visión epistemológica que tienen los docentes que operan “como herramientas o barreras” (p. 37), en tanto pueden permitir la interpretación y comprensión de la realidad o limitar las posibilidades de asumir perspectivas diversas e incidir en cambios significativos.

En tanto las creencias responden a los valores, en palabras de Marrero (2010) “son como proposiciones, premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero” (p. 230). Esas verdades pueden parecer inalterables. En ese sentido el autor, plantea que las creencias tienen incidencia no solo en la forma como los docentes aprenden a enseñar, sino que influyen directamente en las oportunidades de cambio que los docentes puedan promover. De esta manera, a pesar de desarrollar la tarea docente bajo un mismo programa, o de haber recibido formación pedagógica similar, los maestros, de acuerdo a su sistema de creencias, optan por enseñar de maneras diferentes (Pajares, 1992, Marrero, 2010).

Se podría decir entonces que percepción, creencia y concepción resultan conceptos con cierto grado de parentesco, y son utilizados en diversas investigaciones académicas a fin de caracterizar las dimensiones de la cognición en los docentes.

Otro aspecto sobre el cual resulta pertinente detenerse, es el papel que cumplen las emociones y el afecto en las percepciones (García, 2012), pues son elementos constitutivos de la forma por la cual nos apropiamos de la realidad y construimos marcos explicativos de los fenómenos que nos rodean. Acercarse al significado que adquieren las percepciones de los docentes en el contexto de la presente investigación resulta un aspecto medular, pues habilita una comprensión de los procesos que entran en escena, en particular porque busca conocer, desde la voz de los propios docentes, cómo interpretan la realidad educativa y cómo construyen sus representaciones sociales en el marco de una cultura escolar determinada.

1.3. Tecnologías Digitales y Educación

En esta línea de desarrollo, cabe detenerse en algunos conceptos que son parte de la investigación. Si bien estos fueron referenciados en las primeras páginas del presente trabajo, resulta pertinente profundizar en el vínculo entre pedagogía, contenido y tecnología. Reflexionar también acerca de los contextos de uso de las TD, acerca de las prácticas de enseñanza que incorporan tecnologías y a su vez cómo inciden las concepciones y creencias de los docentes en las decisiones que toman al enseñar.

La tecnología en sí misma no logra aprendizajes reflexivos, ni significativos. Es necesario reflexionar sobre ciertas prácticas, cuestionarnos acerca de la tarea del docente, acerca del por qué y para qué de sus intervenciones pedagógicas; detenernos y analizar, acercarnos al sentido ético y político que tiene la tarea. Y en esta línea valorar cuánto y cómo se logra relacionar la tecnología con la pedagogía en las propuestas pedagógicas comunitarias que realizan los docentes del PMC.

Jerome Bruner plantea que es necesario “Hacer de nuevo extraño aquello que es demasiado familiar” (Bruner, 1997, p. 117): preguntar y preguntarse, cuestionar y cuestionarse, abrir la puerta a nuevas interrogantes para aportar a la construcción de sentidos en la educación.

Cabe hacer una salvedad, pues Pozo (2000) plantea que frecuentemente utilizamos en forma conjunta los verbos aprender y enseñar, pero “El aprendizaje sin enseñanza es una actividad usual en nuestras vidas, y, lo que es peor aún, también lo es la enseñanza sin aprendizaje” (p. 70). Resulta pertinente entonces detener el análisis y comprender que aprendizaje y enseñanza transitan por senderos propios, diferentes, aunque en el camino pueden existir puntos de encuentro.

Corresponde entonces, en línea con el hilo conductor propuesto en el marco teórico, hacer referencia a la enseñanza desde las prácticas, y aportar elementos para su caracterización. En este sentido Litwin plantea que “Las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (2014, p. 219).

Por su parte, el aprendizaje se caracteriza por la posibilidad de aprender de otros y con otros, de “compartir los recursos de la mezcla de seres humanos implicados en la enseñanza” (Bruner, 1999, p. 106), posibilita mejores aprendizajes, y una mirada democrática de la educación. A su vez enseñar implica, en sí mismo “una acción orientada hacia otros y realizada con el otro” (Basabe y Cols, 2016, p. 144). Por tanto, enseñar y aprender, si bien son procesos con características propias, tienen como elemento común su carácter social, de interacción, y su desarrollo se potencia desde una “relación dialógica” (Burbules, 1999, Freire, 2008) o “proceso dialógico” (Bruner, 1999) entre los actores de la escena educativa.

La enseñanza es en sí misma “la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social” (Camilloni, 2016, p. 141), y justamente como ser social, su tarea educativa está enmarcada en un contexto particular, situada en un tiempo y en un espacio, donde las dimensiones políticas, históricas, sociales, culturales e institucionales atraviesan las decisiones que se toman. Hoy, la sociedad del conocimiento demanda un cambio de sentido.

“La dinámica de cambio acelerado que caracteriza la sociedad del conocimiento ha dejado en claro la importancia del aprendizaje permanente. El objetivo actual de la educación es el aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida” (Aguerrondo, 2015, p. 26).

1.3.1. Contextos de uso

Dentro y fuera de las instituciones educativas las TD se integran a la vida cotidiana en forma casi espontánea. Naturalizamos la disponibilidad y el uso de dispositivos tecnológicos, así como integramos el uso de múltiples aplicaciones y recursos de la web 2.0. El entorno nos invita a utilizar la tecnología, pero para ello es necesario conocerla, indagar en los dispositivos, acercarse a las aplicaciones, y desde el rol docente, valorar “las oportunidades que ofrece la tecnología para la construcción de propuestas educativas ricas y profundas” (Maggio, 2012, p. 14).

Esta perspectiva pretende trascender el “determinismo tecnológico” (Lion, 2005, p. 204), y dar cuenta del lugar que ocupan las tecnologías en la innovación educativa. Donde el docente asume un rol protagónico, aportando al cambio desde la reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

Gardner y Davis (2014) refieren al ritmo cada vez más acelerado con el que se producen los cambios en la historia de la humanidad y el papel que juega la tecnología en estas transformaciones. Esta aceleración se percibe en grandes hitos del devenir histórico que los autores mencionan: la invención de la escritura (hace aproximadamente 2500 años), que “supuso un cambio fundamental para el pensamiento y la expresión humanos” (p. 34), la creación de la imprenta (Gutenberg en 1440, hace 550 años aproximadamente) junto con el surgimiento de diversas herramientas de comunicación (el telégrafo, el teléfono, la radio, el televisor, el cine) y luego el surgimiento de internet (en la década del 60 del siglo pasado, o sea hace alrededor de 50 años). Los lapsos de tiempo entre estos grandes acontecimientos dan lugar a pensar que la aceleración del ritmo histórico es cada vez mayor y la cantidad de recursos tecnológicos se hace exponencialmente superior con el paso de los años, de los meses, de los días. Aquí el valor acumulativo de la experiencia humana resulta evidente, y da lugar a una “evolución cultural acumulativa” (Tomasello, 2007, p. 16).ⁱ

Hoy nos encontramos inmersos en un escenario social de uso de TD, cargado de dispositivos digitales con infinitas posibilidades a partir de la utilización de internet. “La presencia cada vez mayor de la tecnología digital en la vida cotidiana está borrando los límites tradicionales entre lugar/espacio; producción/consumo; personas/instituciones; libertades/restricciones” (Cobo, 2016, p.7). Las costumbres, los hábitos, la comunicación, las relaciones interpersonales, se ven mediatizadas por la TD.

De esta manera, la vida de parte de la humanidad, transita a través de dispositivos de tecnología digital que proveen de acceso a internet. Desde estos artefactos se puede acceder a una diversidad de alternativas. Gardner (2014) da cuenta de la variedad de tecnologías de la información y la comunicación disponibles hoy. De esa manera identifica a la web 2.0 con su diversidad de posibilidades para acceder, crear, producir y compartir contenidos y conocimientos a través de: blogs, wikis, redes sociales virtuales, plataformas y entornos de aprendizaje, juegos multiusuario en mundos virtuales, correo electrónico, así como también a través de diversas aplicaciones mayormente disponibles en teléfonos inteligentes o tablet.

La web 1.0, donde unos pocos con experticia producían contenidos en línea para el resto de la sociedad que operaba desde un rol de consumidor de contenidos, dio paso a esta otra en la que muchos usuarios de internet son al mismo tiempo consumidores y productores: la web 2.0 (Cassany, 2012).

Niños y adolescentes nacidos en este tiempo como “nativos digitales” (Prensky, 2010, p. 5) precisan escuelas donde quepa preguntarse “Cómo la educación encaja en estas recalibraciones digitales de la sociedad” (Cobo, 2016, p. 8).

“El advenimiento de la era digital abre las puertas a una multitud de costumbres potencialmente nuevas, empezando por la sencilla inclinación a usar (o desdeñar) una tecnología concreta” (Gardner, 2014, p. 41). Aquí está el nudo gordiano de la cuestión, pues demanda identificar posibles contextos de uso, y en ellos comprender las decisiones que toman los docentes, los propósitos educativos que se plantean, así como los sentidos y las formas que adquieren sus propuestas de enseñanza.

En el marco de la tarea docente “es necesario considerar seriamente el papel de las nuevas herramientas y plataformas por las que transita la información, porque sin duda constituyen un factor central del cambio” (Pérez Gómez, 2012, p. 69). En tal sentido Vaillant (2014) menciona que es importante valorar el impacto de las tecnologías en los ambientes de aprendizaje como estrategia para generar cambios en las formas de enseñar. Este modelo demanda una mirada de la educación centrada en el aprendizaje (Hargreaves, 2006, Vaillant, 2014).

Los escenarios por los que transitan los Maestros comunitarios son diversos (aspecto que se comenta en mayor detalle en el punto 1.5.2), pues no solo disponen de ambientes de aprendizaje que se recrean en la escena escolar: aula, comedor, espacios recreativos de la escuela; sino que trascienden los límites físicos de la escuela para llegar a los hogares, plazas, bibliotecas, centros culturales de la zona. Estos espacios diversos pueden officiar (o no) de ambientes de aprendizaje con TD teniendo en la escena ya no solo a los niños, sino a otros aprendices: referentes familiares, vecinos, otros actores de la comunidad.

Ahora bien, para poder generar escenarios con un uso efectivo de TD resulta necesario superar su utilización tangencial y colocar la mirada en algunos aspectos señalados por Vaillant (2014). La autora, a partir de una investigación realizada en torno a “los procesos de integración del uso de las TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua latinoamericanos” (p. 1130), identifica obstáculos que mencionan los docentes y que limitan la incorporación de TD en sus propuestas de enseñanza. Estos son: falta de tiempo, ausencia de estímulos e incentivos, temor a equivocarse, falta de confianza, la percepción de que los cambios en los recursos digitales ocurre en forma muy rápida (obsolescencia de dispositivos y aplicaciones), falta de criterios orientadores, necesidad de capacitación y formación permanente.

Identificar estas variables permite imaginar posibilidades de cambio. En este sentido Vaillant (2014) menciona un aspecto clave, y que tiene que ver con las oportunidades de los docentes de experimentar con los dispositivos, con los recursos, con las diversas modalidades, de manera de desarrollar capacidades y competencias, aunque para ello se vuelve necesario atender también a los aspectos deficitarios que condicionan la tarea.

1.3.2. Prácticas de enseñanza

Las prácticas de enseñanza revelan los marcos explicativos que subyacen en cada propuesta, así como también intencionalidad y razones que dan lugar a la intervención docente. Las concepciones y creencias que los docentes tienen respecto al acto mismo de enseñar resultan elementos de interés para el análisis, aspecto que se retoma en el punto 1.3.3.

Buenas prácticas demandan “Un docente activo, abierto a los cambios, capaz de transformarse y evolucionar desarrollando prácticas que tiendan a favorecer el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a las necesidades de estos” (Álvarez, 2015, p. 17).

Para Fenstermacher (1989), una buena enseñanza no se reduce al éxito que provoque. El autor entiende que “La palabra “buena” tiene tanta fuerza moral como epistemológica” (p. 158). Desde su aspecto moral implica comprender la acción docente sostenida en los valores morales del maestro, capaz de promoverlos en sus alumnos. A su vez, el carácter epistemológico tiene que ver con el sentido que se le otorga a lo que se enseña, si lo enseñado resulta significativo y relevante para el estudiante.

De esta manera, enseñar a los estudiantes implica ofrecerles “los medios para estructurar sus propias experiencias de modo que contribuyan a ampliar lo que la persona sabe [...], así como también las capacidades de esa persona para la acción autónoma y auténtica” (Fenstermacher, 1989, p. 172).

Pero una buena práctica de enseñanza con TD, de acuerdo a Sunkel (2012), “se define como tal cuando demuestra ser efectiva para el logro de determinados objetivos educacionales”. Estos son: “lograr mejores y/o nuevos aprendizajes, generar un cambio o una innovación pedagógica y producir un cambio organizacional” (p. 28), en el contexto particular donde ocurren. El autor toma investigaciones sobre la temática, principalmente realizadas en América Latina, y analiza los objetivos que desde estas latitudes se priorizan en torno a la educación y las TD.

Para Sunkel (2012), las buenas prácticas de enseñanza con TD en nuestra región colocan el foco en la equidad, y en ese sentido pretenden profundizar la tarea de disminución de la brecha digital, y así “mejorar la distribución social de los resultados educativos [...] y atender las necesidades especiales de grupos vulnerables” (p. 37).

Pero si el análisis se detiene en comprender las prácticas de enseñanza con TD desde el vínculo entre educación y tecnología, resulta necesario hacer referencia también a un aporte significativo que formulan Mishra y Koehler en 2006 y que amplían en años sucesivos (Koehler, Mishra y Cain, 2017). Estos autores señalan que la enseñanza es producto de la compleja interacción de tres elementos centrales: contenido, pedagogía y tecnologías. Este marco de referencia se conoce con el nombre TPACK (como acrónimo del nombre en inglés Technological Pedagogical Content Knowledge).

Hacen su planteo en relación a que la calidad de la enseñanza no depende exclusivamente del conocimiento del contenido curricular que el docente deba enseñar, sino de otros elementos que entran en juego, y para ello profundizan en el conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido.

Muchos investigadores han tomado el modelo de Mishra y Koehler. A nivel internacional se puede encontrar a otros autores que retoman su enfoque: Adell, J. (2013), Harris (2012), así como diversas investigaciones y materiales de difusión, solo a modo de ejemplo: Murillo, Marcelo, Yot y Mayor (2016), Moya (2013), a nivel regional y nacional Álvarez y González (2014), Rombys (2013), entre otros.

En todos los casos se referencia el marco conceptual TPACK y se analizan sus puntos de interconexión como modelo para explicar y profundizar las relaciones existentes entre el conocimiento tecnológico del contenido, el conocimiento pedagógico y didáctico del contenido, el conocimiento tecno-pedagógico del contenido.

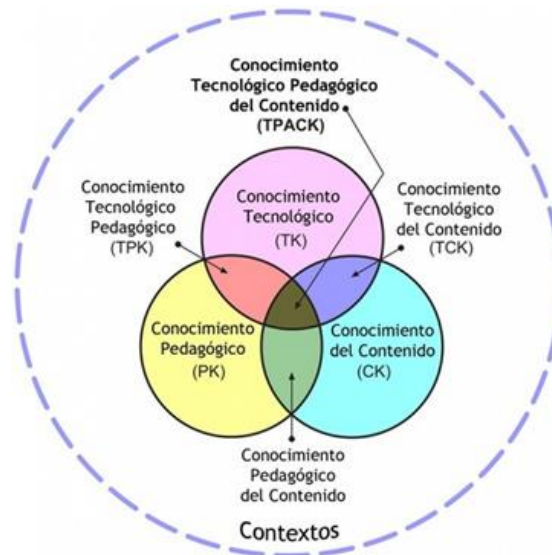


Figura 2. El diagrama TPACK

Fuente: Koehler, 2015, p. 14

No se trata de abordar la tecnología en sí misma, ni de utilizarla en forma tangencial, sino por el contrario, “las tecnologías deben integrarse y dialogar tanto con el contenido que se enseñe como con la didáctica y pedagogía de ese contenido” (Marcelo, 2013, p. 35).

La intersección de las tres fuentes de conocimiento en el diagrama, da lugar a cuatro nuevas formas de saberes sobre los que se vuelve necesario profundizar.

En primer lugar la intersección del conocimiento pedagógico con el conocimiento del contenido (o conocimiento disciplinar) permite encontrar un conocimiento específico: el conocimiento pedagógico del contenido. Este tiene que ver con el conocimiento pedagógico y didáctico que los maestros tienen acerca del contenido curricular a enseñar, cómo adaptan el contenido al contexto diverso que implica un grupo de estudiantes, cómo releva y contempla los saberes previos, cómo planifica y evalúa.

En segundo lugar encontramos la intersección del conocimiento pedagógico con el conocimiento tecnológico, que ya no es solo lo que se conoce de la pedagogía y de la tecnología, sino un nuevo campo de saber: el conocimiento pedagógico y tecnológico del contenido. Esto implica valorar cómo los procesos de enseñanza, así como los procesos de aprendizaje se modifican al utilizar determinada tecnología. Implica conocer e incorporar las TD como contenidos, herramientas o entornos de aprendizaje (Coll, 2012), pero además seleccionarlas y utilizarlas en función de su sentido didáctico y pedagógico en un contexto particular de enseñanza.

El diagrama deja ver una tercera intersección definida por el conocimiento tecnológico y el conocimiento del contenido (o disciplinar). Aquí la incidencia de las tecnologías digitales está en relación directa con el contenido, y el contenido a la vez define las tecnologías digitales a utilizar. Marcelo (2013) ejemplifica esta relación con un conocimiento tecnológico particular: Google Earth, y cómo este programa informático, disponible como aplicación web, incide en la comprensión de la

geografía, particularmente en torno a contenidos vinculados a la representación cartográfica, la localización, y tanto más. Implica entonces la posibilidad de seleccionar o crear contenidos, herramientas o entornos de aprendizaje, en relación directa con el contenido disciplinar y de esa manera “Aprovechar el potencial educativo de los recursos digitales para apoyar las necesidades de la enseñanza de cada disciplina” (Sunkel, 2012, p. 29).

Por último, en el cruce de los tres saberes, se visualizan los conocimientos tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK), que “son una forma emergente de saberes que van más allá de los componentes nucleares (contenido, pedagogía, tecnología)” (Koehler, 2015, p. 17). Tiene que ver con la comprensión que se desprende de la interacción entre los tres saberes.

Harris (2012) plantea que en forma recurrente se les pide a los docentes que planifiquen actividades de enseñanza en torno a herramientas y recursos digitales, cuando no son las TD las que determinan las prácticas de enseñanza, por el contrario, desde el modelo TPACK las TD se integran a las propuestas pedagógicas de los docentes, sin descuidar la naturaleza y complejidad de los conocimientos.

Aquí se visualiza un enfoque complejo a distintos niveles. “Ignorar la complejidad inherente en cada componente de los saberes o la complejidad de las relaciones entre los componentes puede llevar a simplificar soluciones” (Koehler, 2015, p. 18). Esto demanda un dominio importante de los tres saberes por parte del docente, pero a la vez, flexibilidad y una alta dosis de curiosidad y creatividad para buscar, seleccionar, experimentar, evaluar las TD que permitan mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Ahora corresponde hacer mención al contexto, que en el diagrama figura con una línea punteada envolviendo al TPACK. Los autores hacen referencia a la incidencia que tiene el entorno en tanto puede facilitar u obstaculizar la integración de los saberes. No es lo mismo promover la integración en escuelas con alta disposición de tecnología, que en otras donde no está la tecnología disponible para el aprendizaje. Familias, niños, colectivos docentes, comunidad educativa en su conjunto, son también parte del contexto, y por tanto pueden significar factores habilitantes o no de la integración de conocimientos.

“Enseñar de manera exitosa con tecnología requiere crear, mantener y reestablecer continuamente dinámicas de equilibrio entre todos los componentes” (Koehler, 2015, p. 18). Lograr estos equilibrios no siempre resulta tarea sencilla.

1.3.3. Creencias y barreras

Las líneas de integración de TD en educación promovidas por las políticas públicas en países del mundo, ha enfrentado dificultades para obtener los resultados esperados (Sunkel, 2012). “La evidencia muestra que el proceso de integración de las nuevas tecnologías al mundo escolar es menos fluido de lo esperado, presentando diversas barreras asociadas a las condiciones, prácticas y creencias existentes” (p. 28). El autor plantea que los obstáculos están vinculadas a diferentes aspectos: al aislamiento institucional en el que se encuentran las escuelas, a la permanencia de prácticas

pedagógicas tradicionales, a la escasa formación de los equipos docentes en torno a los recursos digitales (contenidos, herramientas y entornos de aprendizaje). Pero también existen factores ligados a la infraestructura: disponibilidad de dispositivos en las escuelas, conectividad, que de acuerdo a su estado pueden incidir en la integración de TD en las prácticas.

De esta manera, detenerse en el análisis de las barreras que se anteponen en la incorporación de TD en las prácticas de enseñanza, implica comprender cómo la inclusión de TD puede (o no) habilitar propuestas educativas innovadoras. En este sentido Ertmer y Ottenbreit-Leftwich (2013) proponen una distinción entre lo que denominan barreras de primer y de segundo orden. Entre las barreras de primer orden se encuentran aquellas que son externas a la persona: formación, disponibilidad de recursos tecnológicos, así como el acompañamiento técnico. Por su parte, las de segundo orden, están ligadas a cada maestro o colectivo docente: creencias, conocimiento, actitudes.

Estas realidades subjetivas denotan barreras que pueden ser compartidas por el grupo de pares (en el caso de la presente investigación grupo de Maestros comunitarios), pues desempeñan su tarea en función de objetivos y líneas de acción comunes. Pero también pueden manifestarse en forma individual, donde la subjetividad de cada docente, ligada a su biografía personal y profesional, condiciona la forma en la que percibe las oportunidades de las TD en relación a la educación.

Algunos de estas barreras, inherentes al quehacer docente, y se encuentran en relación directa con las decisiones que toma el maestro para desarrollar sus prácticas de enseñanza. Marcelo (2013) plantea, respecto a los docentes y la forma en que son capaces de incorporar con sentido pedagógico las tecnologías, que “conocimiento, experiencia, creencias y biografía personal y profesional influyen en la forma como se implican” (p. 30).

Asimismo, se pueden encontrar investigaciones académicas que señalan la diversidad de concepciones que tienen los docentes respecto al uso de herramientas digitales en prácticas de enseñanza. En esta línea de análisis, Brijaldo y Sabogal (2015) plantean que, en base a las distintas concepciones y formas de utilización de las TD, se pueden establecer recorridos de uso que los docentes realizan con las TD. De esta manera, las autoras entienden que los itinerarios de uso “se pueden considerar como la construcción de una cartografía subjetiva, trazada por quienes recorren el mapa como un medio de llegar a algún lado, que de igual manera refleja a quien lo recorre” (p. 142).

En este sentido, una investigación de reciente difusión (Mazzotti, 2016) confirma que en la escena educativa se presentan principalmente 3 concepciones de uso en relación directa con las formas en que los docentes utilizan las TD. Por un lado se encuentran aquellas de carácter instrumental, donde los educadores usan las herramientas para resolver cuestiones operativas (verificar una dirección en internet, buscar información sobre una temática particular, compartir un video en línea, mostrar una presentación, utilizar procesador de texto u otras aplicaciones de escritorio). Este tipo de concepción, de acuerdo a Brijaldo (2015), se encuentra en relación con la categoría implementación, pues implica el uso de TD como medio auxiliar de las propuestas de enseñanza, donde la tarea responde a un modo tradicional de transmisión de conocimientos.

Una segunda concepción identificada por Mazzotti (2016) se encuentra en sintonía con el docente como facilitador. El autor concuerda con Brijaldo en caracterizar esta concepción con la categoría incorporación, en tanto representa un “apoyo y complemento de la docencia, y se lo relaciona con el establecimiento de nuevas formas de comunicación y aprendizaje y con una mayor reflexión acerca de los criterios de diseño del profesor” (Brijaldo, 2015, p. 141).

La tercera concepción que señalan los autores está en consonancia con el docente preocupado por el diseño. En este sentido se identifica como categoría la apropiación, pues representa un grado mayor de relacionamiento con los recursos digitales. En esta categoría, de acuerdo a Mazzotti (2016), se encuentra “un uso más elaborado de las TIC, diseñando actividades más enriquecidas, planeadas, organizadas y reflexivas” (p. 188).

En este breve recorrido por las concepciones y formas de inclusión de las TD se puede visualizar la complejidad presente en la enseñanza, condicionada muchas veces por las creencias de los docentes. Tal como afirma Pérez Gómez “enseñar no es una simple habilidad, sino una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos [...] los rituales culturales se sustentan en redes de creencias y supuestos estables” (2012, p. 270).

De esta manera, las creencias conforman un sistema que es construido por los individuos, y que se externaliza a través de las actitudes (Pajares, 1992). Así pues, las actitudes son manifestaciones de las creencias.

Estos sistemas de creencias, de acuerdo a Pajares (1992), operan como filtro a través del cual se interpretan los hechos. De esta manera suponen interacciones donde cada individuo en forma subjetiva interactúa con la realidad desde su estructura cognitiva, pero también desde su afectividad. Vale decir que, de acuerdo a este autor, las creencias se encuentran en consonancia con el conocimiento, de esta forma, lograr una aproximación a las creencias epistemológicas de los docentes representa un desafío, pero a la vez significa una oportunidad para profundizar la investigación en torno a las percepciones que manifiestan.

Pérez Gómez (2012) plantea que las rutinas de la cultura de los docentes evolucionan lentamente y son una manifestación de la tensión que existe entre lo deseable y lo posible. En todo caso la percepción de lo que es posible y lo que no es posible en un momento y lugar determinados es lo que determina que las instituciones educativas y los maestros se muestren resistentes al cambio que implica la incorporación de tecnologías.

Ravela (2013) formula un análisis en torno a los resultados de las pruebas internacionales del Programme for International Student Assessment, (por su sigla: PISA). Estas pruebas estandarizadas, tienen un carácter internacional al ser aplicadas por los países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a escala mundial. En este documento el autor toma datos de los resultados 2003 y 2012 a fin de establecer un análisis comparativo, pero centra la mirada en algunos aspectos en particular.

Para esta investigación resulta interesante observar un indicador señalado por el autor, que se encuentra en relación directa con la resistencia al cambio de los docentes según los directores de los centros educativos. Estas resistencias pueden estar ligadas a las barreras que describe Ertmer (2013), particularmente a aquellas de segundo orden, pues la disponibilidad de equipamiento tecnológico y conectividad a internet en los centros educativos (barreras de primer orden o externas) se encuentra cubierta de acuerdo a informes provenientes del Plan Ceibal (Plan Ceibal, 2015), y en el marco de la política pública que impulsa.

El estudio PISA citado por Ravela (2013) releva, desde la perspectiva de los directivos en los factores que afectan en forma negativa el clima educativo, entre los se encuentra la “Resistencia al cambio por parte del plantel del Centro Educativo” (OCDE, 2012, p. 16). De acuerdo al autor, en el año 2003 un 41 % de los directores afirmaba que era un factor de incidencia negativa, aunque en 2012 el relevamiento mostraba una cifra menor: un 34 %. Cabe señalar que, a partir de los resultados de las últimas pruebas PISA realizadas en 2015 que fueron difundidos en diciembre de 2016, Ravela (2017) vuelve a hacer referencia a este factor, y señala que a partir de esta última medición, un 52 % de los docentes se muestran resistentes al cambio, un valor notoriamente superior al del año 2012, y también por encima del valor determinado en el 2003. Pero este porcentaje también resulta significativo al compararlo con cifras de otros países, pues, “Uruguay está entre los cinco países con mayor resistencia al cambio por parte de los docentes” (Ravela, 2017, s.p.)

La publicación y difusión de los resultados de las pruebas estandarizadas que realizan en acuerdo los países de la OCDE, suelen ser motivo de grandes debates, controversias, cuestionamientos, hacia las políticas educativas imperantes, y los docentes suelen estar en el centro del debate.

Las evaluaciones estandarizadas entonces, ofrecen información relevante a fin de tomar decisiones en torno a los cambios, “pero si no se crean las capacidades colectivas y si no se apropian del proceso los mismos docentes, la evaluación [...] solo podrá proporcionar una motivación extrínseca” (Fullan, Watson, Anderson, 2013, p. 4).

Fullan (2002) hace énfasis en la reculturización como elemento necesario para el cambio en los hábitos y las creencias de los docentes. En este sentido plantea que las culturas escolares existentes demandan cambios en sus prácticas y valores, y que el cambio en la realidad educativa de las escuelas, a su vez, demanda un compromiso colectivo con el sentido mismo del cambio, así como una superación de las barreras que limitan la innovación.

1.4. Innovación y cambio en educación

¿Qué se entiende por innovación en el ámbito educativo? ¿Y el cambio en la educación? ¿Qué connotaciones tiene? ¿Es la innovación sinónimo de cambio?

Al analizar el concepto en el ámbito educativo se visualiza que la innovación educativa está en consonancia con el cambio, la creación, la renovación pedagógica (Carbonell, 2006, Fullan, 2002, Litwin, 2013, Marcelo, 2013). Y a su vez se encuentra en consonancia con el tiempo, “no es un concepto estático. Lo que fue innovador en algún momento puede que hoy ya no lo sea” (Cobo, 2016, p. 36). En palabras de Maggio (2012), “Como sabemos, lo nuevo siempre lo es relativa y provisoriamente. Lo que se crea tiene, en general, algo viejo recreado” (p. 91).

Para Carbonell (2006) las innovaciones que se producen en el campo de la educación, implican “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (p. 17).

Fullan (2002) incorpora un aspecto que abre la discusión sobre la innovación educativa, pues centra el análisis desde la perspectiva del cambio educativo que provoca. En esta línea invita a distinguir el cambio en sí mismo (el qué se va a hacer), del proceso de cambio (el cómo se llevará a cabo), como forma de comprender su sentido.

Encontrar el sentido en el cambio educativo tiene implicancias tanto en la dimensión moral como en la dimensión intelectual de los docentes, pues requiere de ellos, como actores fundamentales del cambio, “preocupación, compromiso y pasión, tanto como saber intelectual” (Fullan, 2002, p. 61).

Las innovaciones en el ámbito educativo surgen en respuesta a los fines educativos propuestos por los gobiernos, y “se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones” (Litwin, 20113, p. 65).

Si el análisis se detiene en entender la innovación como proceso, resulta necesario hacer énfasis en ciertas consideraciones. En primer lugar, y como ya se mencionó, las innovaciones no surgen de la nada, sino que son recreaciones de otras y se dan en cierto contexto educativo que les otorga sentido. Aguerro (2014) al respecto plantea que “Cada situación pasada es consecuencia de la modificación de otra anterior, y cada situación planificada solo puede lograrse como alteración de una situación previa por ocurrir” (p. 552).

A su vez resulta pertinente considerar ciertas etapas en el proceso. Para Marcelo (2013) estas etapas o fases componen un ciclo, que él denomina “El ciclo de la innovación educativa” (p. 39). De este modo hace referencia en primer lugar al contexto, tanto interno como externo en el cual se produce la innovación, pues ambos son determinantes para que la innovación ocurra y se sostenga en el tiempo.

Así como el contexto resulta un elemento determinante para la innovación, también lo es el origen (Marcelo, 2013, Aguerro, 2014). “El origen de cualquier innovación tiene que ver con la existencia

de problemas diagnosticados y que requieran una solución así como la masa crítica de conocimiento desarrollado y que puede ser aplicado a los problemas realmente identificados” (Marcelo, 2013, p. 39).

Otros elementos que se visualizan en el ciclo de las innovaciones se encuentran en sintonía con el contenido de la innovación (Marcelo, 2013). Así pues el diseño o plan de la innovación, y su desarrollo, van a estar ligados al qué se quiere innovar y al cómo se hace, aspectos que de acuerdo a su relevancia van a “determinan el grado de implicación de los docentes en el desarrollo y la implementación de la innovación” (p. 40).

Para gestionar un cambio, una innovación educativa, Fullan (2002) entiende que es necesario contemplar las “realidades subjetivas que forman parte de los contextos individuales y organizativos” p. 76) De esta manera se vuelve necesario que todos los actores involucrados en el cambio compartan el sentido que adquiere y a la vez logren innovar la propia innovación, lo que Marcelo (2013) denomina el ciclo de transformaciones dentro del ciclo de innovación educativa.

Así pues, un proceso de innovación y de cambio interpela la gramática de la escuela (Tyack, 2001), en tanto le demanda modificaciones a las estructuras, así como a las normas que rigen el quehacer escolar. Los resultados pueden significar insumos para nuevos orígenes, para evaluar, proyectar o profundizar los cambios comenzados.

Cabe detenerse en la incidencia del contexto. En este sentido Marcelo (2013) hace referencia a un estudio realizado sobre proyectos de innovación educativa en España. A partir de esa investigación se identifican algunas dimensiones del contexto tanto interno como externo a la escuela, que contribuyen a que una innovación sea sostenible. De este modo plantea que la esencia de un proyecto innovador radica en “la existencia de una cultura organizativa en la que los valores de la iniciativa, la implicación, la autonomía responsable, la comunicación, la colaboración, el respeto a las ideas, la permanencia de ciertas tradiciones, forman parte del pensamiento e identidad colectiva” (p. 44).

En esta línea de análisis cabe introducir un aporte de Hargreaves y Fink (2006), cuando plantean que “los cambios que necesitamos para el aprendizaje profundo y duradero de nuestros estudiantes requieren procesos sostenibles, democráticos y justos” (p. 43). La sostenibilidad de un proyecto innovador es clave. En esta línea se profundizará en el ítem 1.4.3. Reformas educativas: innovaciones complejas.

1.4.1.El docente como innovador

“La innovación necesita de innovadores. Necesita de personas que se ilusionen, que se identifiquen y se comprometan con un proyecto que introduzca un cambio en sus prácticas habituales” (Marcelo, 2013, p. 30).

Ahora bien, un cambio en el ámbito educativo puede ocurrir como imposición externa, puede contar con los docentes como aliados, o incluso puede surgir desde el trabajo en colaboración de los propios educadores (Fullan, 2003). En todo caso, para que el cambio resulte significativo y relevante, es necesario que el docente se identifique y comprometa con el proyecto innovador.

“La calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2008, p. 1). En este sentido no se trata de hacer responsables del éxito o fracaso exclusivamente a los docentes, “sino de construir las condiciones para que la profesión docente sea valorada y mejore en forma continua” (Ravela, 2013, p. 4).

Freire (2008) plantea que “Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible”, y continúa diciendo, en referencia a su rol como educador: “Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente [...], no es solo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias” (p. 73).

Es en este marco que la innovación precisa concebir a los docentes desde sus posibilidades como sujetos ocurrentes, creativos e innovadores.

Fullan (2002) plantea, luego de estudiar varias investigaciones que los maestros se encuentran afectados por la “presión de las aulas” (p. 64), pues dice que los efectos que tiene la cotidianidad de su tarea “los aísla de otros adultos, sobre todo de las relaciones con los compañeros de trabajo, agota sus energías y limita las oportunidades para la reflexión sostenida” (p. 65).

Cabe preguntarse cómo, entonces, desde esta realidad que abruma y que parece por momento nublar las posibilidades de innovar de los docentes, se puede contribuir al cambio.

En este sentido, Pérez Gómez (2012) dice que la función del docente debe cambiar, pero para ello es necesario el cambio de mirada del sistema desde su integralidad. No podemos modificar las partes, sin contemplar el todo y su interdependencia.

De todas maneras, si centramos el análisis en el docente como innovador, surgen inevitablemente reflexiones que demandan también repensar la tarea docente. El quehacer de los maestros en el contexto actual, en el que las maneras de relacionarnos, de comunicarnos, de crear, de pensar, de imaginar se modifican, donde se naturaliza la integración de las TD a la vida cotidiana, demanda cambios. Se requieren “competencias profesionales más complejas y distintas que las exigidas tradicionalmente, para poder afrontar una actividad tan rica como difícil: provocar, acompañar, cuestionar, orientar y estimular el aprendizaje de los estudiantes” (Pérez Gómez, 2013, p. 245).

Ahora bien, esto implica asumir ciertos riesgos y a la vez un compromiso del docente con el cambio. “Lo que se ve imposible hoy en día, bien pudiera ser la norma del mañana; el desafío radica en no oponerse a que esto se cumpla, es decir, estar preparado para ser el pionero” (Aguerrondo, p. 63).

1.4.2.Reformas educativas: innovaciones complejas

En este marco de caracterización de las innovaciones en educación, cabe detenerse en una perspectiva más amplia, pues si bien la identificación del docente con el cambio resulta imprescindible, también es necesario el lineamiento de política educativa que ponga de relieve la intención de introducir una innovación y desarrolle un proyecto concreto de reforma educativa.

Un aspecto a desarrollar en este punto tiene que ver con la necesidad de la sostenibilidad de una reforma educativa, que va más allá de su permanencia en el tiempo, pues involucra otros aspectos que pueden condicionar su permanencia, así como su profundidad.

Pero ¿qué se entiende por sostenibilidad? Hargreaves (2006) hace referencia a sus orígenes como concepto que nace en la órbita ambientalista. Desde esta perspectiva una sociedad es ambientalmente sostenible en la medida que es capaz de satisfacer sus necesidades sin implicar a las generaciones futuras. Desde el campo de la educación,

El liderazgo y la mejora educativa sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo de todo aquello que se difunde y que consigue perdurar en el tiempo, de modo que no cause perjuicio alguno y que propicie de hecho un beneficio positivo para las personas que se encuentran a nuestro alrededor, ahora y en el futuro (Hargreaves, 2006, p. 46)

Hargreaves y Fink (2006), a partir de sus investigaciones elaboran “un marco explicativo que desarrolla siete principios para conseguir alcanzar el cambio y la mejora sostenibles” (p. 47). Estos son:

- Profundidad: el cambio debe ser lo suficientemente profundo en relación a los aprendizajes de los alumnos.
- Longitud: el cambio debe tener continuidad en el tiempo, en particular en relación al liderazgo, más allá de los líderes individuales.
- Anchura: es necesaria la difusión del cambio, tanto hacia dentro de la institución como hacia afuera.
- Justicia: el cambio no debe dañar ni perjudicar, sino por el contrario debe perseguir logros socialmente justos.
- Diversidad: el cambio debe promover diversidad de prácticas de enseñanza, así como de posibilidades de aprendizajes. Promover la diversidad estimula la cohesión de las organizaciones, dejando de lado los procedimientos lineales.
- Recursos: el cambio debe promover el aumento en el número y calidad de los recursos tanto humanos como materiales. A la vez que debe reconocer y cuidar a sus educadores, reconociendo el potencial de cada uno.
- Conservación: el cambio debe reconocer su historia. Los centros educativos deben conservar aquellas referencias que les dan identidad. Las estrategias para el logro de los cambios y de la mejora deben considerar “al pasado como un recurso más que como un impedimento”

(Hargreaves, 2006, p. 52). De esa manera pueden desechar aquello que no resulta de utilidad y a la vez aprender de la memoria colectiva acumulada en la institución educativa.

En una reforma educativa, “Si lo que se quiere es una mejora amplia y a largo plazo, el proceso tiene que ser sostenido por los propios educadores” (Fullan, 2013, p. 4). Las reformas en educación comprendidas desde una perspectiva compleja, intentan superar la “mirada mágica que supone que un proceso de cambio complejo (como es el cambio educativo) fracasa porque no ofrece resultados inmediatos” (Aguerrondo, 2014, p. 563). Justamente, y por el contrario, un cambio en educación necesita de una mirada a largo plazo, sostenible y situada en un contexto particular (Aguerrondo, 2014, Marcelo, 2013).

“Si se entiende la innovación como un avance hacia un cambio profundo de las propuestas de enseñanza [...], la gran mayoría de las que aparecen en los listados de experiencias innovadoras son ‘mejoras’, pero no ‘innovaciones’” (Aguerrondo, 2015, p. 35). Las autoras hablan de la necesidad de un cambio de paradigma, incluso de la necesidad de una mutación. Utilizan el concepto de mutación (vinculado al campo de la biología) como una metáfora, y se detienen en la diferenciación entre mutación y crisis, pues luego de superar una crisis se puede retornar a la situación anterior. En cambio “La mutación es mucho más profunda: son alteraciones producidas en la estructura o en el número de los genes de un organismo vivo”. Y agregan: “El organismo no es el mismo luego de la mutación. Se produce una transformación estructural” (Aguerrondo, 2015, p. 28).

Esta mutación es necesaria en el marco de una realidad compleja, donde lo permanente es el cambio, la incertidumbre. Una sociedad compleja, demanda soluciones complejas. Y en este sentido son varios los autores que toman la ecología como marco conceptual para dar respuesta a la complejidad (Hargreaves y Fink, 2006, Pérez Gómez, 2013, Aguerrondo, 2014).

Coll, 2012 también hace referencia al concepto, en particular a una nueva ecología del aprendizaje que surge con la incorporación de las TD en la educación. Para Aguerrondo (2014) “la metáfora de la ecología ayuda a conceptualizar los procesos de reforma educativa como complejos, interdependientes e intensamente políticos” (p. 565). De esta manera aporta elementos que ayudan a visualizar la complejidad en lugar de reducirla, como estrategia para superar el pensamiento lineal.

A fin de caracterizar el enfoque complejo Aguerrondo (2014) identifica los contextos de acuerdo a cómo se toman las decisiones. De esta manera identifica contextos simples, donde las decisiones se toman de manera sencilla: se valora la situación, se categoriza y en función de prácticas ya ensayadas se responde. Luego caracteriza los contextos complicados, donde se requiere la intervención de un experto para no solo categorizar, sino también analizar y así diseñar una respuesta.

En esta línea de análisis, arriba a la caracterización de los contextos complejos, donde no hay respuestas correctas, sino que rige lo incierto, lo desconocido, ahí deben radicar las reformas educativas innovadoras. En estos contextos resulta necesario probar, ensayar alternativas, percibir los cambios que genera y luego generar respuestas. Aguerrondo (2014) en este sentido se refiere al valor de los emergentes, y plantea “En los contextos complejos, la pertinencia de las decisiones tiene que

ver con la capacidad de comprender y reconocer el surgimiento de los procesos “emergentes” no lineales que son los que dan paso a los cambios” (p. 570). Pero para que se produzcan procesos emergentes, deben estar dadas “las condiciones de sustentabilidad para que germinen y se asienten instalando los cambios” (Aguerrondo, 2014, p. 571).

El valor intrínsecamente político del cambio en educación demanda respuestas complejas de los gobiernos de forma tal que también generen las condiciones materiales para que los emergentes puedan crecer y difundir su experiencia de cambio.

1.5. Escuela y comunidad. Alianzas necesarias

En el marco de la investigación, corresponde hacer referencia a la relación entre escuela y comunidad. En esta línea de análisis cobra relevancia la referencia a la inclusión educativa de la mano con la inclusión social, y en esta asociación cabe plantearse la incidencia de la inclusión tecnológica (entre otros elementos) como mediadora para el logro de la equidad en la educación.

Corresponde también hacer referencia a los límites artificiales y simbólicos que operan en las escuelas, y cómo, desde la investigación académica y la reflexión teórica se pueden imaginar nuevos formatos escolares donde superar lo que Terigi (2012) denomina “el saber pedagógico por defecto” (p. 44). Esta analogía que utiliza la autora y que viene del mundo informático, refiere a la estructura de funcionamiento de la escuela tradicional, que opera por defecto, como si no existieran alternativas. De esta manera limita las posibilidades de imaginar escenarios diversos al modelo institucional vigente. “La presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, son principios estructurantes del funcionamiento estándar del sistema escolar y llevan a la producción de saber pedagógico bajo aquellos principios” (Terigi, 2012, p. 44).

1.5.1. Inclusión y exclusión educativa: los derechos en puja

El derecho a la educación se hace explícito en la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1948), donde se reconoce en el artículo 26 la educación como un derecho humano fundamental, declarando su universalidad, gratuidad, así como su obligatoriedad. Esta declaración fue ratificada en su momento por los países miembros entre los que se encontraba Uruguay.

El derecho a la educación, es también reconocido por la Constitución de la República (Const., 2004). Pero esto no es sinónimo de garantía al acceso equitativo a la educación, por el contrario diversas investigaciones dan cuenta de las dificultades para lograr la inclusión educativa en América Latina (Aguerrondo y Vaillant, 2015, Mancebo y Goyeneche, 2010, Terigi, 2009).

Mancebo y Goyeneche (2010) plantean desde una perspectiva histórica, el cambio que los países de la región han vivido en torno al logro de la equidad en la educación, y centran la mirada en la realidad

actual, donde los procesos de exclusión educativa se han extendido dando fuerza a un concepto de relevancia en los discursos públicos: la inclusión en el ámbito educativo.

Comprender el concepto de inclusión demanda acercarse a las implicancias de la exclusión educativa en el contexto de América Latina. Terigi (2009) coordina una publicación que reúne investigaciones de autores diversos en torno a la segmentación urbana que viven particularmente las ciudades de esta región del mundo. De esta manera se analiza la inclusión educativa en el contexto de las ciudades en las que “conviven y, al mismo tiempo, se diferencian por un lado poblaciones que sufren crecientes niveles de pobreza y marginación y, por el otro, grupos con accesos privilegiados a servicios de calidad” (p. 18).

Estos procesos de segmentación de los centros urbanos se hacen visibles en el sistema educativo. La exclusión y la inclusión educativa entonces, se vuelven dos caras de la misma realidad: quienes quedan fuera del ámbito educativo y quienes permanecen y gozan del derecho a la educación (Mancebo, 2010).

Para Terigi (2009) la expansión de la educación en América Latina se da “en un contexto de profundización de la desigualdad social, por lo cual la inserción escolar acaba resultando insuficiente para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos” (p. 21). Procesos que se revelan, entre otras formas, a través de la exclusión educativa.

Para la autora existen cinco formas de exclusión educativa, que si bien pueden identificarse en forma separada, también se encuentran combinadas. La primera forma implica no estar en el centro educativo; la segunda asistir y luego abandonar; la tercera asistir pero con baja intensidad, aquellos alumnos que a pesar de asistir no logran involucrarse en el proceso de aprendizaje; la cuarta tiene que ver con el marco curricular en tanto puede ser elitista o sectario en sus contenidos, y no incluir las perspectivas e intereses de todos; y una última forma de exclusión ocurre cuando los aprendizajes que se generan son de baja relevancia, cuando para los sectores pobres hay “versiones devaluadas de contenidos curriculares” (Terigi, 2009, p. 24).

Prestar atención a las formas de exclusión en educación exige comprender las causas que las originan. Para Terigi (2009), las causas pueden ser de diversa índole: pueden responder a la situación socioeconómica, a la valoración que las familias hacen de la escuela y el sistema educativo en su conjunto, a la desmotivación frente a las alternativas de la educación formal, entre otras.

No alcanza con ir a la escuela para no estar excluido, pues “aun dentro de ella existe exclusión cuando no hay oportunidad de desarrollar los procesos de pensamiento que permitan entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo” (Aguerrondo, 2015, p. 39-40).

La atención a las formas de exclusión demanda respuestas por parte de los gobiernos. En este sentido Gentili (2009) plantea que “La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente

la exclusión” (p. 35). De esta manera los procesos de inclusión educativa están ligados directamente a los procesos de inclusión social.

Las respuestas, traducidas en programas o planes de reforma educativa deben atender a las diferentes formas de exclusión que parecen estar instituidas en los centros de enseñanza. En ese sentido “el paradigma de inclusión educativa exige dejar atrás el dispositivo escolar único y buscar la innovación en la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción” (Mancebo, 2010, p. 15).

Terigi (2009) propone comprender que la inclusión educativa es la condición esencial para el cumplimiento del derecho a la educación, y en este sentido adquiere diversos significados. Por un lado que los estudiantes asistan a escuelas que cumplan con las condiciones básicas para su funcionamiento (a nivel edilicio, en cuanto a recursos materiales y pedagógicos, equipo docente, tiempo curricular). Por otro lado que la institución educativa garantice una “formación compartida” (Terigi, 2009, p. 26) más allá de las diferencias de los estudiantes, y que a su vez respete esa diversidad cultural, promoviendo la integración de saberes. Otro significado que adquiere la inclusión, de acuerdo a esta autora, está en relación con que los estudiantes no queden condicionados a finalizar o no determinado nivel educativo por sus lugares de origen o su condición socio económica. Y por último que el estado ofrezca las medidas adecuadas que garanticen el acceso no solo a la escuela, sino a la calidad educativa de los centros.

En este sentido, Mancebo (2010) analiza la calidad educativa como un elemento de inclusión, desde la perspectiva de la equidad, en tanto significa brindar igualdad de oportunidades no solo en el “punto de salida”, sino también en el “punto de llegada” (p. 8). Al brindar igualdad de oportunidades en el “punto de llegada”, de alguna manera se está asegurando no solo equidad en el acceso a la escuela, sino equidad en la calidad de los aprendizajes a lo largo de toda la escolaridad.

Los planes y programas que son parte de la escena educativa que motiva la presente investigación, surgen como respuesta a una realidad donde la inclusión educativa a lo largo de toda la escolaridad sigue siendo un desafío. En particular el PMC surge como una política de inclusión educativa dirigida a ciertos sectores de la población, donde se reconoce la desigualdad marcada especialmente por la pobreza y en consecuencia por la vulnerabilidad social (Conde, 2015). Es en este contexto que se construye como alternativa para favorecer la inclusión, de modo tal de generar “condiciones para que los estudiantes permanezcan y puedan completar sus trayectorias educativas” (p. 63).

1.5.2. Los límites de la escuela se modifican: otros escenarios, otros actores

En contextos de aprendizaje flexibles la escuela cobra nuevo sentido, pues sus límites ya no son fijos. Tomando una imagen gráfica que utiliza Márquez (2015), la tarea educativa demanda la creación de alternativas a la estructura tradicional de la escuela, y en ese sentido cobra importancia el desarrollo de prácticas de enseñanza a “cielo abierto”. Al respecto plantea: “Como alternativa al formato escolar

instituido, el trabajo de educación a cielo abierto se piensa fuera de ese espacio territorial cercado, determinado, protegido, que es el edificio escolar” (p. 39).

Desde la perspectiva de una escuela que busca integrar a la comunidad como aliada para establecer acuerdos pedagógicos, los hogares de los niños, un salón comunal, la biblioteca del barrio, se transforman en escenarios de aprendizaje (Romano, 2010). Estos nuevos espacios no buscan sustituir la escuela como lugar de referencia, sino ampliar su horizonte de acción.

El cambio de lugar físico implica un acercamiento al afuera, a la vida cotidiana más allá de los límites de la escuela. Esto no representa “un desdibujamiento de la tarea educativa, ni tampoco una amenaza a la identidad de la institución” (Folgar, 2010, p. 89). Por el contrario, el rol del docente en espacios de mayor cercanía con los referentes adultos de los niños y con otros actores de la comunidad, habilita la generación de vínculos, donde se promueve un reconocimiento recíproco de saberes, particularmente entre las familias y la escuela (Bordoli, 2015).

Romano (2015) analiza el vínculo escuela y familia en clave histórica. De acuerdo a un breve recorrido en el tiempo que realiza el autor, las escuelas, como instituciones históricamente ligadas a la educación y por tanto transmisoras de los bienes culturales de una sociedad, “surgen como espacios separados de la familia, destinados a la formación de las nuevas generaciones” (p. 127).

Es a fines del siglo XIX que las escuelas de nuestro país y de países de América Latina se estructuran en forma semejante a las actuales. Esta época, ligada a la consolidación del Estado Nación, necesita generar adhesión a esa nueva entidad abstracta que surge. De esta manera la escuela comienza a adquirir un sentido como espacio de socialización con rasgos particulares: pública, gratuita, obligatoria, laica, regulada directamente por el estado (Tedesco, 2012).

Para Romano (2015) corresponde analizar algunos aspectos clave en la caracterización de la relación que ha tenido la escuela y la familia. Para el autor, “La escuela moderna se estructuró en torno a una relación asimétrica con las familias que potencialmente contenía conflicto” (p. 133-134). En este escenario existe un desencuentro entre la escuela y la familia que tensiona la relación. Por eso, para el autor, resulta necesario volver a pensar el lugar de la escuela en relación a las familias, de modo de cambiar el foco, “desplazando la mirada que insiste en señalar culpas a una posición donde el énfasis esté planteado en la responsabilidad que cada actor debe asumir en el proceso de trasmisión de la cultura a las nuevas generaciones” (p. 134). Es necesario un trabajo conjunto, donde, a través del diálogo se construyan puentes, y donde cada actor asuma con responsabilidad el papel que le toca cumplir: referentes familiares, equipos docentes, comunidad.

Pérez Gómez (2012) plantea que es necesario habilitar la reinención de la escuela. El autor propone un cambio en los hábitats escolares, y en este sentido plantea que “todo aprendizaje, pero en particular aquel que es relevante y duradero se produce ligado a las vivencias, es fundamentalmente un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales, por ser miembro de una comunidad social” (p. 268).

De esta manera la escuela vuelve a considerar su lugar en relación a la familia y la comunidad, modifica sus hábitats, pero también la forma de habitarlos desde los acuerdos que establece con otros referentes, donde es posible asumir responsabilidades compartidas. En esta línea de análisis cabe pensar en la familia como “aliado pedagógico imprescindible para lograr una trayectoria escolar sostenida” (Folgar y Romano, 2007, p. 4).

La construcción de redes implica una necesaria articulación entre diversos actores, instituciones, programas que están vinculados, de una u otra manera, con los niños que asisten a las escuelas y sus familias.

En este sentido, Llambí, Mancebo y Zaffaroni (2014) plantean que “En los últimos años se han incrementado las políticas y los programas sociales dirigidos a las familias con menores recursos” (p. 179), pero esto no siempre implica el logro de las coordinaciones necesarias para hacer frente a situaciones complejas y de alta vulnerabilidad.

Las autoras formulan un planteo interesante en este sentido, porque retoman la necesidad de trabajar en red, tanto desde lo interinstitucional como desde lo interdisciplinario, pero se cuestionan acerca de las dificultades que muchas veces se encuentran al articular las acciones desde diversos programas o instituciones. En este sentido plantean que la escuela, en particular, “debería ser un actor privilegiado en las estrategias de llegada y de trabajo sistémico con las familias” (Llambí, 2014, p. 180). De esta manera, el centro educativo tendría que ocupar un rol articulador en el marco de los programas sociales y comunitarios, y tener presente la necesaria complementariedad para abordar situaciones complejas que viven muchas familias.

1.6. Marco contextual

Se entiende pertinente cerrar el apartado teórico con referencias concretas al marco contextual en el cual se desarrolla la investigación. Por una parte se presenta el Plan Ceibal, desde la inclusión de tecnologías, y por otra parte, se describe el Programa Maestros Comunitarios desde sus características distintivas.

1.6.1. El Plan Ceibal y la inclusión de Tecnologías Digitales

El Plan Ceibal surge en un contexto histórico donde, a nivel internacional se promueve la inclusión de tecnologías y se hace énfasis en la reducción de la brecha digital. Naciones del mundo reunidas en Ginebra en 2003 y luego en Túnez en 2005, se comprometen a “construir una Sociedad de la Información centrada en la persona, abierta a todos y orientada al desarrollo” (Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, 2006, s.p), con especial énfasis en el respeto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la producción y circulación de conocimientos.

Esta cumbre significó una oportunidad para dar visibilidad a las ventajas que ofrecen las tecnologías digitales, y de esta manera promover acuerdos de colaboración entre los gobiernos de las naciones

unidas, la sociedad civil, el sector privado, con el fin de aunar acciones y facilitar el acceso de la población a la información.

En este contexto, el Plan Ceibal toma la experiencia del Modelo 1 a 1, proyecto One Laptop Per Child (OLPC) desarrollado por Nicholas Negroponte del Massachusetts Institute of Technology. Surge como un programa de características complementarias en las dimensiones social, educativa y tecnológica (Plan Ceibal, 2014), y se enmarca en las políticas públicas del país. Comienza a consolidarse a partir de la primera entrega de laptop XO (también conocidas como “Ceibalitas”) a niños y docentes de Villa Cardal (localidad situada en el departamento de Florida) en mayo de 2007. Desde ese momento la distribución de XO continúa por el interior del país hasta que el año 2009 llega a la capital cubriendo el universo de escuelas públicas. Niños y docentes son dueños de sus computadoras portátiles (se entregan en forma gratuita), por tanto son libres de decidir dónde y cómo utilizarlas (tanto dentro como fuera del aula).

Su implementación operativa se realiza, en sus inicios, en el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU) en coordinación directa con la ANEP. En ese momento el Plan Ceibal responde a una estructura que contaba con dos comisiones. Por una lado una “Comisión de Políticas para el Plan Ceibal”, creada en el año 2007 y que tiene como cometido “decidir las políticas aplicables y las acciones a realizar con vistas a que todos los escolares y maestros de las escuelas públicas del país tuvieran su respectiva computadora en el 2009” (Rivoir, 2012a, p. 25). Este organismo desde sus inicios está integrado por referentes de distintas instituciones: LATU, ANEP, Consejo Directivo Central de la ANEP (CODICEN), Consejo de Educación Primaria (CEP –antes de su nueva denominación como CEIP a partir de 2008–), Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC), Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL) (Rivoir, 2012a).

Por otra parte, y en estrecho vínculo con la Comisión de Políticas para el Plan Ceibal, se consolidaba la Comisión de Educación, quien tenía a su cargo la definición de la propuesta educativa del Plan.

En el año 2010 se produce un cambio en la institucionalización del Plan Ceibal. Luego de la aprobación de la ley 18.640 en enero de ese año, se crea el Centro para Inclusión Tecnológica y Social (CITS) para el apoyo a la salud y educación de la niñez y adolescencia. En él se incluía el Plan Ceibal, así como otros dos programas de salud; uno de Promoción de la Salud Bucal y otro de Educación y Prevención para la Salud Ocular (Poder Legislativo, 26 de enero de 2010).

Pero poco después, con la aprobación de la ley 18.719 de Presupuesto Nacional 2010-2014, se sustituye el artículo de la ley 18640 por el cual se creaba el CITS, y se establece la creación “como persona jurídica de derecho público no estatal el Centro Ceibal para el Apoyo a la Educación de la Niñez y la Adolescencia” (Poder Legislativo, 5 de enero de 2011, artículo 838) dependiendo directamente de Presidencia de la República. Lo que también implica la separación de los programas

de salud a lo estuvo ligado en 2010. El Centro Ceibal, en este nuevo encuadre, pasó a contar con un Consejo de Dirección integrado por delegados dependientes de: Presidencia de la República, ANEP, MEC y Ministerio de Economía y Finanzas (MEF).

Entre los propósitos definidos por la ley (Poder Legislativo, 5 de enero de 2011, artículo 842) se encuentran:

- Promover, coordinar y desarrollar planes y programas de apoyo a las políticas educativas para niños y adolescentes elaboradas por los organismos competentes.
- Contribuir al ejercicio del derecho a la educación y a la inclusión social mediante acciones que permitan la igualdad de acceso al conocimiento.
- Desarrollar programas de educación no formal para toda la población que esté relacionada directamente con los beneficiarios alcanzados por las actividades del Centro, según el diseño que se adopte, en el marco de la normativa vigente.

Además, el Centro Ceibal, de acuerdo a la ley, debe hacerse cargo del mantenimiento y la adecuación de la red inalámbrica de interconexión, así como de los servidores existentes en los centros educativos públicos del país (Poder Legislativo, 5 de enero de 2011, artículo 844).

Indagar en los cambios normativos a través del tiempo permite ver la evolución institucional vivida, y “refleja los ajustes organizacionales necesarios para que el Ceibal esté comprendido en la estructura del Estado, a la vez que mantiene autonomía para su ejecutividad, con control y transparencia” (Rivoir, 2012a, p. 27).

De esta manera, conocer el marco normativo e institucional habilita el tránsito por los diferentes escenarios en los cuales se espera desarrollar el proceso de investigación. Pero también resulta necesario acercarse a las resonancias que produjo en la gente, a los efectos que generó en los uruguayos, y también en la región y en el mundo.

En este sentido son muchas las publicaciones que tuvieron lugar a partir de la implementación del Plan Ceibal. Algunas dan cuenta de las incertidumbres que se vivieron al inicio y como luego, frente a “los primeros movimientos públicos de Ceibal comenzaron a acercarse voluntarios deseosos de colaborar en un proyecto que prometía ser una fuerte apuesta a la innovación educativa” (Ochoa, 2011, p. 20). En este contexto surge la Red de Apoyo al Plan Ceibal (RAP Ceibal), integrada por diversas personas de la sociedad civil que, en forma voluntaria ofrecían su ayuda agregando “valor a la entrega de las computadoras” (Ochoa, 2011, p. 23). Unos meses más tarde surge la red de programadores de software libre que conformó el denominado CeibalJAM, y luego Flor de Ceibo, integrada por estudiantes de la UdelaR que desde la Extensión Universitaria se acercan para brindar sostén al Plan.

Así pues, el Plan Ceibal ha seguido generando adhesiones, aunque también controversias y desacuerdos, pero resulta innegable el impacto que las tecnologías dejan en la educación.

“Hoy más que nunca es necesario acumular estudios y evidencia empírica que permitan mejorar el conocimiento acerca de la integración de las tecnologías en los procesos de aprendizaje y en las modalidades de enseñanza” (Vaillant, 2015, p. 6).

1.6.2. El Programa Maestros comunitarios: notas distintivas

Como ya se mencionara en el ítem anterior, el PMC surge en el año 2005 como producto de un acuerdo interinstitucional entre el CEIP de la ANEP e Infamilia del MIDES, y “se propone objetivos que aluden a la generación de mejores condiciones para el ejercicio del derecho a la educación de todos los niños” (Almirón, 2010, p. 13).

Desde sus inicios el PMC se integra como política educativa, a la vez que también lo hace en el marco de las políticas sociales de un ministerio que en ese entonces se creaba (Ministerio de Desarrollo Social). Es justamente, en el marco de la ley 17.866 que crea el MIDES, donde se establecen sus competencias. Así es, que en el artículo 9, inciso c, se plantea: “Coordinar acciones, planes y programas intersectoriales, implementados por el Poder Ejecutivo para garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales” (Poder Legislativo, 2005), entre los cuales se menciona particularmente a la educación.

En este marco se consolida un programa que tiene antecedentes a nivel de la sociedad civil, cuando en el año 2004 Infamilia realiza un llamado a licitación para implementar el Programa de Alfabetización en Hogares a desarrollarse en el marco de 30 escuelas de Montevideo. En esa oportunidad, la Organización de la Sociedad Civil (OSC) El Abrojo gana la convocatoria con su proyecto “Tejiendo redes”, y pone a andar “su propuesta enmarcada en la metodología del maestro comunitario” (Curto, 2010, p. 17). Al año siguiente se decide que el CEIP pasa a gestionar directamente el PMC ampliando la cobertura a 255 escuelas en los 19 departamentos del país. En este nuevo escenario, Infamilia y el CEIP redefinen la tarea y acuerdan que la OSC El Abrojo realice el apoyo técnico en la implementación del programa, coparticipando “en la ejecución, seguimiento y evaluación” de la propuesta educativa (Curto, 2010, p. 17).

De esta manera, desde el año 2005 el PMC comienza a implementarse en escuelas localizadas en zonas con mayores indicadores de pobreza. Y durante ese año y el siguiente desarrolla sus acciones en el marco de la propuesta pedagógica planteada por la OSC El Abrojo. Este período de acompañamiento de dos años implicó la asistencia técnica de acuerdo a un enfoque que contempla las tres dimensiones de socialización de los niños: familia, comunidad y escuela (Curto, 2010).

El Maestro comunitario ya no desarrolla su tarea en el aula, sino que expande los lugares, y con ello diversifica sus prácticas de enseñanza. En este sentido el PMC se propone dos objetivos: “Restituir el deseo de aprender en los niños” y “Recomponer el vínculo de la familia y la escuela” (ANEP, 2013,

s.p.). En este sentido, el lugar que ocupan las familias cobra vital importancia. Los referentes adultos de los niños son percibidos como “aliados pedagógicos” (El Abrojo. Instituto de Educación Popular, 2005, p. 19), y es la vida cotidiana es el lugar de donde se desprenden las oportunidades educativas. De modo que un referente aporta su saber y el maestro capitaliza su potencial como contenido para proponer situaciones pedagógicas.

A partir del año 2007, el Programa continúa con la coordinación técnica mixta integrada por un coordinador técnico responsable, rol que desempeña un Maestro Inspector de Primaria, “y un equipo de apoyo de técnicos que provienen de la ciencia política, la ciencia de la educación y la antropología, contratados por el Programa Infamilia” (Curto, 2010, p. 20).

La implementación del programa desde la designación de cargos hasta la definición de contenidos metodológicos, continúa, desde sus comienzos, a cargo del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Cabe señalar que, el Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.D.E.R.) impulsado por el CEIP en el año 2011 toma al PMC como un “fermental antecedente”, y retoma sus “dos grandes componentes, los llamados ‘Dispositivos grupales en la escuela para favorecer desempeños educativos’ y las ‘Estrategias de alfabetización comunitaria’” (Mancebo, Alonso, 2012, p. 25).

A su vez, “El PMC no solo implica la presencia de una nueva función en la escuela, sino que además busca acompañar algunas de las transformaciones que traen aparejados los cambios en la concepción de institución escolar” (Almirón, Curto, Romano, 2008, p. 21)

De acuerdo a la información difundida a través de la página institucional del CEIP, en el año 2014, el PMC se implementó en 318 escuelas en diferentes lugares del país y contó con 539 maestros. Del total de centros educativos, 102 corresponden a Montevideo (Inspecciones, Centro, Este y Oeste del CEIP) y cuentan con 207 maestros comunitarios (Ramos, 2014).

La atención a niños tuvo un importante incremento en los 3 primeros años, pasó de 9292 alumnos en el año 2005 a 18.000 en el 2007 (Ramos, 2014, p. 4), luego se mantiene con números que no han tenido variaciones importantes desde el año 2007 hasta el 2014, aunque si aumentaron significativamente la cobertura desde los inicios del programa.

Pero, ¿cuáles son las escuelas que cuentan con maestro comunitario? O en todo caso, ¿cuál es el criterio que determina que una escuela cuente con esta figura dentro de su personal docente?

Las escuelas públicas están agrupadas, a partir de una categorización adoptada en el año 2010, en cinco niveles (quintiles 1 al 5), y se establece en función del Índice de Contexto Sociocultural (ICSC) en el que se encuentran (CODICEN, CEIP, 2012). Este índice estadístico se compone a partir de diferentes dimensiones (que a su vez incluyen indicadores específicos). Toma en cuenta dimensiones respecto a los hogares de los niños que concurren a los centros educativos: nivel educativo, nivel socio económico y nivel de integración social de los hogares.

Los quintiles entonces, basados en criterios estadísticos, establecen que, por ejemplo el Quintil 1 corresponde al 20 % de las escuelas con mayor vulnerabilidad social de acuerdo al ICSC, el Quintil 2 al siguiente 20 % y así en forma sucesiva hasta el Quintil 5 que en el otro extremo, está integrado por el 20 % de las escuelas de contexto menos vulnerable (CODICEN, CEIP, 2012). Las escuelas categorizadas con el término A.PR.EN.D.E.R., corresponden a los quintiles 1 y 2.

De esta forma, las escuelas que cuentan con la figura de MC, son las de esta categoría, dentro del primer y segundo quintil. Aunque también cuentan con MC algunas escuelas de quintil 3 (Ramos, 2012).

En definitiva, en el marco del PMC, el rol del maestro resulta fundamental. La generación de lazos de confianza y de empatía entre los actores involucrados en el proceso educativo es indispensable. En el docente está la posibilidad de crear escenarios donde estos lazos se produzcan y a la vez se fortalezcan entre colegas, alumnos, familias y comunidad (Folgar, 2010).

En este sentido, el Maestro comunitario ocupa una “condición híbrida (maestro para las familias, actor comunitario para la escuela)” (Folgar, 2010, p. 89), por tanto se impone como un valioso articulador entre escuela y familia.

En síntesis, las referencias teóricas que han sido presentadas en este capítulo dan sustento al diseño y a la implementación de la investigación. Se presentó inicialmente un apartado relativo a las percepciones de los docentes, pues el propósito del estudio busca conocer y analizar las percepciones de los Maestros comunitarios en torno a la inclusión de TD en sus prácticas. Luego se abordaron aspectos relacionados al vínculo entre tecnologías y educación donde se colocó el énfasis en torno a los contextos de uso de las TD, para luego profundizar en las prácticas de enseñanza, en las creencias de los docentes, así como en las barreras que, de acuerdo a los aportes teóricos reseñados, pueden condicionar la integración de TD al quehacer pedagógico. Por otra parte, se consideró literatura que aborda la temática de la innovación y de la reforma educativa por entender que el escenario de la investigación se encuentra determinado por planes de política pública con señas particulares de innovación, particularmente en la educación primaria. En este sentido, se hizo énfasis en el lugar que ocupa el docente en el proceso de innovación y cambio, aspecto relevante a fin de reconocer la interacción entre un plan con rasgos innovadores y la acción concreta, visible a través de las prácticas de enseñanza. Asimismo, se consideró bibliografía que examina los nexos entre educación, familia y comunidad. Por último, se hizo referencia al marco contextual donde se sitúa la investigación, de forma tal de reconocer elementos distintivos de cada uno de los planes (Plan Ceibal y Programa Maestros Comunitarios).

CAPÍTULO 2. Metodología de la investigación

Construir un diseño metodológico acorde a la investigación implica, necesariamente, la toma de ciertas decisiones respecto al desarrollo del proceso que se pondrá en marcha.

Para Yuni y Urbano (2013) existen tres dimensiones fundamentales que guían el proceso metodológico. La primera de carácter epistemológico y que tiene que ver con el qué se quiere investigar. Esta dimensión implica la toma de decisiones que el investigador realiza frente al objeto de estudio, donde luego de definir el tema a investigar, se atiende particularmente a qué es lo que se quiere conocer acerca de él. Es allí donde se desarrollan las preguntas y los objetivos de la investigación (aspectos que fueron luego de la introducción).

Una segunda dimensión se refiere a la estrategia general que se pondrá en marcha. Esta dimensión implica definir cómo se desarrolla el proceso de investigación, y de qué manera se articulan los distintos componentes, en particular en relación al tipo de estudio, a la estrategia metodológica, a la delimitación naturaleza temporal (Yuni, Urbano,2013). Estos aspectos se desarrollan en estrecha relación con la población y el contexto a investigar e implican una decisión importante en torno a los criterios de selección de los casos a estudiar.

La tercera dimensión tiene que ver con aspectos procedimentales; implica definir cómo se elaboran y aplican las técnicas de investigación, o en todo caso cómo se prevé que se realizará la recolección y análisis de datos, cómo se realizará la sistematización de esa información para luego indicar cómo se comunicarán los resultados del proceso.

A partir de la pregunta inicial y de la definición de objetivos, cabe explicitar la estrategia general de la investigación, donde es necesario hacer referencia a las características del diseño metodológico, dando cuenta de procedimientos o métodos para poder construir evidencia empírica (Sautu, 2005).

Se ha optado por el desarrollo de un diseño metodológico cualitativo que permita describir y comprender las percepciones de Maestros comunitarios respecto a la incorporación de recursos tecnológicos en propuestas pedagógicas desarrolladas en el aula extendida. En función de la caracterización que proponen Yuni y Urbano (2013), la naturaleza del estudio se proyecta de carácter transversal en el contexto de un estudio de características descriptivas e interpretativas. Resulta de interés conocer y comprender cómo las docentes perciben los fenómenos recuperando su voz. En ese sentido el estudio tiene un énfasis fenomenológico.

“El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 16).

Ahora bien, ¿por qué un diseño metodológico cualitativo? Entre otras razones, se entiende que este marco de acción ofrece mayor oportunidad para comprender el fenómeno educativo desde la perspectiva de los protagonistas y en el contexto particular donde desarrollan su tarea educativa. En este sentido McMillan y Schumacher (2005) plantean que la investigación cualitativa toma en cuenta las acciones que llevan a cabo los actores sociales, consciente de la influencia directa que tienen los escenarios en los que se desempeñan. Plantean: “Este marco o contexto es descrito durante la recogida y el análisis de datos por el investigador” (McMillan, 2005, p. 20).

La percepción de los MC respecto a su tarea, está relacionada directamente al contexto específico donde desarrollan sus propuestas pedagógicas. Aquí no solo es necesario contar con las percepciones de los docentes, sino también relevar características del contexto donde trabajan (escuela, barrio, características demográficas, sociales, económicas de la zona). Por ello resultan relevantes otras fuentes de información: informantes calificados (referentes institucionales del PMC, Directores de escuelas con PMC), material documental y bibliográfico.

Pero antes de identificar los instrumentos de recogida de datos, cabe hacer una aclaración que plantea Flick (2015) en torno a que un diseño de investigación, si bien deviene de una planificación y de un proceso de reflexión en el que las decisiones en torno a la pregunta de investigación deben estar lo más claras posibles, también necesita cierta impronta de flexibilidad y sensibilidad para adaptarse al campo y “estar abierto a nuevas ideas derivadas de las primeras fases o surgidas durante el proceso de investigación” (Flick, 2015, p. 76).

En este sentido Maxwell (1996) plantea que los distintos componentes del diseño pueden sufrir virajes, y que el proceso por tanto, necesita de la una mirada atenta del investigador en torno a cada uno de los aspectos que conforman la tarea. De esta manera el plan inicial, se nutre de la reflexión y el análisis permanente, y se reformula con las adecuaciones que el investigador estime pertinentes.

2.1. Diseño general de la investigación

A fin de presentar el diseño de la investigación en forma gráfica, se elaboró un esquema, donde se identifican los grandes bloques de contenido y sus relaciones de interdependencia. La información que incluye y el sentido de secuenciación de los componentes están pautados por la lógica que supone este particular proceso de investigación.

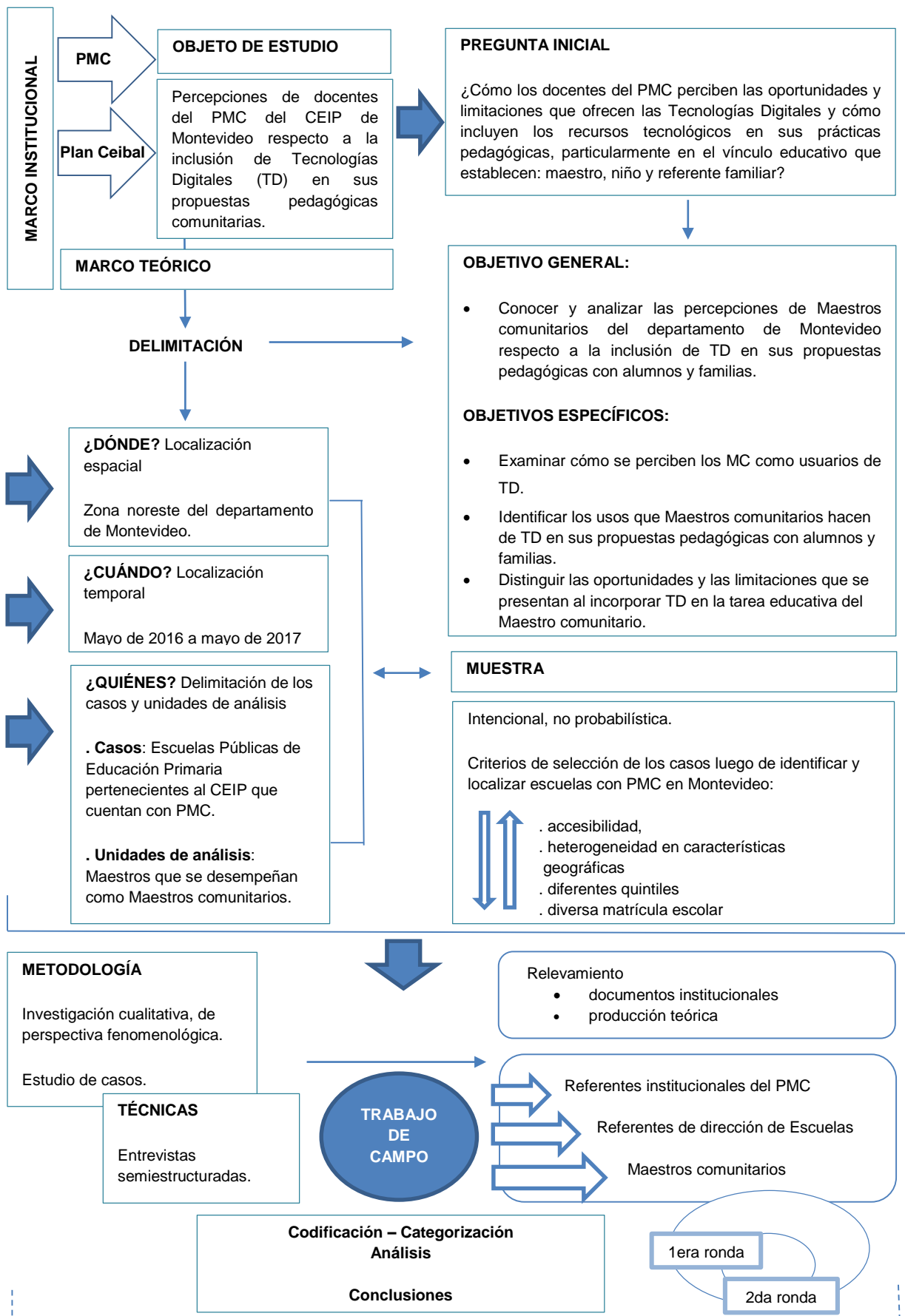


Figura 3. Diseño general de la investigación
Fuente: elaboración propia

2.2. Definición de la muestra

La muestra que se decide tomar es intencional, no probabilística, pues “La elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación” (Hernández, 2010, p. 176). Por esta razón no pretende ser representativa de la población, así como tampoco busca la generalización, por el contrario pretende describir y analizar el fenómeno a partir de un “estudio colectivo de casos” (Stake, 1999, p. 17).

Asimismo tiene en cuenta algunos aspectos que buscan brindar heterogeneidad al proceso de selección de casos. La investigación propone la realización de entrevistas semiestructuradas en profundidad a docentes que se encuentren desempeñando la tarea de Maestro comunitario en escuelas localizadas en Montevideo, en particular en la zona noreste del departamento.

Cabe aclarar que los maestros comunitarios representan, para esta investigación, la unidad de análisis, en tanto los casos estudiados están conformados por las escuelas donde estos docentes desempeñan su tarea.

Definir las escuelas implicó la toma de decisiones respecto al muestreo, en particular referente a “los contextos, los casos y las fechas” (Valles, 1999, p. 89). Es así que la definición de los centros educativos como casos de estudio se realizó en función de distintos factores que hacen al contexto donde están situados. En este sentido, un factor para definir la zona, respondió a la accesibilidad, en tanto el radio de localización de las escuelas debía ser de cierta proximidad para quien llevaba a cabo la investigación, pues vive y trabaja en la zona noreste de la capital. Aquí cabe hacer referencia a aspectos de carácter más pragmático, pues la accesibilidad está en estrecha vinculación con los recursos disponibles (Valles, 1999). Aquí inciden tanto los recursos económicos, como los determinados por el tiempo disponible para realizar la investigación.

En esta línea de análisis, quizás resulte oportuna una aclaración, pues, si bien la cercanía profesional con la temática que determina el objeto de estudio es lo que impulsó y motivó la investigación, quien desarrolla el proceso de investigación y escribe la tesis, no desempeñó nunca el rol de maestra comunitaria, ni tampoco ejerció (al menos en los últimos 15 años) tareas docentes en ninguna escuela pública de la zona delimitada. Esta aclaración se entiende pertinente en tanto puede ayudar al lector a despejar dudas respecto a la implicancia del investigador en el proceso de selección de la muestra, aspecto que se vuelve a considerar en el apartado referido a las implicancias del investigador y cuidado ético en la tarea (2.6).

Cabe señalar que otro elemento que operó como instrumento de apoyo al momento de definir la zona, fue el mapeo de escuelas que cuentan con PMC (ver Anexo II). Como era previsible, se observó un mayor número de escuelas del programa situadas en la periferia de la capital, donde se encuentran, mayoritariamente las escuelas cuyo Índice de Contexto Sociocultural es crítico. De esta manera se pudo conciliar la delimitación de la zona (realizada a partir de la accesibilidad) con la localización

concreta de las distintas escuelas que contaban con el PMC. Así fue que se identificaron las escuelas de la zona noreste y se comenzó a indagar en sus características.

Un tercer factor que se tuvo en cuenta para la selección de las escuelas fue el contexto geográfico, donde se procuró que los centros educativos (ya identificados en la delimitación del mapeo de escuelas con PMC) estuvieran localizados en barrios heterogéneos en cuanto a sus rasgos sociodemográficos y urbanísticos (Valles, 1999). Respecto a su estado de urbanización, en particular se analizaron casos de mayor proximidad a zonas rurales, y otros más urbanizados, de proximidad al centro de la ciudad. Para ello se tuvo en cuenta no solo información cartográfica e imágenes satelitales a través de Google Maps, sino también información obtenida de dos fuentes complementarias. Por un lado datos estadísticos obtenidos del Atlas sociodemográfico y de la desigualdad en el Uruguay (Calvo, 2013) basados en el último censo realizado en 2011 y por otro a partir de instancias de intercambio (encuentros informales, comunicación vía correo electrónico y por teléfono) con algunos referentes territoriales vinculados al trabajo social que participan en redes interinstitucionales de la zona norte y noreste de Montevideo, y que son conocedores de los barrios donde se encuentran las escuelas, justamente desde su trabajo en territorio.

A estos tres factores luego se le sumaron otros que, como los elementos anteriores insistían en la búsqueda de heterogeneidad en el proceso selectivo. Estos fueron: escuelas de diferentes quintiles (de modo de contar con al menos un caso para cada uno de los quintiles: 1, 2 y 3) y de diferentes matrículas escolares (el número de niños se encuentra en estrecha relación al número de grupos, al número total de maestros que integran el colectivo docente de la escuela y a la definición del número de maestros comunitarios que se asigna a la institución).

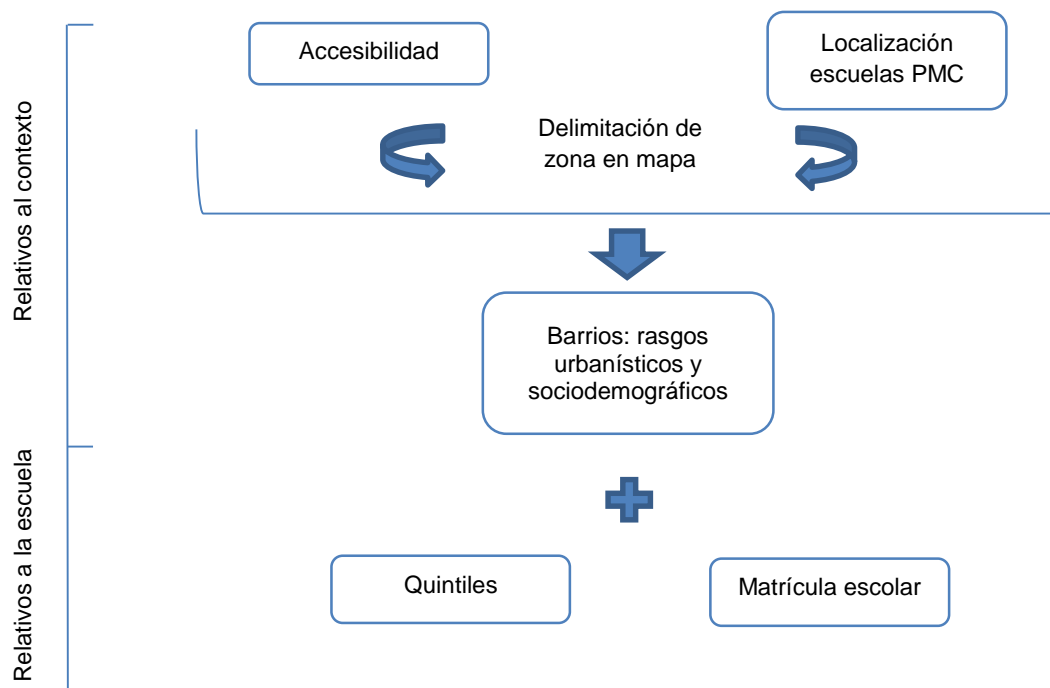


Figura 4. Criterios para la definición de la muestra

Fuente: elaboración propia

De esta manera se arribó a una selección tentativa de escuelas, las cuales pasarían a ser los casos a estudiar. Corresponde hacer énfasis en que las decisiones tomadas para conformar la muestra no perseguían una representación estadística (Valles, 1999), sino que fueron consideradas como estrategia para lograr heterogeneidad en los casos, en el entendido que la diversidad buscada, permitiría escuchar las voces de maestros comunitarios que desarrollaran su tarea en contextos diversos.

El listado inicial incluyó tres centros educativos (aunque uno de ellos es la suma de dos escuelas que comparten un mismo local escolar), más otros tres como alternativa en el caso de que los propuestos inicialmente no tuvieran andamio. De esta manera se esperaba llegar a ocho maestros comunitarios, los cuales representarían las unidades de análisis de la investigación. Cabe aclarar que el número de maestros comunitarios no es homogéneo en todas las escuelas con PMC, pues como se mencionaba en el párrafo anterior, la cantidad de MC está en relación con la matrícula escolar.

Este listado primario fue presentado a informantes calificados del PMC, quienes, a su vez estaban encomendados por la Inspección Técnica del CEIP para facilitar las autorizaciones que permitieran el acceso a las escuelas (luego de obtener el aval para realizar la investigación, el CEIP derivó a las Inspecciones correspondientes la tarea de realizar los contactos y facilitar los contactos para el acceso a las escuelas).

De esta manera, luego de establecer contacto telefónico con informantes calificados del programa, se pautó un primer encuentro. En esa instancia se presentó el listado de escuelas acompañado de una síntesis de la investigación, con el fin de brindar la selección de casos muestrales en el marco de un objeto de estudio particular, con objetivos y diseño metodológico específicos. El intercambio realizado en este primer encuentro resultó de sumo valor, puesto que también se solicitó a los referentes del PMC, información acerca de los maestros que trabajaban en esas escuelas. En particular se buscó conocer edades y experiencia en el cargo de MC, a fin de profundizar en factores que continuaran brindando heterogeneidad a la muestra. Atender a las diferencias etarias y a la experiencia en el cargo podían significar variables interesantes al momento del análisis. Además, resultaba difícil arribar a esta información a partir de documentos públicos de la ANEP, por tanto debía ser recabada directamente de informantes ligados al PMC, conocedores del cuerpo docente que se desempeña en el programa.

Asimismo, de cotejar que las escuelas contaran con maestros comunitarios con diferentes edades y experiencia en el cargo, comenzó una etapa diferente. En ese entonces ya no alcanzaba con examinar el mapeo de escuelas con PMC, conocer datos del Monitor Educativo del CEIP (ANEP, 2015), sino que hacía falta lo más importante: contar con la aceptación voluntaria de directores y maestros comunitarios a participar de la investigación. Tampoco alcanzaba con tener el aval del CEIP y el apoyo de los referentes institucionales del PMC, sino que era necesario acceder a centros educativos donde los docentes se mostraran dispuestos a ser parte de la investigación y por tanto accedieran a ser entrevistados.

En función de estas cuestiones, fue necesario realizar ciertos ajustes en la selección inicial, en particular, luego de recibir la respuesta de algunos maestros que manifestaron no tener interés en participar de la investigación. De todas maneras la muestra final quedó conformada por centros educativos del listado elaborado: dos instituciones propuestas en forma inicial (cabe recordar que una de ellas reúne a dos escuelas que comparten local escolar), y un centro educativo del listado alternativo. Un total de tres escenarios educativos y siete maestros comunitarios (ver localización en Anexo III).

En este sentido, es oportuno formular ciertas aclaraciones. En especial cuando se hace referencia a las escuelas, pues si bien se consideran en la muestra tres locales escolares ubicados en contextos diversos de la capital, en función de los criterios preestablecidos para la selección de casos, estos tienen características distintas de funcionamiento.

En función de información cotejada en el Monitor Educativo del CEIP (ANEP, 2015) los centros educativos identificados con los números 1 y 3 son escuelas de dos turnos (no así la escuela 2 que es considerada de doble turno). Que un mismo local escolar tenga dos turnos implica que es ocupado por dos escuelas independientes en su organización interna. Comparten el mismo espacio físico: una en el turno vespertino y otra en el turno matutino, pero cada una de ellas con señas de identidad propias: con diferente número, nombre, con alumnado distinto, así como también con equipo de dirección y colectivo docente también diferente (aunque es frecuente que algunos maestros trabajan en los dos turnos).

En particular, los maestros comunitarios desempeñan su tarea en ambos turnos. Su quehacer docente transita como maestros de aula en un horario y como comunitarios en el contra turno. Justamente en el contra turno, es donde desarrollan su tarea comunitaria, y continúan su tarea con los niños del turno en el que son maestros de aula.

Para los maestros comunitarios, el local escolar continúa siendo la referencia, pero se integran a su tarea otros ámbitos externos a la escuela: espacios de la comunidad y de las familias (Romano, 2010).

De esta manera, las escuelas 1 y 3 representan cada uno un caso, pues el local escolar y su contexto representan el lugar de acción de los maestros comunitarios que allí trabajan. Cabe hacer mención al caso 2, a diferencia que los anteriores se releva como escuela de doble turno, donde si bien los alumnos concurren a uno u otro turno (matutino o vespertino), el equipo de dirección permanece.

2.3. Técnicas utilizadas para la recolección de datos

La selección de las técnicas responde a la naturaleza del objeto de estudio, y se encuentra en consonancia con el diseño metodológico elegido. Se entiende necesario realizar la colecta de datos a partir de entrevistas en profundidad semiestructuradas.

En este sentido cabe señalar que “El investigador cualitativo es el instrumento primario de recolección de datos y de análisis. Los datos son mediatizados a través de éste instrumento humano, más que a través de instrumentos, cuestionarios o máquinas” (Creswell, 1994, p. 2). La sensibilidad y el respeto frente al intercambio son claves para la tarea investigativa.

En el desarrollo de la investigación se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con tres grupos de actores: a) referentes institucionales relacionados con el PMC, b) directores de las escuelas seleccionadas en la muestra y c) Maestros comunitarios. Dentro del primer grupo se realizaron dos entrevistas, en el marco del segundo grupo, cuatro, y en el tercer grupo, catorce entrevistas (dos rondas con siete Maestros comunitarios).

Si bien cada entrevista “es una experiencia de diálogo única y no hay estandarización” (Hernández, 2011, p. 422), sí resulta necesaria la planificación de una pauta que represente una guía en torno a los aspectos medulares a indagar. Las preguntas abiertas en un tipo de guion semiestructurado, permiten al entrevistado desarrollar su perspectiva, y a la vez requieren de una actitud dialógica por parte del entrevistador, que facilite el intercambio. En este contexto, el respeto, la escucha atenta, conforman una actitud dialógica imprescindible para el desarrollo de la entrevista.

La pauta de entrevista, no representó un instructivo rígido para el desarrollo del trabajo en el campo, pues “Adherirse a las guías iniciales durante todo el estudio [...], impide el descubrimiento porque limita el tipo y la cantidad de datos que se pueden conseguir” (Strauss y Corbin, 2002, p. 223). De esta manera significó una guía de trabajo, con ciertos mojones sobre los cuales indagar. Ofreció seguridad, en tanto no permitió el olvido de aquellos contenidos importantes a conocer, pero a la vez permitió cierta flexibilidad para lograr la conexión e interactuar con la persona entrevistada. Sin duda que en este aspecto debe tenerse en cuenta el nivel de empatía necesario para establecer un intercambio dialógico, y las condiciones del entrevistador para valorar y manejar el ritmo, la intensidad y las emociones que surgen en el intercambio.

De esta manera, la primera pauta de entrevista que se elaboró estuvo dirigida a referentes institucionales del PMC. En el diseño se definieron en forma primaria ideas generales, para luego abrir un abanico de preguntas a fin de colocar el foco en la comprensión de aspectos generales del programa, así como en otros relativos a la integración de TD en la tarea comunitaria que desarrollan los docentes, y a la vez indagar en los vínculos del PMC con el Plan Ceibal.

En consonancia con la pauta anterior se elaboró un segundo instrumento dirigido a las direcciones de las escuelas. Allí se retomaron aspectos consultados a los referentes institucionales del PMC sobre características del programa, pero en esta ocasión en relación directa con el centro educativo. Asimismo, en el desarrollo de la pauta se consideraron aspectos relativos a la integración de tecnologías a nivel escuela, en particular desde el vínculo del centro educativo con el Plan Ceibal. Otros aspectos considerados estuvieron en relación con las características de la gestión pedagógica de la escuela, del colectivo docente, así como respecto a las familias y la comunidad.

Estas dos pautas buscaron la coherencia con los objetivos y preguntas de investigación. A partir de estas definiciones, cada uno de los instrumentos fue sometido a instancias de testeo previo con una maestra de educación primaria que se desempeñó como comunitaria, pero que desde hace unos años ocupa un cargo diferente aunque afín al rol, pues desarrolla su tarea como maestra de apoyo pedagógico en el área de educación especial en vínculo directo con niños y familias. En una primera oportunidad a partir de la pauta dirigida a los referentes institucionales y en una segunda instancia tomando la pauta de entrevista a directores. En ambas oportunidades se grabaron los testeos a fin de considerar principalmente dos aspectos: el tiempo para la realización de las entrevistas (y de esa forma estimar la duración en una situación real), y por otro evaluar la claridad y pertinencia de las preguntas de acuerdo a la percepción del entrevistado. A partir de estas instancias se generaron algunas modificaciones respecto a la pauta inicial dirigida a los referentes institucionales del PMC (ver Anexos VI y VII), mientras que para la pauta dirigida a las direcciones, se hicieron algunos cambios en el contenido, así como también respecto al orden en que se organizó la secuencia de preguntas (ver Anexos VIII y IX).

Por su parte, la primera pauta diseñada para las entrevistas a los maestros comunitarios requirieron varios ajustes previos al testeo, pues las interrogantes debían ajustarse a los propósitos de la investigación, pero a la vez debían procurar una caracterización del rol, desde la voz de los docentes. De esta manera se arribó a un instrumento (ver Anexo X) que fue puesto a prueba en dos oportunidades: en una primera instancia con la misma maestra que brindó su tiempo para las dos primeros instrumentos, y en una segunda oportunidad con un docente que desempeñó su rol como maestro en escuelas de contextos socioeconómicos vulnerables. Las respuestas permitieron validar el instrumento, incluso dejar abierta una puerta para un segundo encuentro.

Se realizaron dos rondas de entrevistas con los maestros comunitarios en un lapso de dos meses (entre el veintiséis de octubre y el veintiséis de diciembre del año pasado), con una distancia entre la última entrevista de la primera ronda y el primer encuentro de la segunda ronda, de treinta y dos días. Ya desde el primer encuentro se planteó la posibilidad de una segunda entrevista a fin de profundizar algunos aspectos abordados en la primera ronda. Así fue que se diseñó el cuarto instrumento (ver anexo XI) tomando como insumo las respuestas obtenidas a partir de la primera entrevista, especialmente aquellas cuestiones que precisaban un detenimiento especial. Esta pauta de entrevista también fue compartida, a modo de testeo inicial, con uno de los maestros que ofició de prueba para la primera pauta dirigida a los docentes comunitarios. En esa oportunidad se intercambiaron impresiones y el instrumento permaneció en su diseño original.

Cada una de las pautas fueron elaboradas con la intención de buscar un diálogo fluido con el entrevistado, por ese motivo las preguntas representaron una secuencia de interrogantes y conceptos claves, pero no significaron un guion rígido sobre el cual era necesario ceñirse en forma estricta. En este sentido el aporte que hicieron los colegas consultados en torno a la pertinencia, relevancia y claridad del instrumento resultó importante, pues permitió validar o reconsiderar algunas preguntas, así como también tener una idea aproximada de los modos y tiempos de respuesta.

Corresponde decir que estas instancias significaron una oportunidad para mejorar el instrumento al permitir, desde la perspectiva de los sujetos consultados (ajena al proceso de investigación y por tanto desprovistas de la carga subjetiva de quien realiza la investigación), conocer posibles respuestas y tomar en cuenta las sugerencias de cambio.

Lograr dos rondas de entrevistas con los docentes representó una oportunidad para profundizar y a la vez focalizar en las temáticas con un nivel mayor de confianza, pues el primer encuentro permitió despejar dudas respecto a la técnica, incluso respecto a las características personales de quien realizaba la investigación. De este modo el umbral de ansiedad que despierta la incertidumbre de la entrevista, desciende en un segundo encuentro, y posibilita una mayor cercanía.

Tanto el diseño, como el testeo y la reelaboración de los tres instrumentos iniciales, tareas previas al trabajo de campo, pusieron a prueba la capacidad de la entrevistadora para prestar atención a las respuestas, pues en el devenir de las entrevistas también se tomaron decisiones que después implicaron cambios en las pautas, por ejemplo al valorar si una pregunta no contenía su respuesta en otra anterior, o si por el contrario quedaban aspectos sin considerar. A la vez representaron una posibilidad de ensayo para adaptar el ritmo, valorar el cómo preguntar de acuerdo a la dinámica de diálogo que se establecía, prestar particular atención a las repuestas. En definitiva, “El entrevistador debe tener intuición para las buenas historias y poder ayudar a los sujetos en el desarrollo de sus narraciones” (Kvale, 2011, p. 111).

2.4. Plan de análisis de datos

El análisis cualitativo previsto en la investigación no se refiere “la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (Straus y Corbin, 2002, p. 20).

De esta manera, analizar los datos recabados supuso la organización de la información y la sistematización del material para su interpretación. De la lectura de los datos se desprendieron las categorías de análisis, aunque “El análisis puede y debe empezar en el campo” (Gibbs, 2012, p. 22). Para este autor, la tarea se debe enfocar en la ampliación de los datos, aumentando el volumen. De esta manera resultó posible comenzar a esbozar patrones y desarrollar explicaciones ya desde el comienzo del trabajo de campo.

Las categorías conceptuales se construyeron en el transcurso de la investigación, en el devenir de las entrevistas, durante su transcripción y luego al momento de una lectura en profundidad de los datos. “Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes” (Hernández, 2011, p. 409). Lograr organizar la información requiere de un cuidado ético.

“Codificar es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él” (Gibbs, 2012, p. 64). Las entrevistas, así como las notas de campo conformaron un acumulado de datos que demandaron una identificación con ciertos términos o etiquetas. Si bien estas se definieron sobre la marcha del proceso de análisis, operando como codificación guiada por los datos, se sabe que nunca partimos de cero, hay ideas y conceptos que subyacen en la investigación, y que son parte en el proceso de codificar (Gibbs, 2012).

Según Gibbs (2012), una manera de mostrar luego del análisis, los datos recogidos con claridad, es a partir de las citas textuales que son extraídas de las entrevistas o del material documental. El autor plantea que “La inclusión de citas acostumbra al lector a la estética de los entornos y las personas que ha estudiado” (2012, p. 131).

Las categorías comenzaron a tomar cuerpo a partir del acumulado de datos, y fue entonces cuando se volvió sobre los objetivos y las preguntas de investigación para dar comienzo al proceso de análisis.

Tabla 1. Categorías y subcategorías

Fuente: elaboración propia

Objetivo general	Objetivos específicos	Preguntas de investigación	Categorías	Subcategorías	
Conocer y analizar las percepciones de Maestros Comunitarios del departamento de Montevideo respecto a la inclusión de TD en sus propuestas pedagógicas con alumnos y familias	Examinar cómo se perciben los MC como usuarios de TD	¿De qué forma se perciben los maestros comunitarios como usuarios de TD en su vida cotidiana? ¿Y en su tarea educativa?	Habilidades y concepciones de uso	Tipo de uso de TD en la vida cotidiana	
				Tipo de uso de TD en la tarea educativa	
				Concepción de uso: instrumental, como apoyo, de elaboración	
				Frecuencia (en relación al tiempo): más que antes, igual o menos que antes	
	Identificar los usos que Maestros Comunitarios hacen de TD en sus propuestas pedagógicas con alumnos y familias	¿Qué usos hacen los maestros comunitarios de las TD en su tarea docente?	¿Dónde y cómo utilizan las TD?	Factores de incidencia en la autopercepción de uso de las TD	Personales y de formación permanente
					Tiempos y espacios de coordinación
					Factores técnicos: dispositivos, conectividad
					Expectativas y creencias acerca de las posibilidades de las TD
				Caracterización de usos en relación a la tarea docente	Usos pedagógicos con niños
					Usos pedagógicos con familias: estrategias comunitarias
Contextos de uso	Uso administrativo				
	Uso como medio de comunicación				
				Dentro de la escuela	
				En el hogar	

				Redes y otros espacios de la comunidad
	Distinguir las oportunidades y las limitaciones que se presentan al incorporar TD en la tarea educativa del Maestro Comunitario	¿Cuáles son las oportunidades y las limitaciones que los MC perciben al incluir TD en la tarea educativa que desarrollan?	Las TD en relación a	La implementación del Plan Ceibal
				Prácticas de enseñanza comunitarias con niños
				La tarea con familias
				Al contexto

2.5. Implicancias del investigador y cuidado ético en la tarea

Resulta necesario hacer referencia a las implicancias de quien lleva a cabo la investigación. En este sentido, cabe hacer referencia a los cuidados necesarios, tanto en instancias preparatorias, como en el desarrollo del trabajo de campo, así como también al momento de realizar el análisis de los datos recogidos, en torno a una prudente distancia con el objeto de estudio. Es sabido que esa distancia no siempre resulta fácil de sostener, pues, en el marco una investigación con estas características (de carácter cualitativo en torno a una temática educativa), las fronteras entre los informantes entrevistados y quien realiza la investigación pueden parecer difusas, pues se comparte la misma profesión, aunque no desde los mismos ámbitos de trabajo. Vale decir que, consciente de la cercanía con la temática del estudio, se procuró en todo momento garantizar la ausencia de sesgo, en particular en torno a la definición de la muestra, que como ya se expuso en el apartado correspondiente, buscó definir los casos de análisis en el marco de un proceso donde no se consideraron varios factores de incidencia (ver Figura 4).

Asimismo, cabe señalar el aporte que realiza Hernández (2010) en torno al cuidado ético en especial, respecto al papel del investigador en las diversas instancias que supone el proceso de investigación. El autor hace referencia a las prevenciones a tener en cuenta en la realización de las entrevistas, en particular respecto a la necesidad de evitar respuestas inducidas, por el contrario, procurar que los entrevistados narren sus experiencias desde sus perspectivas y puntos de vista sin interferir en su relato. Resulta importante también considerar que las percepciones pueden diferir de las propias, de quien realiza la investigación, pero ello no debe significar un obstáculo en el desarrollo de la entrevista. De esta manera es necesario valorar los testimonios desde su singularidad.

Estas prevenciones fueron tomadas en cuenta en el proceso de desarrollo de la investigación, en particular en el trabajo de campo, donde se procuró generar un vínculo de respeto y de confianza con las personas entrevistadas. Corresponde mencionar también que la confiabilidad y validez de la información que se recogió y luego se sistematizó para su análisis, demandó seriedad y responsabilidad en la tarea.

La coherencia de la investigación debe dar cuenta de un hilo conductor que atreviese el proceso, es por ello que resulta necesario hacer explícito y fundamentar cada uno de los pasos, pues estos elementos brindan transparencia a la investigación.

Un aspecto a señalar es la necesaria confidencialidad de la información recabada, donde resulta necesario “proteger la identidad de los implicados en nuestra investigación” (Flick, 2012, p. 28), así como los datos que estos aportan. Las cuestiones éticas deben ser cuidadas a lo largo de todo el proceso de investigación, pero en especial a los efectos de garantizar el anonimato de los entrevistados así como de la información que brindan. De esta manera, al comenzar el trabajo de campo y previo a cada entrevista, se comparte y lee en conjunto una nota de consentimiento informado (ver Anexo IV y V). Brindar este documento “implica explicar a los sujetos de la investigación el propósito general de ésta y las características principales del diseño, así como de los riesgos y beneficios posibles de la participación en el proyecto” (Kvale, 2011, p. 52).

De esta manera el consentimiento informado que se elaboró contiene una breve descripción de la investigación, los objetivos que persigue, así como también una referencia sintética respecto al tratamiento confidencial que tendrán los datos recogidos. Asimismo se hace explícito que no se identifican los datos personales de los entrevistados, y a la vez se pone a disposición toda la información acerca de quien lleva a cabo la investigación (nombre, institución y características del posgrado en el que se encuadra la investigación, así como correo electrónico y teléfono de contacto).

Otro aspecto a considerar respecto a la ética en la investigación educativa, tiene que ver con el estatus que se le asignan a los resultados. Vain plantea que “La utilidad del saber científico como saber legitimado, puede ser empleada para naturalizar ciertos contenidos y consolidarlos como los valores imperantes” (Vain, 2011, p. 19). El riesgo de atribuir a ciertos resultados el carácter de irrefutables, solamente porque son producto de una investigación científica, debe minimizarse. Pero esto ya no es tarea exclusiva del investigador, sino que es parte de una manera de percibir el mundo que hay que enseñar, una manera particular de cuestionar aquello que se visualiza como “natural”, en definitiva desnaturalizar diversas prácticas sociales y cuestionarse acerca de su existencia y validez.

2.6. Desarrollo del trabajo de campo

Luego de solicitar y posteriormente recibir la notificación del aval del CEIP para acceder a los centros educativos, en particular a escuelas de Montevideo que cuenten con la figura de MC (ver Anexo I), se comenzó a establecer contacto con referentes institucionales del PMC. El motivo de este acercamiento no solo radicó en la intención de concretar entrevistas con informantes calificados que se encontraban en relación directa con la gestión del PMC del CEIP, sino también por un dato particular que aportaba la resolución del CEIP. En dicho documento se explicitaba que era la Inspección Técnica del organismo quien debía facilitar el acceso a los centros educativos, por ese motivo se comenzaron a establecer contactos (telefónicos y en forma personal) con esa división del CEIP. Fue así que luego de varias instancias se logró acceder a información verbal donde se mencionaba que las gestiones para habilitar el acceso a las escuelas habían sido derivadas a la Coordinación del PMC.

Al constatar las derivaciones jerárquicas de la resolución (del Consejo de Educación Inicial y Primaria a la Inspección Técnica del CEIP y luego a la Coordinación del PMC), se entendió pertinente establecer conversaciones directas con los referentes institucionales del PMC a fin de lograr las habilitaciones concretas que permitieran el acceso a las escuelas definidas en la muestra, a sus maestros directores y especialmente a los maestros comunitarios.

En este marco de conversaciones (inicialmente telefónicas y luego en forma personal), se compartió un listado inicial de escuelas, donde se hicieron explícitos los criterios de selección y se hizo énfasis en el carácter voluntario que tenía la participación de los docentes en la investigación. Desde la coordinación del PMC se facilitaron los nombres de los directores de las escuelas y de los maestros comunitarios. Asimismo se acordó que era necesario establecer una comunicación previa desde el PMC hacia las escuelas para, de este modo, anticipar el contacto que se realizaría en forma posterior por parte de quien lleva a cabo la investigación.

A partir de allí (y como se menciona en el ítem referido a la definición de la muestra) se comenzó a recorrer un camino de aceptaciones y negativas que demandaron la toma de nuevas decisiones. En el transcurso del proceso, y frente a la imposibilidad de acceder a una de las escuelas, se resolvió formular algunos cambios, pero procurando respetar los criterios iniciales para la selección de la muestra. Es así que las escuelas identificadas en la tabla 2 como 1A y 1B (centros educativos que comparten el local escolar) fueron encontrados como opciones alternativas a la escuela que había sido propuesta en forma inicial, pues igualmente cumplían con los requerimientos previstos para la opción uno: mismo barrio, igual quintil, similar matrícula escolar. Pero, ¿por qué dos centros alternativos en lugar de uno? Pues en el intento por cubrir la escuela propuesta inicialmente se encontraron otras dos con características similares (que compartían local escolar), y en las que se podía indagar en el interés de los maestros comunitarios por participar. En el caso de que todos aceptaran, se sumaban unidades de análisis de la muestra, y en el caso de encontrar negativas, se restringía a la idea original.

Este devenir se entendió inevitable y parte del proceso de negociación, que no siempre está libre de obstáculos. Cabe decir también que luego de mantener los primeros contactos con las direcciones de las escuelas que comparten local (en la tabla Local escolar 1), se presentaron algunos inconvenientes, pues de los dos maestros comunitarios de la escuela 1A, solo accedió a participar en la investigación uno, mientras que en el caso de la escuela 1B ninguno de los maestros comunitarios accedió a las entrevistas. En los tres casos donde la respuesta fue negativa coincidieron en decir que no les interesaba ser entrevistados. Los argumentos que subyacen a estas respuestas quedan solo en un plano hipotético, pues no se logró conocer en profundidad los por qué de la negativa. Por este motivo, si bien se mantuvieron contactos preliminares con la dirección y los docentes comunitarios, la escuela 1B no es considerada parte de la muestra.

Corresponde aquí profundizar en la caracterización de las escuelas que finalmente quedaron delimitadas y fueron tomadas como casos para el análisis, para luego continuar el relato cronológico y de características de las entrevistas.

Tabla 2. Características de las escuelas definidas en la muestra

Fuente: elaboración propia

	Local escolar 1	Local escolar 2	Local escolar 3
Categorización de la escuela	Urbana APRENDER	Urbana APRENDER	Urbana Común
Turno	Dos turnos	Doble turno	Dos turnos
Zona	Urbana de proximidad con zona periurbana	Periurbana de proximidad con zona rural	Urbana de mayor proximidad mayor a zonas comerciales del centro de la ciudad
Quintiles de acuerdo al Índice de Contexto sociocultural (ICSC)	1	2	3
Matrícula escolar de acuerdo al Monitor Educativo 2015 (de inicial a 6to año)	Escuela 1 Turno matutino: 494 alumnos	Escuela 2 906 alumnos	Escuela 3A Turno matutino: 310 alumnos
			Escuela 3B Turno vespertino: 360 alumnos
Cargos de maestros comunitarios	2 cargos	4 cargos	Escuela 3A: 1 cargo
			Escuela 3B: 1 cargo
Número de Maestros comunitarios que acceden a participar	1 maestro	4 maestros	Escuela 3A: 1 maestro
			Escuela 3B: 1 maestro

En virtud de la aceptación de los docentes comunitarios a participar de la investigación A fin de preservar la identidad tanto de los centros educativos como de los maestros comunitarios entrevistados (como se puede apreciar en las tablas contenidas en este apartado), se utilizó como código nomenclatura alfanumérica en unos casos y alfabética en otros. Particularmente, en los casos de análisis se identificaron las escuelas en relación a los locales escolares, y se utilizó el orden alfabético en forma ascendente y los números en forma creciente. De esta manera se pueden leer, por ejemplo: escuela 3A, escuela 3B. Por su parte, la identidad de los maestros comunitarios queda protegida, al identificarlos en forma alfabética en orden descendente y con las letras MC. En estos casos se puede leer, por ejemplo: MCZ, MCY.

Con el propósito de atribuir también un código que brindara protección a la identidad de las demás personas entrevistadas se definió colocar las letras RI en relación a los referentes institucionales del PMC y D a los referentes de dirección de las escuelas.

Como se mencionó al comienzo, el contacto con los referentes institucionales del PMC si bien tuvo como cometido lograr el acceso a las escuelas definidas en la muestra, también procuró coordinar tiempos y lugares para la realización de las entrevistas. En estas instancias se contó siempre con la buena disposición de las personas involucradas, y se lograron ajustar los días y horarios de acuerdo a las posibilidades (ver Tabla 3).

Las entrevistas con los referentes institucionales del PMC representaron una oportunidad para acercarse al programa desde su caracterización y gestión: orígenes, propósitos, cobertura, acuerdos interinstitucionales (ver Anexo VII). Este aspecto permitió volver a leer el marco teórico acerca del PMC y ampliarlo con nuevos aportes de documentos institucionales y de referentes académicos.

Cabe mencionar que en cada encuentro con los referentes del programa, se compartió la nota de consentimiento informado. Este documento fue leído y firmado con copia para el entrevistado y otra para el entrevistador. Se llevaron a cabo las dos entrevistas pautadas con los referentes de la coordinación siguiendo el hilo de preguntas elaborado en la pauta, pero con cierta flexibilidad, aspecto que se entiende necesario a fin de establecer un intercambio dialógico que diera cuenta de una escucha atenta, así como de mucho cuidado y respeto hacia las intervenciones del interlocutor.

Luego de mantenidas las entrevistas con los referentes institucionales del PMC y de definidos los centros educativos (identificados en la tabla 2), se comenzaron a establecer los contactos con las direcciones de las escuelas. En estos intercambios iniciales se consideró necesario comenzar con una breve presentación de quien realizaba la investigación, para luego hacer referencia al contexto y a los propósitos del estudio. También se hizo mención al aval institucional y a su recorrido jerárquico. De esta manera se comenzó a armar un cronograma de entrevistas que buscó articular las posibilidades de las direcciones de las escuelas con las de quien realizaba la investigación, aunque siempre se estableció como prioridad la disponibilidad de tiempo de los entrevistados, y en segundo lugar la de quien llevaba a cabo el estudio.

En cada una de las cuatro entrevistas se lograron acordar los encuentros en tiempo y espacio, aunque en algunos casos con cambios de fechas y/u horarios. Las causas fueron diversas, en un caso por motivos personales, particularmente la directora se enfermó y fue necesario postergar el encuentro en dos ocasiones, en otro caso las causas fueron propias de la dinámica institucional, fue necesario cambiar el horario debido a una reunión con familias y con inspectora de zona que no estaba prevista. Y en un tercer caso fue necesario llamar en más de una oportunidad para poder concretar la entrevista, y luego de concertada (de acuerdo a la fecha y el horario más conveniente para la persona informante), se tuvo que esperar por más de una hora para su realización.

Cada encuentro con quienes tenían a cargo la dirección de las escuelas supuso un primer acercamiento a los centros educativos, a su entorno, a su ritmo de funcionamiento. Y previo a la llegada, demandó volver a localizar la escuela en el mapa, encontrar en alguna aplicación digital de transporte público, las líneas y horarios de ómnibus que llegaban hasta el centro educativo. De esta forma, viajar con rumbo a la escuela implicaba acercarse a los barrios próximos, los tipos de vivienda, las calles, los cursos de agua, era una posibilidad de percibir los entornos con la expectativa de acercarse a esa porción de la realidad que representaba la muestra seleccionada.

Al comenzar las entrevistas con las direcciones de las escuelas, en todos los casos, se leyó y firmó en acuerdo la nota de consentimiento informado. Al igual que en los casos de los informantes del PMC, se hizo referencia a las características del estudio, y especialmente a al tratamiento confidencial de los datos. En cada una de estas instancias se dejó una copia del consentimiento informado acompañado de una copia de la resolución del CEIP que avala la realización de la investigación.

De esta manera se realizaron cuatro entrevistas en escuelas 1, 2, 3A y 3B. Como se puede observar en la tabla 2, las escuelas 1 y 3 son de dos turnos, por lo cual funcionan en el mismo local escolar dos escuelas con dirección y cuerpo docente diferente. En tanto el local escolar 2 corresponde a una escuela de doble turno que, si bien concurren a ella niños en un turno u en otro, comparte equipo director e incluso parte del personal docente.

En cada una de las escuelas, y a partir de los primeros contactos con los directores, se comenzaron las gestiones para la realización de las entrevistas a los maestros comunitarios. Así fue que se mantuvieron conversaciones telefónicas, en persona, se enviaron correos electrónicos, a fin de lograr la aceptación voluntaria para participar del estudio. Como se mencionó antes, los caminos de negociación posibilitaron llegar a siete maestros comunitarios de cuatro escuelas (dos de ellas compartían el local escolar y el índice de Contexto Sociocultural –quintil 3-), en definitiva siete maestros que desempeñaban su rol en tres zonas diversas de Montevideo.

Cada instancia de encuentro con los maestros comunitarios comenzó (al igual que en los demás casos) con la presentación de la nota de consentimiento informado (ver Anexo V). En esta oportunidad la nota contenía una información agregada, pues se anticipaba que posiblemente fuera necesario mantener un segundo encuentro. Esta solicitud se hizo previendo que el análisis primario de los datos obtenidos de una primera ronda de entrevistas, ameritara un segundo encuentro donde focalizar algunas cuestiones. De esta manera se realizaron dos rondas de entrevistas de acuerdo al detalle que figura en las Tablas 5 y 6.

El desarrollo del trabajo de campo se hizo entre los meses de setiembre y diciembre de 2016. En las tablas siguientes se pueden encontrar las fechas acordadas para la realización de las entrevistas, así como la duración en cada caso.

Tabla 3. Cronograma de entrevistas a referentes institucionales (RI) del PMC

Fuente: elaboración propia

Informante	Fecha	Duración
RI 1	7/9	1 h 07 min
RI 2	16/9	1 h

Tabla 4. Cronograma de entrevistas a directoras (D) de escuelas

Fuente: elaboración propia

Escuela	Informante	Fecha	Duración
1	D 1	3/11	30 min
2	D 2	24/10	1 h
3 ^a	D 3A	1/11	50 min
3B	D 3B	7/11	30 min

Tabla 5. Cronograma de entrevistas a Maestras comunitarias (MC). Primera Ronda

Fuente: elaboración propia

Escuela	Informante	Fecha	Duración
1	MC Z	14/11	27 min
2	MC Y	26/10	52 min
2	MC X	26/10	37 min

2	MC W	26/10	53 min
2	MC V	27/10	38 min
3 ^a	MC U	7/11	37 min
3B	MC T	10/11	51 min

Tabla 6. Cronograma de entrevistas a Maestras comunitarias (MC). Segunda ronda

Fuente: elaboración propia

Escuela	Informante	Fecha	Duración
1	MC Z	19/12	15 min
2	MC Y	16/12	18 min
2	MC X	16/12	22 min
2	MC W	16/12	34 min
2	MC V	16/12	24 min
3 ^a	MC U	26/12	27 min
3B	MC T	19/12	33 min

Si bien ya se hizo mención al proceso de negociación realizado a fin de acordar las entrevistas y los días y horarios de realización, corresponde también hacer una breve referencia a las condiciones respecto al espacio y el registro de las entrevistas (Valles, 1999). Los espacios, así como los tiempos de realización de cada entrevista, se adecuaron a las posibilidades y dinámicas de las instituciones donde se desarrollaron, donde siempre se priorizaron las preferencias de la persona entrevistada. De esta manera algunas pudieron realizarse en salones con el silencio apropiado para lograr un registro audible, mientras que en otros casos las interferencias fueron inevitables, pues los lugares disponibles eran sitios de tránsito constante: en una escuela el salón multiuso donde se guardaban implementos

de educación física y el profesor tuvo que entrar a buscar el material con los niños en varias ocasiones, en otra escuela el salón comedor con todos los sonidos que se pueden percibir en un lugar donde se está cocinando para un número importante de niños, otro escenario fue una sala de dirección, lugar abierto donde entraban y salían maestros, referentes familiares, estudiantes que estaban haciendo pasantías de extensión comunitaria. En otra oportunidad se tuvo que realizar la entrevista en el patio de la escuela, donde los niños más pequeños ensayaban una danza para una fiesta con familias.

Las interferencias no fueron tan significativas en el desarrollo de las entrevistas como sí lo fueron al momento de la transcripción, pues en ocasiones resultaba difícil comprender al detalle el contenido del audio. En esas oportunidades fue necesario acudir al contexto de la frase, retroceder, volver sobre las expresiones anteriores y recurrir a la memoria.

Para el registro de las entrevistas se utilizó la grabación en audio digital. Al término de cada encuentro el material obtenido fue archivado en formato 3gp para luego ser escuchado y comenzar su transcripción. Las entrevistas escritas buscaron ser fieles al registro en audio, para ello se procuró un texto con un nivel de detalle que reflejara las formas de expresión de los entrevistados, aquellos rasgos propios del lenguaje oral que tiene lugar en el habla espontánea. A su vez, y a fin de mantener el anonimato de nombres y lugares (Gibbs, 2012), se modificó el texto original sustituyendo aquellas palabras que daban cuenta de la identidad tanto del centro educativo, de quienes en el trabajan y del entorno (se pueden leer las transcripciones en Anexos complementarios).

Corresponde destacar la disposición de todas las personas entrevistadas, pues en cada oportunidad brindaron su tiempo y compartieron sus ideas respecto a la temática propuesta, ofreciendo con sus percepciones respecto a las interrogantes que se les formulaba.

Como en toda actividad humana, el nivel de empatía resulta gravitante para lograr un diálogo abierto y fluido, es por este motivo que se entendió oportuno (en los casos donde se demandaba mayor información), hacer referencia a la proximidad y a la distancia profesional con el objeto de estudio, de modo de anticipar al entrevistado que se manejaba un lenguaje común, propio del escenario de la educación, pero no tan cercano a la tarea específica del maestro comunitario. En estas instancias fue necesario regular el equilibrio entre “extrañeza y familiaridad” (Flick, 2007, p. 74).

Como se mencionó anteriormente, en todos los casos se hizo referencia al contexto de desarrollo de la investigación, así como también a los propósitos y al tratamiento confidencial de la información, aspectos que favorecieron un clima de confianza. En alguna ocasión también se hizo mención a los motivos que impulsaron el desarrollo de la investigación, en especial cuando los entrevistados demandaban mayor información a fin de comprender con más detalle los argumentos por los cuales se le estaba solicitando su visión respecto a la temática.

Vale decir también que se pudieron apreciar diferencias en cuanto al interés demostrado por los informantes en las entrevistas, desde quienes respondieron en forma concreta y mesurada a las

preguntas, tratando en forma superficial algunos aspectos, hasta quienes, con entusiasmo compartieron sus experiencias y ampliaron las respuestas con anécdotas de su vida profesional y personal.

En síntesis, los elementos considerados en el apartado metodológico ofrecen una secuencia de consideraciones que permiten arribar al capítulo siguiente con elementos descriptivos y conceptuales del proceso recorrido. Entre los aspectos considerados, se entendió pertinente comenzar aportando razones que dieran cuenta del tipo de estudio que se quería desarrollar, para luego hacer explícito el diseño general de la investigación. Luego se consideraron aspectos relativos a la delimitación de la muestra, así como en torno a las técnicas seleccionadas para recoger los datos. Por último se hizo referencia al plan de análisis previsto y al desarrollo del trabajo de campo, donde se formularon puntualizaciones respecto a los cuidados éticos en la tarea.

CAPÍTULO 3. Análisis e interpretación de los resultados

Este capítulo se centra en el estudio de los datos obtenidos y para ello toma en cuenta los objetivos y preguntas de investigación, el marco teórico desarrollado, así como las categorías y subcategorías de análisis. Cabe señalar que estas últimas fueron elaboradas en forma provisoria antes y durante el trabajo de campo, y fueron modificadas a partir de la lectura en profundidad y codificación de los datos obtenidos. De esta manera, se arriba a esta etapa en forma consecuente con la metodología reseñada en el capítulo anterior, de forma tal de brindar continuidad al proceso.

Corresponde recordar que los datos analizados proceden de las entrevistas en profundidad realizadas a: dos referentes institucionales del PMC, cuatro direcciones de las escuelas que integraron la muestra, siete maestros comunitarios en una primera ronda de entrevistas y siete más, producto de un segundo encuentro.

3.1. Acerca del estudio y el análisis de las entrevistas

Para comenzar el estudio se retoman las categorías y en particular las subcategorías elaboradas a partir de los objetivos y preguntas de investigación (ver Tabla 1). Pero luego de la lectura en profundidad de las entrevistas, se definen algunos cambios, adecuaciones, e incluso ampliaciones respecto a la delimitación inicial de categorías. De esta manera se establecen, a partir de los datos recabados, tres dimensiones amplias de análisis, y en cada una de ellas se toman en cuenta aspectos particulares sobre los cuales profundizar el análisis (Figura 5).

Cabe señalar que previo al estudio de los aspectos considerados en las dimensiones, se entiende necesario hacer referencia a la contextualización de la escena donde los docentes desarrollan su tarea. De esta manera se analizan los tipos de interacciones mutuas que se hacen visibles. En primer lugar en relación al PMC y las escuelas, donde se busca describir el programa desde las percepciones de los entrevistados, su caracterización en vínculo con las instituciones educativas. De esta manera el análisis procura conjugar el relevamiento de información institucional y teórica realizado en forma previa, con los puntos de vista que se ponen de manifiesto en las entrevistas. En segundo término el análisis se sitúa en la interacción que se produce entre las escuelas y sus entornos próximos, en particular en la percepción que tienen los actores involucrados acerca de los centros educativos y su relación con la comunidad en la cual están inmersos.

Luego de analizadas estas interacciones, se hace referencia a los docentes, actores principales para la investigación, a partir de sus características singulares, así como también desde las percepciones que manifiestan respecto a su rol como maestros comunitarios. De esta manera se busca ofrecer elementos contextuales que ilustren la escena sobre la cual desarrollan su tarea, para luego situar la mirada en las dimensiones consideradas en relación a los objetivos de la investigación.

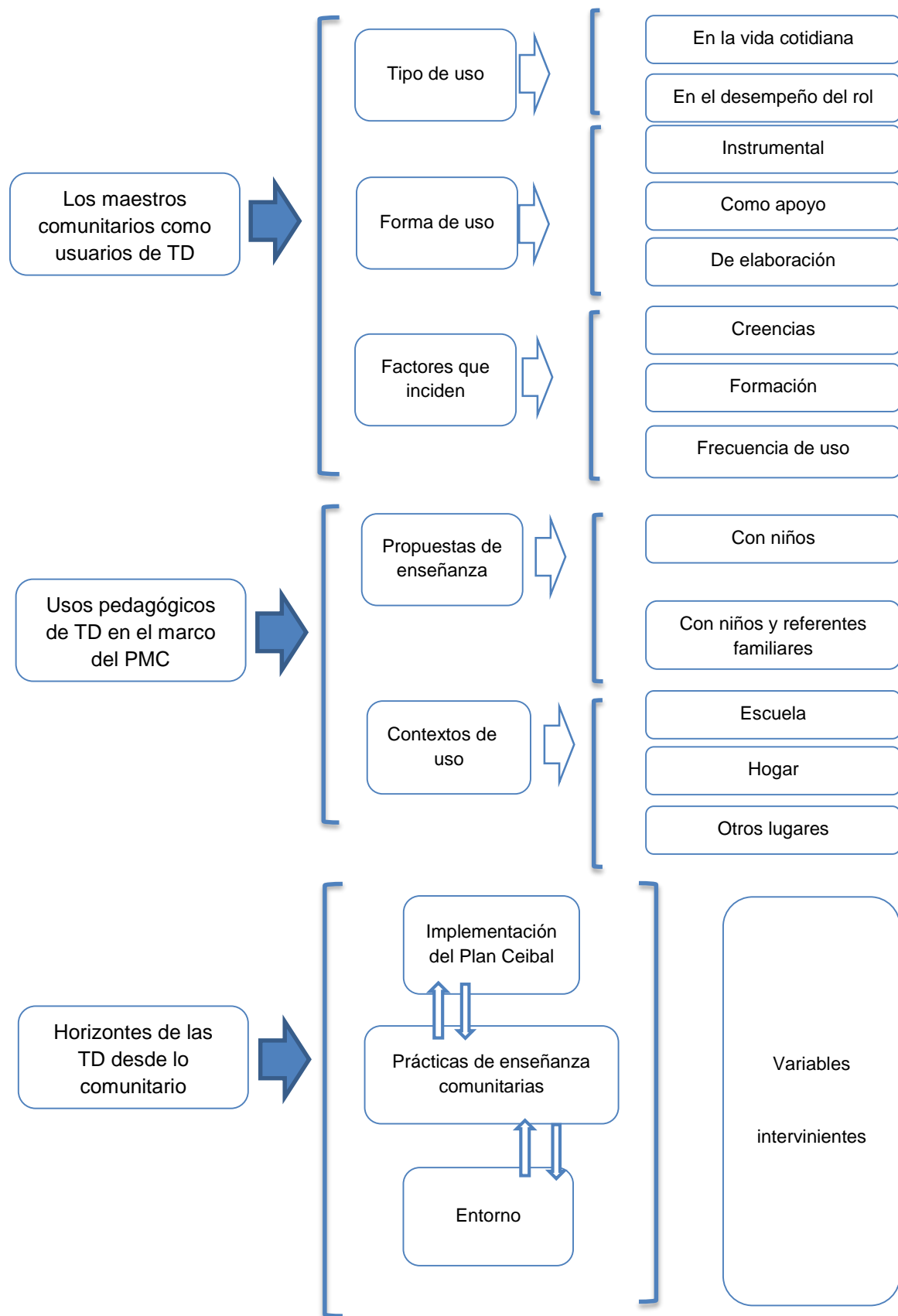


Figura 5. Dimensiones consideradas en el análisis

Fuente: elaboración propia

Flick (2007) plantea que la narración “es una de las formas fundamentales de las personas de organizar su comprensión del mundo” (p. 81), así pues, citar en forma textual tramos significativos de las entrevistas, desde lo narrado por los entrevistados, permite acercarse a la voz de los protagonistas, a sus formas diversas de sentir, pensar y hacer respecto a la temática; y a la vez ilustra el análisis en cada una de las dimensiones.

Cabe señalar que las frases que se incluyen en el estudio, son referenciadas de forma tal de poder acceder a la fuente y localizar el pasaje concreto en el texto completo de cada entrevista. A modo de ejemplo puede figurar: (MC T-1, p. 5). Aquí se señala el código de referencia del docente entrevistado (en este caso maestro comunitario identificado con la letra T, entrevista 1), y el número de página de donde procede la cita.

Un aspecto que se entiende pertinente mencionar tiene que ver con una dificultad que se presenta en el análisis, en la medida que por momentos se solapan las dimensiones consideradas. No resulta fácil, en alguna oportunidad, considerar un aspecto en sí mismo, sino en relación a otro.

3.2. Interacciones mutuas

Como se pudo leer en el marco teórico, los Maestros comunitarios (que representan las unidades de análisis para esta investigación), desarrollan su tarea educativa en el marco de un programa institucional (el PMC) y mantienen una relación de dependencia con el CEIP de la ANEP, pues son funcionarios docentes de ese organismo del estado. A su vez, desarrollan su tarea educativa en lugares concretos con características particulares: escuelas públicas situadas en zonas al noreste de Montevideo. Es por estos motivos que resulta pertinente comenzar el análisis de los datos recabados en torno a las interacciones mutuas que se presentan. Por un lado en relación al contexto institucional en el que se enmarca la tarea comunitaria, en particular respecto al PMC y su interacción con la escuela como institución de educación formal. Y por otro en relación a los centros educativos y su interrelación con los entornos próximos.

Los datos provenientes de las entrevistas realizadas a los referentes institucionales del PMC y a los referentes de las direcciones de las escuelas, son los insumos que nutren mayoritariamente esta sección del análisis. A la vez que también se integra la voz de los Maestros comunitarios que, desde sus diversas percepciones, aportan elementos a la caracterización de los contextos de interacción señalados.

3.2.1. PMC y escuela

Desde la percepción de los referentes institucionales, el PMC mantiene sus propósitos iniciales, los que se encuentran en sintonía con los motivos que dieron origen a la creación del plan en el año 2005. En este sentido se hace referencia al rol del docente como pieza clave para el desarrollo de los

objetivos, en particular al compromiso que asumen con la función, pues es un cargo al que se aspira por elección voluntaria (CODICEN, 2008).

Los objetivos del programa siguen siendo los mismos que tuvo en su origen. Los dos grandes objetivos marco del programa: restituir el deseo aprender en los niños y revincular o mejorar el vínculo de la familia con la institución (RI 1, p. 1).

Los maestros cuando van a desempeñar el rol lo eligen. El programa ha tenido en este sentido también algo que tiene que ver con el enamoramiento del rol (RI 1, p. 8).

Para los referentes institucionales del PMC, la figura del Maestro comunitario, tiene una incidencia particular en la dinámica de la escuela, especialmente en relación a los proyectos que como institución educativa se proponen. En este sentido se observa que no hay una única forma de configurar la tarea del docente comunitario, sino que se construye de acuerdo a las características del propio maestro, y a la vez desde los vínculos que establece con la escuela y con la comunidad. De esta manera es parte de un colectivo docente que integra la mirada comunitaria como un elemento de valor para la tarea educativa.

Pero lo que se fue viendo del proceso es que las escuelas empezaron a ser comunitarias, no que tenían un maestro o dos maestros comunitarios, sino que los proyectos de escuela empezaron a integrar el trabajo del maestro comunitario, donde empezó a haber un espacio en los contextos de los sábados para que el maestro comunitario hablara y eso fue surgiendo con algo que también es una característica del programa. El programa tenía lineamientos, tenía líneas de trabajo, pero la forma la fue dando el maestro comunitario desde el territorio (RI 2, p. 4).

Cabe señalar, que el Maestro comunitario desarrolla su tarea en articulación con otros actores, en particular en el marco de redes interinstitucionales de las zonas próximas a las escuelas, así como a través de coordinaciones directas con referentes de programas e instituciones del entorno. De esta manera oficia de nexo entre el centro educativo y las instituciones que trabajan en el territorio, pues si bien su tarea tiene una impronta pedagógica, no desconoce la realidad y busca atender las situaciones desde una mirada integral de los sujetos de aprendizaje: niños y niñas alumnos de la escuela.

Entonces, cuando uno va a una familia con un trabajo que es pedagógico, pero ve una situación, por ejemplo, de niños que no tienen documentación, vamos a poner un caso, y el maestro articula para que esto se logre con los otros actores, por ejemplo, el SOCAT [Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial], que hay en los barrios. O frente a una situación judicial, o frente un tema de salud con la policlínica, o frente a situaciones de madres adolescentes embarazadas, o un embarazo de una madre que no está siendo atendida (RI 2, p. 4).

[...] el Programa Maestros Comunitarios, articula, elabora, construye para su trabajo pedagógico una red de intervención. Ese trabajo en redes que hace el maestro, participando muchas veces del SOCAT, participando de algún grupo de INAU que se reúna en la zona, policlínicas de la Intendencia que trabajan en la zona, o sea, diferentes actores. El maestro comunitario en su calendario semanal tiene dos horas para esa articulación, que es importantísima que se haga a nivel institucional, y es lo que nosotros estamos trabajando en esto que te decía: escuela comunitaria. Ya no es pensar en el rol solamente, sino el pensar en un rol que es parte de un colectivo docente y que tiene que apoyar a la conformación de una institución más abierta: el trabajo con la comunidad (RI 1, p. 3).

El PMC propone modificar el vínculo de la escuela con el entorno, y desde ese lugar se reconocen características innovadoras y a la vez resistencias que han operado a lo largo del tiempo, en particular respecto a la tarea específica del docente comunitario, y en relación al cambio de formato del quehacer como docente.

[...] es otra característica del programa: innovar, el de ser flexible y eso me parece que es fundamental en una institución que, además, es bastante estructurada. Entonces, todo eso rompe esos esquemas. Y eso es algo que se ha ido viendo: ese cambio en la estructura (RI 2, p. 3).

Creo que le costó mucho más a la escuela entender que no era un maestro de apoyo y que no era que si el niño tiene una dificultad específica, el maestro va a atenderlo, lo que no quiere decir que no atiendan dificultades específicas, pero no es ese el rol del maestro comunitario. Y a las direcciones y a las inspecciones les costó mucho entender cómo controlaban a ese maestro, que no estaba en las paredes de la escuela todo el día y que tenía que salir al hogar, que tenía que salir a las reuniones con otros actores, cómo hacer con ese maestro que no se sabía dónde estaba. Por eso, digo que le costó muchísimo más a la institución, que es jerárquica y que es sumamente estructura en estas cosas, durante años, cambiar esquema, que hasta el día de hoy en algunos territorios sigue costando (RI 2, p. 7).

Una de las incidencias notorias que tiene le PMC, desde la voz de los referentes consultados, está en relación con la forma en que la escuela modifica su forma de percibir el entorno, y en particular desde la relación con los referentes familiares de los niños. En este sentido la cercanía de los Maestros comunitarios con la realidad cotidiana, con las dificultades y carencias estructurales por las que transitan el día a día las familias de los alumnos de la escuela, interpela las formas tradicionales de vincularse, pone en cuestionamiento preconceptos y habilita la promoción de alianzas de responsabilidad compartida (Bordoli, 2015).

Me parece que lo más importante que tiene el programa es el cambio de mirada, es dejar de pensar que el fracaso se produce por el lugar donde nació ese alumno, por la situación en que

vive ese alumno y empezar hacer un mea culpa, ¿no? Empezar a ver que esto es un problema social y que lo tenemos que solucionar todos y no quedar solamente en el ámbito de donde nació o de donde proviene ese niño (RI 2, p. 4-5).

Otro de los cambios que ha promovido el programa es, desde el discurso de los informantes, la posibilidad de ver “la escuela en la comunidad, pero no la escuela... la escuela siendo comunidad y allí, en ese pilar, está la escuela, están los otros actores, están las familias” (RI 2, p. 12). Desde esta perspectiva se visualiza la comunidad en forma integral, donde la escuela es un actor más en interacción con otros.

Asimismo, cabe hacer referencia al reconocimiento y la permanencia en el tiempo que tiene el PMC, pues tanto desde la mirada de los referentes institucionales como desde la perspectiva de las direcciones y de los Maestros Comunitarios, el programa logra consolidarse porque cuenta con el apoyo, no solo institucional, sino también sindical, de las asambleas técnico docentes, de las familias, de la comunidad y de los propios Maestros comunitarios, que adhieren a los objetivos y líneas de acción.

Tuvo la gran ventaja de tener el respaldo sindical, luego el respaldo completo y permanente de las asambleas técnico-docentes y con el proceso del transcurso del tiempo, que fueron dando los Maestros comunitarios en las propias escuelas. Hoy, nadie desconoce el rol que todo el mundo quiere y que sería necesario, a mi criterio, en todas las escuelas, porque un buen relacionamiento con la comunidad educativa, ser parte de la comunidad educativa, que es lo que tiene que ocurrir con una escuela, sería un avance tremendo (RI 1, p. 5).

3.2.2. Escuela y entorno

Como ya se pudo leer en apartados anteriores, las escuelas se encuentran situadas en tres zonas diferentes de Montevideo con distintas características geográficas (ver Anexo III). A partir de la observación realizada de los lugares y en función de relatos extraídos de las entrevistas se puede apreciar que los entornos próximos difieren respecto a la concentración de población, así como en torno a características propias del paisaje.

Una de las zonas, la más alejada del centro de la capital, se observa como una sumatoria de espacios. Por un lado se observan espacios netamente rurales (principalmente con cultivos), donde se pueden ver pocas viviendas, aunque con gran circulación de tránsito pues la zona se encuentra determinada por una arteria importante que comunica con una ruta nacional. Por otro lado se aprecian lugares donde se distingue la concentración de construcciones precarias que conforman asentamientos irregulares. Estos se hallan diseminados a lo largo de un radio próximo a la escuela, aunque algunos muy alejados (a más de dos kilómetros), con poca infraestructura vial y con restricciones en los servicios públicos (saneamiento, tendido de redes de electricidad y agua potable). De esta manera las extensiones de campo verde y casas distanciadas unas de otras, se conjugan con espacios de mayor concentración

de viviendas precarias, con claras señales de pobreza. En este escenario se suman dificultades en la locomoción, con pocas líneas de transporte público y con mala frecuencia.

Es una escuela, además, que los niños para llegar acá... Primero, no tienen ómnibus. Después, tienen de dos a tres kilómetros para llegar a la escuela [...] Porque nosotros estamos en el eje [nombre de calle], pero tenemos dos kilómetros al sur y dos kilómetros al norte de gurises que vienen. Por todos los problemas con el [número de la única línea de transporte departamental público], también. Ya nos hemos cansado de hacer denuncias, les ponen "Expreso" y no los suben (D 2, p. 3).

Por su parte otra de las escuelas, situada como la anterior en la periferia de Montevideo, presenta características diferentes. Aquí ya no se visualizan en el paisaje próximo al centro educativo, extensiones de campo a modo de producción chacrera o de quinta, sino casas de vivienda bajas (no hay edificios de gran porte), unas al lado de otras, que se conjugan con construcciones precarias. También se identifican algunos asentamientos irregulares donde se observa acumulación de residuos, particularmente en los bordes de los cursos de agua próximos. Al decir residuos, cabe señalar que todo tipo de residuos, desde los orgánicos (prueba de ello el olor que se puede percibir, producto de la descomposición de materia orgánica), hasta otros mariales de deshecho: plásticos en diferentes versiones, restos de electrodomésticos, partes de autos. En contraste con esta imagen también se ven, en el entorno de la escuela, espacios públicos con juegos infantiles y entornos verdes cuidados.

La tercera zona, donde se encuentra el local escolar que comparten las escuelas 3 A y 3 B, difiere de las anteriores, pues ya no se localiza en la periferia, sino en un lugar de mayor proximidad a centros comerciales, con arterias de circulación hacia el centro de Montevideo donde se observa, en relación a las otras dos escuelas, un número más importante de líneas de ómnibus con destino a distintos puntos del departamento.

Grupos de cooperativas de vivienda, algunos asentamientos irregulares, empresas logísticas con depósitos de mercadería, industrias en actividad o cerradas así como otras que se transformaron dando paso a rubros diferentes, son parte del paisaje próximo a la escuela.

Una escuela enmarcada en un barrio que en un momento fue un barrio de obreros. Han ido cerrando, en su momento, algunas industrias, otras las reflotaron para hacer otras cosas, locales que se transformaron, gente de trabajo (D 3B, p. 2).

De esta manera, caracterizar los entornos resulta significativo a fin de acercarse a las realidades que viven los niños que asisten a las escuelas y sus familias. En este sentido, las entrevistas ofrecen una particular visión de las instituciones en relación a la comunidad y al entorno. A la vez proporcionan información general que permite conocer las escuelas desde algunas cifras que suman nuevos elementos a los ya indagados al comienzo del trabajo de campo y registrados en la Tabla 2

Tabla 7. Las escuelas: datos que aportan a su singularidad

Fuente: elaboración propia

	Escuela 1	Escuela 2	Escuelas 3 A y 3 B
Características de la matrícula escolar	510 Fluctuante, con cambios en el último período del año: ingresos nuevos.	950 Se mantiene el número en ese entorno, aunque no son los mismos niños pues se mudan y vienen nuevas familias.	299 Movimientos por mudanzas, población nueva procedente de realojos de asentamientos irregulares.
			321 Se identifican niños que faltan mucho, que asisten en forma intermitente.
Colectivo docente	24 maestros: 22 docentes de aula y 2 en equipo dirección 2 funciones de maestro comunitario 2 psicólogas (1 vez a la semana en escuela y luego en trabajo en hogares) 1 maestro de apoyo pedagógico 2 profesores de educación física 2 maestras itinerantes especializadas	37 maestros: 35 de aula y 2 en equipo de dirección 2 funciones de maestro comunitario 2 maestros de apoyo pedagógico 3 profesores de educación física 2 profesoras de inglés	16 maestros: 14 de aula y 2 en equipo de dirección 1 función de maestra comunitaria 1 maestra de apoyo pedagógico 2 profesores de inglés 1 profesora de educación física 1 Maestra de Apoyo Ceibal
			16 maestros: 14 de aula y 2 en equipo de dirección 1 función de maestra comunitaria 2 profesoras de inglés 1 profesora de artes visuales 1 profesora de educación física
Número de niños x aula (promedio)	25 (en nivel inicial el promedio es mayor: 35)	25 (entre grupos con 30 y de 22 niños)	24
			20 (en inicial es mayor: 28)

De las características singulares cabe destacar, que si bien cada una de los centros educativos cuenta con un número de docentes importante en relación a la matrícula escolar (si sumamos todos los docentes que integran el colectivo tenemos en proporción 1 docente cada 15 niños –aproximadamente- en tres casos y 1 cada 20 en el caso restante), esta relación debe ser entendida en el marco de las necesidades objetivas de cada centro, desde su particular situación. No representan un dato significativo en sí mismo, pero sí en relación con las características complejas de los entornos y las escuelas, pues no solo cuentan con maestros de aula, sino también con otros docentes con especificidades diversas, que responden a programas o planes de política pública creados a fin de incidir en la inclusión educativa. Así se puede encontrar programas como: A.PR.EN.DER, PMC, Plan Ceibal, Escuelas Disfrutables, entre otros, que coexisten y deben articular acciones.

A simple vista parecería un superávit de docentes, pero la realidad compleja requiere soluciones complejas, por tanto la lectura del número de técnicos que trabajan en el centro educativo, no es un valor significativo si no se contempla en el marco de las posibilidades que tengan para coordinar esfuerzos y tomar decisiones como colectivo. Más allá de las distintas dependencias y programas en los que se enmarquen las intervenciones de los distintos actores, “si se quiere una mejora amplia y a largo plazo, el proceso tiene que ser sostenido por los propios educadores” (Fullan, 2013, p. 4). Si bien no es objetivo de esta investigación indagar en estas cuestiones, queda abierta la interrogante acerca de las convicciones y posibilidades que tienen los docentes de estas escuelas para incidir en el cambio, y a su vez para articular las acciones en esta diversidad de programas y recursos humanos, no solo a la interna de las escuelas, sino también en el afuera, con los distintos programas que demandan coordinaciones interinstitucionales.

Otro punto que se destaca en el análisis, tiene que ver con los rasgos comunes que se dependen cuando se coloca el foco en las condiciones del entorno, y cómo éstas interactúan en la realidad de cada escuela. Cabe detenerse aquí en un elemento significativo en relación a la categorización de escuelas que realiza el CEIP en quintiles. Éstos se definen a través del Índice de Contexto Sociocultural (sobre este indicador se encuentran referencias en el apartado 1.6.2). Al momento de la realización de las entrevistas, las escuelas se encontraban en los quintiles 1, 2 y 3. A partir de los datos proporcionados por las directoras (cabe recordar que las entrevistas fueron realizadas entre los meses de setiembre y diciembre de 2016), se constata que van a ocurrir cambios al año siguiente: por un lado la escuela identificada dentro del quintil 2, durante el año 2017 pasa a estar dentro del quintil 1 y las dos escuelas quintil 3 pasan a quintil 2. Por su parte la escuela identificada en 2016 dentro de quintil 1, permanece en 2017 en igual situación.

Esta información se pudo cotejar a partir de documentos publicados en la página web del CEIP, en particular, a través del listado de escuelas que en el año 2017 pasan a ser parte del programa A.PR.EN.DER (CEIP, 2016) con modificaciones en la adjudicación de quintiles.

Los cambios en los quintiles vienen a ratificar aquellas percepciones de los docentes que hablan del deterioro que observan en el entorno social, en relación directa con la pobreza. En este sentido, a través de las voces de las personas entrevistadas, se identifican situaciones que dan cuenta de la pobreza ligada a las condiciones de vida de las familias. De esta manera, al analizar algunos indicadores de los centros escolares (inasistencia, cambios en la matrícula escolar, características socioeducativas de las familias), los docentes plantean:

Esta es una escuela donde viene población muy humilde, de muy bajos recursos, muy vulnerados en todos sus derechos (la comunidad, ¿no?) (D 2, p. 1).

Se mantiene la cantidad. No los mismos niños porque con esto de los asentamientos nuevos, se vienen a vivir al [nombre del asentamiento], se les inunda, a la primera inundación se van y después vuelven otros, otra gente distinta con más niños. Tenemos sí ahora un tema de las inasistencias, que no era algo que pasara acá en la escuela de [nombre del barrio]. Era raro que los niños tuvieran problema de inasistencia y ahora lo están teniendo. También es entendible, ¿no? La situación del barrio después de tantos días de lluvia... Es imposible poder llegar, no tienen los recursos económicos para comprarles botas. Los chiquilines tienen un solo par de championes, muchas veces se les rompen y ta, es lo que tienen. Las llamas: "No puede ir porque no tiene calzado" y a veces te vienen con las zapatillas de verano. (D 2, p. 2)

En este sentido, también se puede leer en otra entrevista:

Es una zona de mucha pobreza, mucho ranchito, asentamiento... Ellos los días de lluvia, por ejemplo, aunque llueva poco faltan por el tema de que es difícil salir. Tienen un par de championes solo. Entonces, si se les mojan no pueden concurrir. Los días que llueve, aunque no sea torrencial, tenemos una asistencia de cincuenta niños, sesenta niños... El tema principal de acá, que enmarcaría a esta escuela, es la pobreza (D 1, p. 2).

A su vez, respecto a la relación entre pobreza y nivel socioeducativo de las familias se pueden señalar algunas consideraciones que hacen en referencia a la inclusión de la escuela en el programa A.PR.EN.DER, motivado por el cambio de quintil.

Las familias de esta zona, en general, no terminaron el ciclo básico, por eso, ahora pasamos a ser Escuela A.PR.EN.DER. Es un nivel sociocultural bajo y económico también. Algunas familias tienen serias dificultades económicas, por lo menos los que asisten a la escuela. Eso influye en el nivel de colaboración, si bien tenés familias muy preocupadas, que colaboran con la escuela, que te agradecen, que participan (D 3A, p. 4).

En particular, uno de los casos hace énfasis en que, además de la pobreza asociada a un nivel socioeducativo descendido de las familias, se viven situaciones de violencia que afectan directamente el quehacer educativo de la escuela y agravan la situación.

Esta es una escuela bastante complicada en varios sentidos: a nivel conductual por parte de los niños, a nivel de aprendizaje es muy descendido y a nivel de familias es bastante complejo [...] En realidad, todo esto que está afectando, la violencia. Tanto a nivel de familias como de niños. En el barrio hay mucha violencia, siempre... Hemos tenido varios episodios cercanos bastante graves, que eso dificulta. Dificulta también porque los niños vienen... Ya si pasó algo en la noche, ya vienen con una disposición totalmente distinta, con su cabecita en otro lado, que no es el estudio o no es el aprender. En ese sentido, lo veo más complicado. En la violencia (D 1, p. 1).

En esta línea cabe detenerse en un aporte de Llambí (2014), donde se da cuenta de factores semejantes a los analizados. De este modo se identifican “La accesibilidad y el entorno, la distancia, la disponibilidad de transporte, la creciente inseguridad del entorno barrial” (p. 81), como algunos de los elementos que condicionan la asistencia de los niños a la escuela, que en los casos de la presente investigación representan además, condicionantes de vida que restringen la posibilidad de ejercicio de los derechos.

La participación de las familias en las escuelas, en unos casos, tiene énfasis en el apoyo desde las comisiones de fomento, donde se convoca a los referentes familiares para gestionar actividades que tengan por objetivo recaudar dinero para aquellos gastos que no se pueden sostener con el aporte del estado.

[...] nos llevó muchísimas jornadas de juntar dinero, con mucho esfuerzo y las mamás colaboraron muchísimo vendiendo. Hacían venta de ropa y vinieron a hacer ventas a la hora del recreo de merienda saludable. Organizamos actividades de integración fuera del horario junto con esas mamás. Y se recauda dinero y, bueno, pudimos hacer (D 2, p. 5).

Pero la interacción entre la familia y escuela también se ve como una oportunidad pedagógica, desde la cual fortalecer vínculos y generar lazos de confianza. Romano (2014) habla de la necesidad de ir “desplazando la mirada que insiste en señalar culpas a una posición donde el énfasis esté planteado en la responsabilidad que cada actor debe asumir en el proceso de transmisión de la cultura a las nuevas generaciones” (p. 134).

Tenemos el grupo de padres lectores, que también tienen sus reuniones mensuales, que se evalúan. Ayer tuvimos una reunión con los padres, que van a elaborar dos obras a partir de cuentos para actuar en el festival que estamos preparando ahora para noviembre, que preparó la profesora de Educación Física, y ellos ya eligieron los dos cuentos que tienen que actuar. Y

dieron ideas para aumentar el número de padres que forman este equipo de padres lectores. Una mamá de este equipo de padres lectores también hizo un video (porque ella tiene un marido que es sordomudo, entonces sabe lengua de señas y lo colgó en internet y nos permite usarlo) sobre su experiencia. Cosas preciosas. El proyecto de lectura la verdad que ha aumentado el vínculo con la comunidad. Tratamos de ser una escuela en la cual si los padres tienen alguna idea puedan venir a dialogar. Eso mismo que promovemos con los chicos entre adultos también tratar de practicarlo. Creo yo que ha funcionado, el tema del saludo al ingreso o el saludo cuando se van... ese tipo de cuestiones hacen también a la escuela. (D 3A, p. 6)

La acción que la escuela puede hacer con las familias también es percibida desde las limitaciones que se plantean, pues se entiende necesario integrar a los referentes familiares en los procesos de aprendizaje de sus hijos, pero a la vez se encuentran obstáculos, y las posibilidades de actuar se ven reducidas.

[...] hay familias que no sostienen los tratamientos médicos. En ese sentido, son familias muy vulnerables algunas, a las que querés dar apoyo, querés que los chicos mejoren, pero no tenés el acompañamiento de la familia, y no tenés un referente, en algunos casos, a veces en los casos más graves, que vos decís: "Puedo contar con ese apoyo". A veces te encontrás como atada de manos: hiciste hasta acá, pero más no podés llegar (D 3A, p. 2).

Un aspecto que se entiende interesante considerar tiene que ver con las percepciones que las direcciones de los centros educativos tienen respecto a las escuelas donde desempeñan su rol. Cabe reseñar cuáles son esas primeras ideas, esas palabras elegidas para comenzar a describir las escuelas. Mientras en unos casos se coloca el énfasis inicial en el entorno como debilidad, en otros la descripción comienza en referencia al colectivo docente como fortaleza.

Así pues, respecto al grupo de docentes visto como elemento propulsor de la tarea que realiza la escuela, se identifican frases como:

A mí me gusta mucho la escuela en que trabajo, por el personal docente con el que trabajo, por el compromiso. Se puede trabajar en equipo [...] un grupo de maestras muy comprometido con la escuela, que tiene la camiseta puesta y se engancha con cualquier propuesta que le hagas (D 3A, p. 1).

Es una escuela de nivel medio, bajo en algunos casos, con un grupo de maestros bastante estable, comprometidos con lo que hacen, muy colaboradores [...] es una escuela donde trabajan mucho en bloque, juntos, todos los maestros, no importa de la clase que sean (D 3B, p. 1).

[...] la escuela tiene un grupo de maestras muy comprometido [...] Se trabaja muy lindo, hay un lindo clima de trabajo en la escuela. Se ve, a pesar de toda la problemática (D 2, p. 1).

Cabe mencionar también en este apartado el trabajo de la escuela en relación a otros actores, programas e instituciones con los que comparte su población objetivo. En este sentido, la escuela como institución educativa, necesita articular acciones. Aquí el rol de los maestros comunitarios es clave para sostener los vínculos con los demás actores que también tienen incidencia (desde diversos aspectos) en los niños que asisten a la escuela y sus familias.

Las maestras comunitarias trabajan muchísimo en redes, muchísimo [...]. Nosotros con la policlínica tuvimos dos contextos que nos juntamos, los médicos y nosotros, para coordinar acciones. Han ido a casas de familias conjuntamente los comunitarios con médicos de la policlínica, también para que ellos vean que se está trabajando en conjunto. (D 1, p. 4).

Las articulaciones se establecen con otros centros educativos de la zona, con los programas prioritarios del MIDES (Jóvenes en Red, Uruguay Crece Contigo, Cercanías), así como desde los Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT). También se establecen coordinaciones con equipo de salud (policlínicas barriales dependientes de la Administración de Servicios de Salud del Estado -ASSE- o de la Intendencia de Montevideo -IM-), así como en relación a espacios culturales y deportivos de la zona.

3.3. Los maestros comunitarios: características singulares y percepción del rol

Teniendo en cuenta que la investigación se realiza en base a una muestra intencional, que toma en consideración criterios de heterogeneidad en la selección de casos, cabe reseñar algunas características de las unidades de análisis representadas por los maestros comunitarios, que dan cuenta de la diversidad a partir de datos singulares.

Previo a la presentación de los datos en la tabla 8, corresponde señalar que todos los maestros entrevistados que desempeñan el rol comunitario en el marco del PMC al momento de la investigación, poseen el título de maestros de educación primaria y son egresados de los Institutos Normales dependientes de la ANEP. En todos los casos los cargos son efectivos en la escuela. Dicha efectividad se logra por concurso de oposición en el marco del CEIP. Estos docentes, efectivos en sus respectivas escuelas y con más de cuatro años de permanencia en la institución, son designados en forma directa por las direcciones de los centros educativos respectivos a fin de cumplir las funciones de maestros comunitarios. Estas designaciones se realizan a partir de un reglamento aprobado en el año 2008 y aún vigente (CODICEN, 2008), donde se establecen los criterios a seguir para proveer la función. En todos los casos los docentes son designados por el lapso de un año lectivo (desde el comienzo de las clases hasta el veintiocho de febrero del año siguiente).

Los directores, luego de conocer las aspiraciones de los docentes de la escuela para cumplir el rol como maestros comunitarios, toman en cuenta los criterios establecidos en la reglamentación y de esa forma elaboran un orden de prelación que luego debe ser validado por las inspecciones correspondientes. En la reglamentación se establece que el director deberá tener en cuenta, a fin de establecer el ordenamiento, los siguientes aspectos:

- a) El conocimiento de la comunidad a la que pertenecen los alumnos.
- b) La preocupación e interés por ayudar a los alumnos a aprender, así como la capacidad e iniciativas para elaborar propuestas didácticas abiertas y flexibles.
- c) La aptitud para las relaciones humanas, apreciada a través de la actuación del aspirante en su trato con el alumnado, con los demás maestros, con las familias y con la comunidad o vecindario.
- d) La posibilidad práctica de poder extender su horario (CODICEN, 2008).

Tanto los referentes institucionales del PMC como las direcciones de las escuelas ponen de manifiesto que estos aspectos deben ser relevantes al momento de designar a un maestro en la función comunitaria, particularmente respecto a su capacidad para vincularse en forma positiva con los alumnos, con sus colegas, con las familias y con la comunidad.

Se valora que continúe siendo el director de la escuela quien realice la selección, pues se identifican potencialidades en ese trabajo en común: dirección – maestro comunitario, donde la mirada de este último, de mayor cercanía con la comunidad, aporta elementos al quehacer de la escuela en relación al entorno.

[...] sí me parece que es importante que siga existiendo y sí que sea el director el que tenga en cuenta esas cosas a la hora de elegir, porque también el maestro comunitario en este vínculo con la comunidad y con las familias, también es como un aliado para el director. Tiene una visión por fuera de las paredes de la escuela que también es muy importante (RI 2, p. 7).

Vale aclarar también que todos los docentes del PMC desempeñan el rol de maestros de aula en las escuelas donde son efectivos, y que su tarea como comunitarios la desarrollan durante el turno contrario, teniendo como referencia los locales escolares que, en los casos 1 y 3 (ver Tabla 2), son utilizados por dos escuelas diferentes, mientras que en el caso 2 es la misma escuela que cumple doble turno.

Tabla 8. Mapeo de datos distintivos de las Maestras comunitarias

Fuente: elaboración propia

	MC Z	MC Y	MC X	MC W	MC V	MC U	MC T
Género	F	F	F	F	F	F	F

Edad		48	41	39	42	41	48	28	
Antigüedad como MC		1	5	7	1	8	5	4	
Años de trabajo en la escuela		14	6	15	17	18	4	6	
Antigüedad en el CEIP		26	8	18	19	19	20	7	
Otros cargos docentes desempeñados	Maestra Apoyo pedagógico	No	No	No	No	No	Si	No	
	Maestra Ceibal	No	No	No	No	No	Si	No	
	Otros cargos en ANEP	No	No	Maestra Secretaria(CEIP)	No	Tránsito Educativo (CES)	No	No	
	Otros cargos a nivel privado	Maestra de informática	Maestra de aula	No	No	Maestra con TD en ONG	No	No	
Aparatos de TD disponibles y de uso	Personales	Teléfono celular inteligente	Si	Si	Si	Si (pero sin datos)	Si	Si	Si
		Computadora	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
	Provisos por Plan Ceibal o por PMC	Plan Ceibal: Tablet, XO, Magallanes, Positivo	No (equipo roto)	Si (Magallanes)	No (no le asignaron)	Si (Positivo)	Si (Tablet)	Si (Tablet y Positivo)	Si (Tablet, XO y Positivo)
		Equipo para video conferencia	Si Poco uso	Si Poco uso	Si Poco uso	Si Poco uso	Si Uso con niños	Si Uso con niños	Si Uso con niños y familias
		PMC: Teléfono celular (solo llamadas y sms)	No	Si (pero no lo utiliza)	Si	Si	Si	Si	Si
Disponibilidad de conexión a internet a nivel personal (datos móviles o wifi en hogar)		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Conexión a internet en escuela		Con dificultades	Buena	Con dificultades	Con dificultades	Con dificultades	Buena	Buena	

Como se puede apreciar, el género femenino domina la escena en todas las entrevistas realizadas (no solo a maestras, sino también a los demás informantes), por tanto, de aquí en más, cuando el texto requiera la referencia al género gramatical correspondiente, ya no se utilizará el masculino como género lingüístico de carácter universal, sino el femenino: maestras comunitarias.

Asimismo se observa respecto al rango de edades: un caso próximo a los treinta, cuatro casos en el entorno de los cuarenta años (entre los treinta y nueve y los cuarenta y dos) y dos casos cerca de los cincuenta. En cuatro casos (de los cuales solo tres coinciden con el rango de edades de cuarenta años), se evidencia una historia larga de vinculación con el CEIP, pues desarrollan su tarea en ese organismo de la educación desde hace aproximadamente veinte años. En tanto que en el resto de los casos se observa que: dos tienen un vínculo de siete y ocho años, mientras que el último ya lleva cerca de treinta años ocupando un cargo de maestra en educación primaria.

En relación al tiempo de trabajo en la función de maestras comunitarias: dos manifiestan tener un vínculo reciente, con un año de antigüedad, mientras que tres cuentan con cinco años en el PMC (aproximadamente), y los otros dos casos, en el entorno de ocho años. Por su parte, todas las maestras poseen experiencia acumulada de docencia, tanto de aula en educación pública como en otros roles a nivel privado. Cabe señalar que tres maestras cuentan con experiencia en relación a las tecnologías digitales, pero desde ángulos de trabajo diferentes: en tanto en un caso se señala la docencia en informática, en otros dos se parte de un uso pedagógico de tecnologías, en un caso desde Ceibal y en otro desde el trabajo en educación en el marco de acción de un Organismo No Gubernamental (ONG).

Ahora bien, al detenerse en el análisis de la percepción que las maestras comunitarias tienen de su rol, cabe hacer referencia previamente, al valor que le asignan a la tarea, las directoras de las escuelas entrevistadas. Estas valoraciones se conjugan con los aspectos que priorizan a fin de seleccionar al maestro o maestra que va a cumplir las funciones comunitarias. Al respecto hacen referencia a atributos personales en relación a la capacidad de escucha, de atención a las realidades familiares y de los niños, de empatía.

Para mí tiene que ser una persona [...] que pueda escuchar y que sea una persona que, si bien sepa poner determinadas pautas, determinados límites, también sea una persona conciliadora, que pueda tener empatía con lo que está pasando en la vida familiar. Sí brindar pautas de qué es lo correcto por el bien de los chicos y por la salud el chico y de la familia, la forma de vincularse y todo, pero que en sus vínculos sea una persona que pueda sentir empatía, que pueda escuchar, que pueda dialogar. Eso para mí es fundamental (D 3A, p. 8).

Un maestro comprometido con su tarea, preocupado por la estabilidad emocional de esos niños y de las familias claro. [...] Qué te puedo decir, para mí es fundamental. Que tendría que seguir existiendo, que tendría que haber más escuelas, más allá de la modalidad que tenga la escuela: que sea Común, Aprender, Tiempo Completo, el maestro comunitario tiene que existir, tendría que existir en muchas más escuelas, porque es un problema social, en todos los niveles [...]. Entonces me parece que el maestro comunitario es una figura fundamental (D 3B, p. 5).

Corresponde hacer énfasis en que las percepciones que comparten las directoras de las escuelas respecto a la función comunitaria, son acompañadas por aspectos que señalan las propias maestras comunitarias. En este sentido se puede leer que:

La alianza pedagógica [entre docentes y familias] más que un propósito es un medio para perseguir los propósitos. Se entiende que no hay posibilidad de trabajo profundo con los chiquilines sin ese vínculo con las familias [...] esa es una de las riquezas más importantes que tiene el programa, mueve mucho la concepción de escuela hacia otro lugar, creo yo, más fecundo, más fértil (MC T-2, p. 5).

Asimismo señalan que la tarea comunitaria demanda fortalecer los vínculos con los referentes familiares desde el diálogo, aunque en algún caso perciben que las oportunidades para interactuar están restringidas y es necesario atender a los tiempos y procesos de cada uno.

Ahí es con el vínculo, con confianza y esperar, dar los tiempos de cada uno, porque en el momento tenés niños de seis, tenés al adulto de treinta, tenés al adolescente... Entonces, cada uno con su tiempo, pero para mí, igual que en el salón de clase, el vínculo que puedas entablar en ese momento es fundamental (MC W-2, p. 6).

Se encuentra un testimonio que se diferencia de los demás, pues en el relato se hace referencia a las dificultades para establecer una alianza pedagógica con las familias. De esta manera quedan en evidencia las limitaciones del quehacer comunitario, pues el acceso a los hogares parece estar restringido a entrevistas que tienen por objeto exclusivo comunicar a las familias la necesidad de que los niños concurren a la escuela.

La visita a los hogares es importante. Es la única manera. Y tratar de lograr el compromiso que, a veces, es muy difícil. Es muy difícil porque a veces no tienen compromiso, por ejemplo, de levantarse para traerlos a la escuela de mañana. Entonces, acá se trabaja mucho desde ese lado, de ir a las casas a conversar con las familias para que traigan a los niños a la escuela y para que cumplan con los mínimos requisitos [...] No es una alianza muy firme, lo que... parece una especie de persecución que hacemos los maestros comunitarios con la familia para que venga el niño a la escuela. Y permanentemente están dándote excusas: no vino porque le dolía algo, no vino porque fue al médico, no vino... Y es permanente. Es difícil, la verdad, el compromiso. (MC Z-2, pp. 3-4).

En cambio otros testimonios dan cuenta de que es posible incidir en esta ausencia de compromiso, pero que depende justamente de la intención del docente, de la confianza en el otro, así como de la disponibilidad para el diálogo. Aquí corresponde detenerse en un aporte analizado en el marco teórico. Burbules (1999) plantea que el diálogo no es como otras formas de comunicación, sino una actividad que permite descubrir y a la vez comprender el entorno, pues "representa un intercambio comunicativo

[...] por medio del cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás” (p. 32). Entender el diálogo como una oportunidad comunicativa puede favorecer los vínculos.

Tratar de que ellos no se sientan agredidos por la escuela que, en realidad, la mayor parte de las veces les pasa eso, que la escuela llegó a ellos para reclamarles, para exigirles, para decirles que les falta no sé qué, que llegaron tarde, que pa, pa, pa, pa. Entonces, hay como que desandar todo eso y no es fácil. Y se logra, bueno, se logra a medias, me parece. Se logra a medias y aparte me parece que realmente lleva como mucho tiempo. Entonces, ta, sin duda que un año lectivo es poco tiempo y, bueno, eso depende mucho de la familia también, depende mucho del colectivo (MC U-2, p. 5).

Y yo creo que una mejor escuela pública es una escuela abierta, es una escuela con padres involucrados, y no hay mejor forma de enseñar el diálogo si no es dialogando (MC T-2, p. 5)

Por otro lado, los docentes hacen referencia a sus limitaciones, así como a la complejidad que demanda la tarea, pues el trabajo con las familias requiere no solo disponibilidad para el diálogo y una escucha atenta, sino comprender que cada situación familiar tiene sus particularidades y requiere intervenciones diferentes caso a caso.

Es un trabajo muy fácil de decir, pero de los más complicados de hacer porque nos atraviesa desde las subjetividades, ¿no? y en eso los maestros estamos tan permeables como... ¿no? No somos superhéroes que vamos volando a solucionar los problemas que tienen los otros, no. Los problemas son nuestros. Las soluciones no las tiene uno, las soluciones se construyen, se ve cómo se viabilizan (MC T-2, p. 5).

Es complejo, yo creo que es de lo más difícil porque, en general, esas familias son familias muy sufridas, digamos. O sea, esos adultos son adultos que tienen una historia muy compleja por una y otra razón [...] Para mí lo primero es vincularse desde un lugar de respeto, de afecto, de entender por lo que ellos están viviendo y, en función de eso, tratar de revertir algunas cosas. Pero me parece que es bien individual con cada [familia] (MC U-2, p. 5).

Aquí el énfasis se coloca en la necesidad de pensar propuestas pedagógicas diferenciales en función de las características y necesidades de cada núcleo familiar. De este modo no existe una sola forma de generar lazos pedagógicos con las familias, sino la necesidad de proponer “prácticas que tiendan a favorecer el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a las necesidades de estos” (Álvarez, 2015, p. 17). En la tarea específica que realizan las maestras del PMC, se busca tomar las necesidades del contexto familiar como insumo para desplegar estrategias pedagógicas.

No te podés estructurar de una forma de llegar a una familia. Yo soy muy de hacer las primeras visitas casi como de observación y ver cuál es el ritmo de ese hogar. Yo no puedo tomar, por ejemplo, huerta, hacer huerta y, a todos los hogares que llego, llegar con la misma propuesta [...]. Si yo voy con una propuesta cerrada y con una consigna, y no los atrapa, ese hogar tarde o temprano va a empezar a encontrar la excusa para “Mañana no estamos”, “Pasado tengo médico”, ¿no? Sin embargo, cuando vos... Sabés que lograste la alianza pedagógica cuando te esperan (MC Y-2, p. 4).

Esta intervención, así como la siguiente, da cuenta del carácter moral, pero también del epistemológico que adquieren las prácticas docentes. En este sentido cabe recuperar la visión de Fenstermacher (1989), quien atribuye a una buena enseñanza, una alta dosis de fuerza moral, en la medida que el docente es capaz de promover en los demás (en este caso niños y referentes familiares) valores morales desde sus propias convicciones. Y a su vez contiene una dosis de fuerza epistemológica, en tanto que el docente pueda dotar de sentido la enseñanza, de tal forma que resulte significativa y relevante para quien aprende. Aquí la alianza entre los actores del proceso es indispensable de modo de habilitar los medios para que todos los actores logren “estructurar sus propias experiencias de modo que contribuyan a ampliar lo que la persona sabe [...], así como también las capacidades de esa persona para la acción autónoma y auténtica” (Fenstermacher, 1989, p. 172).

En el testimonio que sigue la maestra narra una experiencia realizada con niños y referentes familiares donde una vez por semana visitaban la biblioteca pública del barrio, y cómo esta propuesta significó una oportunidad no solo para conocer el lugar y saber que tienen la posibilidad de acceder en forma gratuita, sino para luego poder utilizar el servicio en forma autónoma.

Estuvo bárbaro porque ellos conocieron el espacio, se hicieron socios de la biblioteca, sacaron libros. La verdad que estuvo bueno. Eso nos habilitó otras cosas como, por ejemplo, estuvimos con músicos de la filarmónica, también estuvimos con los escritores que ganaron no sé qué premio, los del Graf Spee, ¿viste? que son un dibujante, un historietista... Fue una cosa buena, y lo engancho porque una de las cosas es que ellos ahí pueden usar... Pueden ir a estudiar, que era la idea. Mi idea era eso: que ellos lo vieran como una posibilidad, independientemente de que yo fuera o no (MC U-2, p. 4).

Un aspecto que cabe señalar es que la opción de la función de maestro comunitario es remunerada como un complemento al salario que percibe el docente en su cargo de aula (INEED, 2016), por tanto no representa una duplicación del sueldo. En este sentido, las maestras dicen que la elección de desempeñar la tarea docente comunitaria trasciende el aspecto salarial, y se acerca más a una forma particular de percibir la docencia en general.

Siempre discutimos que comunitario no es una cosa que se elija por el sueldo, porque ganamos menos, aquellos que estamos en comunitario lo elegimos no por una opción de los sueldos exclusivamente, sino porque... Creo que en realidad yo... me pasa que desde que llego a la

escuela hasta que me voy, no interesa si estoy en mi clase, me pasa sentirme que tengo la mirada comunitaria sobre los de mi clase. Después de que soy comunitaria yo me doy cuenta de que miro a los niños de otra manera, que los miro, que los miro desde otras realidades, que cuando era solo maestra de aula no lo tenía (MC Y-1, p. 2).

En las percepciones recogidas en las entrevistas se hace visible cómo se lleva a la práctica uno de los principales objetivos del PMC, que busca recomponer el vínculo entre familias y escuela (ANEP, 2013) De esta manera las maestras, en su función comunitaria, logran oficiar de nexo entre unos y otros.

Para mí el trabajo fundamental del maestro comunitario es la visita a hogares, que el maestro esté en el barrio, que la escuela esté en el barrio. Porque ellos ven en el maestro a la escuela en el barrio (D 2, p. 8).

Folgar (2010) plantea que los docentes en su rol comunitario son percibidos como una “condición híbrida (maestro para las familias, actor comunitario para la escuela)” (p. 89). Desde esta mirada la función contiene rasgos de identidad, tanto para el afuera (familias y comunidad), como hacia adentro de la institución, en relación al equipo docente. Respecto al maestro comunitario dentro del colectivo docente se puede leer: “Es parte de la normalidad de la escuela” (D 3A, p.8), los demás “cuentan con ellos, derivan los casos de los niños que necesitan” (D 2, p. 10), “están informando todo el tiempo (D 3B, p. 6), “nos ayudan muchísimo a conocer otra parte del niño, que es esto de la familia” (D 1, p. 6).

Los últimos dos apartados dan cuenta de aspectos relacionados con el contexto de actuación de las Maestras comunitarias, y el análisis de los datos devela características singulares que posibilitan hacer énfasis en las implicancias existentes entre los elementos.

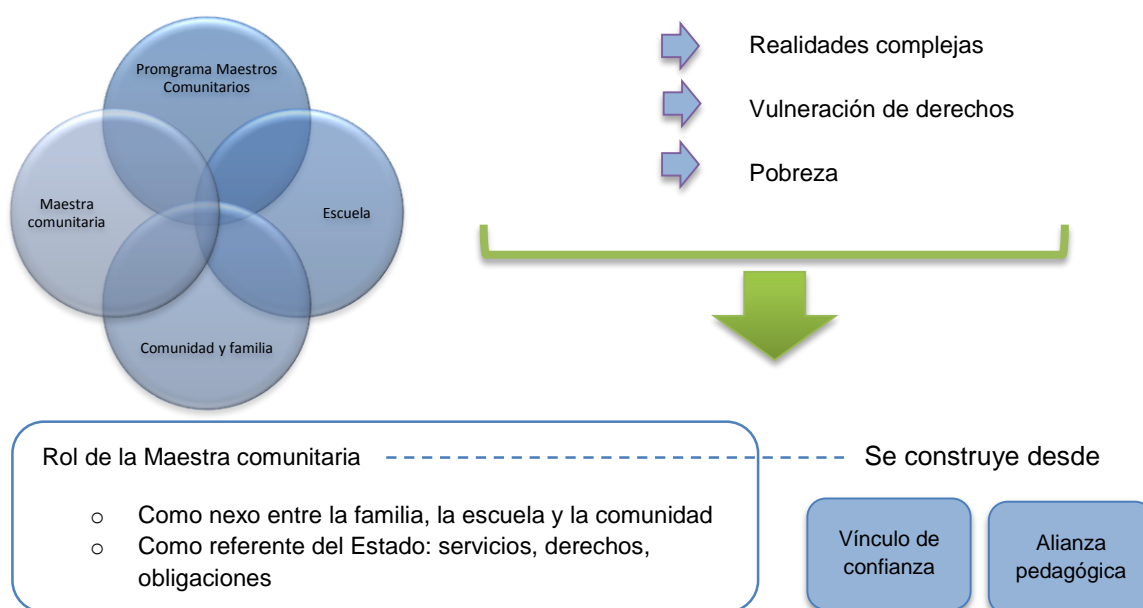


Figura 6. Interacciones y construcción del rol de Maestra comunitaria

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la figura 6, en un primer momento se constata cómo las características propias del PMC, en interacción con la particular dinámica de cada institución educativa (escuela y colectivo docente), así como con el entorno social, cultural y económico de la comunidad, son piezas clave para comprender la tarea que desarrollan las Maestras comunitarias, pues está signada por particulares condiciones.

A la vez, los datos permiten caracterizar el rol que desempeñan las Maestras comunitarias, que en cada caso supone una construcción subjetiva en estrecha relación con los elementos con los que interactúa. De esta manera se evidencian como hallazgos aspectos que trascienden el perfil pedagógico del cargo.

3.4. Percepciones de los maestros comunitarios como usuarios de Tecnologías Digitales

Esta dimensión del análisis se construye en atención a algunas interrogantes que se desprenden de la conjunción entre las subcategorías elaboradas en forma preliminar y las respuestas brindadas por los docentes: qué TD usan y para qué (tipo de uso), cómo las utilizan (forma de uso), y por qué lo hacen (factores que inciden en el tipo y forma de uso).

De esta manera el análisis se detiene en tres aspectos básicos, los que a su vez se profundizan en cada caso. En primer lugar, se considera el tipo de uso que los maestros comunitarios hacen de las TD tanto como usuarios en su vida cotidiana y como en el desempeño de su rol. Este nivel de análisis se relaciona en forma directa con el siguiente que busca caracterizar la forma de uso. Aquí se apela a categorías referenciadas en el marco teórico, donde se pueden identificar concepciones respecto a la utilización e incorporación de las TD: de modo instrumental, como apoyo en las actividades educativas, de elaboración (Brijaldo, 2015, Mazzotti, 2016).

El tercer aspecto que contempla esta dimensión tiene que ver con los factores que inciden en el tipo y forma de uso que los docentes hacen de las TD, y se detiene, a su vez en el análisis de tres particularidades: aquellos ligadas a la formación permanente y a los tiempos y espacios necesarios para compartir experiencias con colegas, otras en relación a la frecuencia de uso respecto al tiempo (más, igual o menos que antes), y en tercer lugar a factores relacionados con las creencias en torno a las posibilidades de las TD.

3.4.1. Tipo de uso de TD

Son diversos los usos que hacen de las TD las maestras tanto en su vida cotidiana, como en el desempeño del rol, pues cuentan con distintos dispositivos, y priorizan la utilización de algunos respecto a otros de acuerdo a sus gustos, necesidades y posibilidades. Pero en esta lectura transversal de las entrevistas se pueden apreciar elementos comunes.

Al detenerse en los tipos de uso en la vida cotidiana se lee que las maestras utilizan principalmente las TD en su vida cotidiana como fuente de información y comunicación. La mención a los usos se hace en relación con los dispositivos.

Te puedo decir las herramientas que utilizo. Las herramientas tecnológicas que utilizo: el celular y la computadora, así como herramientas digitales digamos. Después soy una persona que no tiene televisión en la casa, no vivo enchufada digamos. Me resultan útiles en relación a la comunicación y a las fuentes de información. Las utilizo principalmente para eso (MC T-1, p. 4).

Y yo en mi vida cotidiana estoy todo el tiempo con el Facebook, que el mail, que el correo, que el teléfono, busco información, saco imágenes, saco láminas, investigo, o sea, lo trabajo en mi vida mucho. La herramienta la uso (MC X-1, p. 5).

En algunos casos la percepción de uso parecería limitada, escasa, condicionada por los obstáculos técnicos que se identifican en su utilización en la escuela. Pero al indagar un poco más, queda de manifiesto un uso diario en diversas actividades.

Después te das cuenta que en la diaria, la usas más de lo que a vos te parece, ¿no? No tengo capaz que los conocimientos en informática de cursos, pero en la diaria estoy todo el tiempo en eso (MC Y-2, p. 2).

De las siete maestras entrevistadas, dos no tienen televisión en su casa, pero si otros dispositivos tecnológicos (como se puede leer en la Tabla 8): teléfonos móviles con acceso a internet (teléfonos inteligentes), computadoras personales, así como dispositivos de Plan Ceibal. En todos los casos hay al menos un recurso de TD disponible con acceso a internet. Si bien los usos son diversos, parece ser que la utilización de los celulares inteligentes ha adquirido un papel relevante y se realiza con frecuencia todos los días.

Lo uso como esparcimiento también: videos, música... Leo diarios, o sea, *la diaria* la leo desde internet. Me llegan links por WhatsApp de artículos. Entonces, viajo en ómnibus y voy leyendo en el celular (MC T-2, p. 3).

En particular se reiteran las referencias en torno al uso de WhatsApp como herramienta privilegiada para la comunicación sincrónica, tanto a la interna de la escuela (entre el colectivo docente), como hacia afuera, en el vínculo con referentes familiares y con redes de instituciones, así como con grupos de maestros comunitarios de la zona.

Hace un par de años entendí que si no tenía WhatsApp, como que estaba fuera de toda red de comunicación. El grupo de maestros comunitarios se organiza por WhatsApp, la escuela internamente está organizada por un grupo de WhatsApp. Entonces, llega un momento que determinados usos tecnológicos se te hacen obligatorios, porque si no quedás fuera de toda conexión (MC Y-1, p. 4).

Incluso en algunos casos organizan grupos en WhatsApp con referentes familiares que participan en instancias de taller con encuentros periódicos, o establecen comunicación directa.

“el grupo de WhatsApp lo tengo con el taller de padres (porque yo tengo un taller de padres de cocina) y con ellos sí tenemos un grupo de WhatsApp” (MC X-1, p. 10).

Yo me llevo bien con las tecnologías. Han variado mucho, actualmente un celular tiene un montón de aplicaciones, viéndolo desde el proceso del PMC y cómo surgió desde que yo empecé con el programa. Ahora tenés WhatsApp y con el WhatsApp te estás comunicando con las familias, a las nueve de la noche te está preguntando algo por el WhatsApp una familia o qué sé yo (MC V-1, p. 2).

Cabe recordar que todas las maestras entrevistadas disponen de teléfonos celulares inteligentes pero son de uso personal, pues los teléfonos asignados por el PMC, para su utilización en la función comunitaria, no tienen estas características, solo cuentan con utilidades para llamadas y mensajes de texto. Comunicarse por WhatsApp con las familias, implica entonces facilitarles el número de teléfono celular particular. Surgen así cuestionamientos en torno a utilizar, en el desempeño del rol, la información personal.

[...] también la utilización de estas herramientas nos instala otra pregunta, que es si los docentes deberíamos trabajar con Facebook personales, con números de teléfono personales, hasta qué punto vos utilizas tu número de teléfono, tu Facebook personal para el trabajo, ¿no? (MC T-1, p. 9).

El uso de TD en la vida cotidiana no se encuentra en relación directa con el uso en la tarea educativa. En otras palabras, no todas las manifestaciones en torno a una utilización intensa de los dispositivos a nivel personal, tienen su correlato en el uso en el quehacer docente. Uno de los pocos casos está dado justamente, por la utilización de las herramientas con fines de comunicación, pues tanto a nivel particular como desde las múltiples actividades que desarrollan como docentes se aprecia un uso cotidiano, particularmente de la mensajería instantánea.

A nivel administrativo, las maestras hacen referencia a un uso sostenido que hacen del programa informático Gestión Unificada de Registros e Información (sistema de conocido por su acrónimo GURÍ, creado y gestionado por el CEIP), pues más allá de aspectos que señalan como obstáculos, encuentran en este sistema de información web beneficios.

De esta manera el sistema se visualiza como un aliado para la gestión en aspectos administrativos: registro de datos estadísticos de los niños, de asistencias diarias, de calificaciones, de pasaje de grado, así como también ofrece la posibilidad a los maestros comunitarios de subir información específica desde su tarea y compartirla en un espacio específico, dentro del sistema en línea.

El poder mandar en tiempo real informes que antes tenía que ir a Primaria para que Primaria los derivara, y cuando llegaba al maestro comunitario o al director de la escuela el niño ya había salido de la escuela. Entonces, pasó el otro día con una niña que cambiaba de escuela. Bueno, puse todo el informe en las observaciones de Gurí, todo lo que queríamos puntualmente que la otra escuela supiera y es solo un contacto telefónico que es: “Fijate en

observaciones que te dejé todo". Llegó a la otra escuela a inscribirse y la escuela ya conoce todo, es decir, da una ventaja en tiempo real impresionante. (MC Y-1, p. 5).

Señalan también dificultades ligadas a la capacitación, no en particular de los docentes en el uso del programa, sino de las familias, pues a partir del año 2016 el programa instala la posibilidad de que los referentes familiares accedan al espacio (a través de clave y usuario pueden acceder a GURÍ Familia), en especial a fin de disponer de la evaluación bimensual realizada por la maestra del grupo (carnet del estudiante), así como a la calificación final con la que promueven los niños o tienen que volver a cursar, incluso a otras informaciones de carácter más general. En este sentido plantean miradas diferentes. Están las expresiones que observan muy dificultoso que las familias utilicen un sistema con esas características:

Entonces, ahora el padre tiene una clave para ingresar al programa Gurí para poder saber la calificación de su hijo. En nuestra escuela no lo tenemos. Sería totalmente inviable [...] porque los padres no tienen acceso a internet, algunos tampoco tienen herramientas como para crear su usuario para poder ingresar. [...] Estamos viendo que ellos lo marcan como una cuestión de vínculo familia-institución y bla, bla, bla. Pero, en realidad, esto del país digital... pero si vos no tenés alguien que te acompañe a hacerlo... no todos lo podemos hacer (MC V-1, p. 6).

A su vez se pueden encontrar referencias concretas a que esta utilidad en línea significa una carga agregada a la tarea docente, en la medida que la familia parece no poder utilizar la herramienta en forma autónoma y eficaz.

Gurí Familia estuvo muy complicado porque se olvidan ellos de la contraseña que ellos pusieron. Entonces, te vuelven a pedir, a pedir otra contraseña [...] Se olvidan de la contraseña, de un bimestre a otro ya se olvidaron. Le das cuatro, cinco veces la contraseña a la misma familia (MC Z-2, p. 4).

Pero también se puede leer en los relatos que (a diferencia del testimonio anterior), hay formas de entender las dificultades de los padres en el uso del sistema, como oportunidades pedagógicas. De esta manera se encuentra en esta coyuntura, una posibilidad de fortalecer los lazos entre maestra y referentes familiares y a la vez posibilitar aprendizajes cargados de sentido, pues operan para atender una necesidad de saber.

A nosotros nos pasó que llegamos a setiembre y la mitad de los padres no habían accedido al carnet por medio de Gurí Familia. Bueno, ahí, enseguida... Cuando vos constatás eso... Yo me di cuenta de que existía un reporte, tampoco nadie me lo dijo. Fue sin querer que llegué a que había un reporte que me decía, sin tener que entrar niño a niño, quiénes eran las familias que habían entrado y las que no. Me anoté las que no habían entrado, comunicado a esas familias: martes y jueves de 12.00 a 13.00 estoy acá, en la escuela, vienen y entramos juntos. Y no... A ver, no cambiás el mundo con eso, pero de diez familias cinco vinieron y pudieron entrar. Y a partir de ese momento usan la herramienta porque ya saben cómo ir, qué poner... Se lo llevan

en un papel escrito, pero además lo hacen contigo. Además, no era sencillo hacerlo la primera vez porque la contraseña era muy rara, no era fácil la digitalización. (MC T-2, p. 4).

Estas expresiones, dan cuenta de usos de las TD desde el desempeño de la función como maestras comunitarias en el amplio abanico de tareas que se despliegan, pues el quehacer que desarrollan las docentes, si bien está ligado a las prácticas pedagógicas comunitarias con niños y familias, se conjuga con otras dimensiones de carácter administrativo, así como de planificación y registro de experiencias. O también desde articulaciones con actores externos (otras instituciones o programas de la zona, redes). La utilización de Gurí se hace en línea.

Respecto al uso de espacios virtuales de creación (blogs, wikis, páginas) o más restringidos (plataformas de aprendizaje), así como de recursos educativos de los portales, las respuestas no son homogéneas. En algunos casos mencionan que los recursos están a disposición, pero que no necesariamente los conocen, o no cuentan con el interés y el tiempo necesarios para probar sus posibilidades pedagógicas.

Se identifican frases en relación al uso cotidiano que hacen las familias en atención a cuestiones de la vida diaria, donde la maestra comunitaria es reconocida como un referente idóneo a quien recurrir.

[...] pero muchas madres me preguntan cómo llegar, cómo ir a tal lado, a tal otro, a veces, que van a entregar un currículum por algún trabajo, sí, esas cuestiones (MC W-1, p. 7).

De esta manera el tipo de uso queda condicionado por una forma particular de utilizar las herramientas y a la vez por algunos factores que son identificados en relación a: formación en el uso pedagógico de las TD, así como creencias en torno a las posibilidades de las TD. A este análisis de factores se suma una visión en relación a la inclusión de las herramientas a través de los años, en particular desde la implementación del Plan Ceibal.

3.4.2. Forma de uso de TD

Las formas por las cuales se hace uso de las TD develan las concepciones que se encuentran detrás. Se recupera del marco teórico aspectos señalados en torno a las concepciones, en tanto son consideradas como los significados que los docentes le asignan al uso y por tanto van a condicionar su utilización en contextos pedagógicos (Feixas, 2010).

Resulta de utilidad, a fin de caracterizar las concepciones de uso de las TD, recurrir a una categorización que es diseñada por Brijaldo (2015), y que Mazzotti (2016) retoma, a fin de descubrir, desde las voces de las maestras comunitarias, los sentidos que le otorgan al uso. De esta manera se entiende oportuno retomar los aportes teóricos a fin de articularlos con las percepciones que comparten los docentes a través de sus relatos.

Así pues, se identifican (de acuerdo a los referentes académicos señalados) tres tipos de concepciones. Por un lado las de carácter instrumental, donde las TD son utilizadas como un medio auxiliar para resolver cuestiones operativas en la escena educativa, y no inciden en el modo de enseñar. Dicho de otra manera, las herramientas digitales ofician de elementos secundarios, y su utilización está “regida por el esquema de actividad mental tradicional de transmisión de conocimientos” (Brijaldo, 2015, p. 7). Por otro lado se pueden identificar concepciones que encuentran en las TD un apoyo o complemento para la tarea educativa, donde incluso se hace visible una reflexión acerca de las posibilidades pedagógicas de las herramientas. Y en tercer lugar concepciones vinculadas a la elaboración, aquellas que tienen que ver con una apropiación de las herramientas para crear y diseñar propuestas pedagógicas utilizando los recursos tecnológicos. En otras palabras aprovechar los instrumentos y transformarlos con una intencionalidad pedagógica determinada.

En los testimonios recogidos se pueden encontrar percepciones que dan cuenta de una concepción instrumental de las TD, pues toman las herramientas disponibles, pero sin elaboración propia. Tal es el caso de cinco de las siete maestras comunitarias. En sus palabras se develan usos instrumentales en relación a la planificación de la actividad, aspecto que luego trasladan a un formato estandarizado de sus prácticas.

[...] buscar recursos, buscar mucho lo que es Youtube para animación de algún tema, algún video, alguna coreografía, alguna cosa que sea directamente vinculada al tema que se está dando, como para cerrar el tema o como para hacer el puntapié inicial de un tema (MC V-2, p. 2).

Incluso hacen referencia a un uso como medio auxiliar a la tarea, donde se utilizan a fin de resolver situaciones puntuales:

He usado a veces el internet desde mi celular para ayudar a los chiquilines a buscar una información cuando tienen que cumplir con una tarea que no encuentran datos, para buscar algo así, también, lo mismo, algún video específicamente que queremos ver o un cuento que queremos oír desde internet (MC Y-2, p. 2-3).

Buscando información... yo qué sé, cuando hay que derivar a una familia a algún lugar, buscar una dirección, buscar teléfonos, utilizar el mapa, recursos didácticos también, que a veces no contamos en el soporte papel, entonces, bueno, lo usamos en forma digital (MC X-2, p. 1).

Se puede leer también el caso que relata otra de las docentes, en esta oportunidad en torno a la descripción de una actividad realizada con los niños desde la tarea comunitaria

Cuando nos fuimos de campamento con los chiquilines de comunitario [...], trabajamos con el tema del lugar, dónde era, fotos del lugar, los caminos que hacíamos con el mapa y para eso ¿en qué me apoyé? Porque yo no iba en el bolsito mío de comunitario con mapas, fotos y un

montón de cosas, porque es imposible. Bueno, eso sí. Ahí tenía todo un paquete armado de direcciones. Entonces, íbamos viendo [en la laptop]. (MC W-1, p. 7).

Encuentran en esta manera de concebir el uso de las TD, una alternativa para “mostrarles” a los niños que existen otras realidades, distintas a la que viven en su día a día.

[...] mostrar otro mundo distinto, ¿no? No solamente el baile por Youtube [...] yo particularmente, que siempre trabajo con los gurises más grandes apunto a esta cuestión que en este medio se ve mucho, que es que no salen de acá [...] abrirles un poco más la cabeza y ver que hay cosas más allá por las cuales trabajar, esforzarse, llegar, y no quedarse siempre en la chiquita, que es el entorno que conocen. Abrir eso un poco, mostrar que hay otras realidades y que pueden llegar (MC X-2, p. 3).

Superar el uso instrumental de las herramientas supone una concepción de uso con mayor dosis de creatividad, de modo de elaborar material con fines didácticos y utilizarlo desde la interacción con el otro (niño, referente familiar, otros actores en la escuela o en la comunidad).

En un hogar trabajamos con el cuento “Tomás aprende a leer”. Hicimos una maqueta de eso y, al mismo tiempo, los niños fueron narrando la historia, se la apropiaron, la fueron narrando y con... no me acuerdo con qué, pero sé que lo grabé. Grabé y después en mi computadora con el Movie Maker hicimos la película, y la proyectamos acá en la escuela (MC T-2, p. 3).

También se encuentran experiencias relatadas por las docentes en las que se reconocen concepciones de uso en torno a la elaboración, pero se encuentran en referencia al pasado, pues quedaron condicionadas por las posibilidades que brindaba la herramienta, en este caso la XO (en la actualidad Ceibal distribuye en las clases más pequeñas, Tablets, en lugar de XO). Aquí se relata el uso de algunas aplicaciones específicas de este dispositivo Ceibal, que demandan un uso creativo de la herramienta, pues los ejemplos que se mencionan (Scratch, Foto Toon y Laberinto) son en sí mismas actividades con posibilidades para elaboración.

[...] usábamos el Scratch (que hicimos con talleres de padres), animación, el Foto Toon, el Laberinto para hacer mapas semánticos (MC U-1, p. 7).

Vale decir que resulta difícil reconocer en los relatos de las maestras entrevistadas, experiencias en relación a una concepción de uso en mayor profundidad, donde sea visible una utilización más elaborada de las TD y donde a la vez se pueda distinguir una apropiación de las herramientas en relación con la tarea comunitaria.

3.4.3. Factores que inciden en el tipo y forma de uso

Se entiende por factores, aquellos aspectos que de alguna manera resultan determinantes en las decisiones que los maestros toman en torno al uso de TD. En todo caso, cuáles son los aspectos que

condicionan, de acuerdo a sus percepciones, que se utilice o no cierta herramienta o cierta aplicación de TD. Vale decir que estos aspectos subjetivos tienen su correlato en los factores vistos como barreras o como oportunidades, aspecto que se aborda en el punto 3.6.

Cabe señalar también que en los factores técnicos se depositan muchas de las causas por las cuales no utilizan (o lo hacen con poca frecuencia o profundidad) los dispositivos de TD que provee el Plan Ceibal. Se considera que este aspecto opera de modo significativo en el marco general que tuvo y tiene la implementación del Plan Ceibal. Es así que se resuelve retomar este elemento con mayor detenimiento y a la vez con una mirada más contextual en el apartado 3.6.1 (Respecto a la implementación del Plan Ceibal).

En referencia a las creencias se retoma el aporte de Sunkel (2012) cuando plantea que la integración de las TD se ve enlentecida debido las barreras que colocan los docentes, las que a su vez están condicionadas por un lado por cuestiones estructurales (disponibilidad de aparatos, de conectividad), y por otro en relación con los supuestos que los docentes tienen. En línea con el autor mencionado, cabe recordar también el planteo de Ertmer (2013), en tanto propone distinguir las barreras en dos grupos. Por un lado aquellas que denomina barreras de primer orden: formación, recursos tecnológicos, acompañamiento técnico; y por el otro las que identifica de segundo orden: actitudes, creencias, conocimiento.

En particular, las creencias, en seis de los siete casos, se sostienen en la convicción de que las TD pueden representar un aporte significativo para la enseñanza, aunque resulta necesario remediar problemas técnicos. En el caso restante queda de manifiesto a través del discurso que devela actitudes, que existe un escepticismo respecto a las posibilidades de las tecnologías, pues se colocan los problemas técnicos como barreras difíciles de franquear. Pero a la vez que se muestra ambivalencia en las apreciaciones respecto a las TD, pues se da cuenta de creencias un tanto disímiles, al hacer énfasis en que las TD no son importantes para la tarea comunitaria que desarrollan, pero que igualmente se encuentran beneficios en su utilización. La resistencia al cambio queda asociada entonces a las barreras, principalmente en relación a aquellas que identifica Ertmer (2013) como de segundo orden.

No es el más importante, seguro que no. Y se puede perfectamente estar sin ella, para el trabajo de maestro comunitario [...] Ocupa un lugar bastante poco importante. Simplifica, ayuda, colabora, hace más atractivas algunas cosas, pero no es importante, no lo veo (MC X-1, p. 11).

Asimismo, quienes dicen tener la convicción de que la integración de TD en la tarea comunitaria es un elemento positivo, también plantean algunas objeciones. Pues en dos casos se señalan prevenciones en torno a un cuestionamiento que plantea en qué medida incluir las TD a la tarea cotidiana. Hablan de la necesidad de hacerlo en forma equilibrada, de modo de no sustituir otras formas de enseñanza. Hacen referencia al trabajo en torno a las emociones (MC Y-1, p. 2), en relación al arte (MC X-1, p. 4), como otros elementos potenciadores de aprendizajes en contextos vulnerables.

Hay que darle su lugar, porque la tecnología es lo que nos ha llevado a avanzar y siempre que han habido cambios tecnológicos en la historia han generado resistencia. Pero creo que tampoco hay que dejar lo otro de lado. Tiene su lugar. Si tuviera que decirte un porcentaje, para mí sería menor al 50%, le seguiría dando más peso a lo demás. Y como yo le digo a los gurises, no hay como una charla cara a cara e insisto con eso (MC Y-1, p. 13).

A fin de avanzar en el análisis de las creencias, se propone continuar en torno a dos aspectos que señalan las maestra comunitarias: por un lado en relación a los aportes de las TD a la tarea educativa y comunitaria, y por el otro en torno a las creencias (en algunos casos vinculadas a experiencias vividas) que las maestras tienen sobre el uso que hacen niños y familias de las herramientas.

En torno al primer aspecto se pueden leer relatos que plantean la necesidad de una incorporación efectiva de las TD a la tarea, no solo como herramienta de apoyo, sino como objeto de estudio en sí mismo, donde las tecnologías puedan ser analizadas y estudiadas desde sus posibilidades inclusivas.

Para empezar tienen que estar integradas, tienen que formar parte. Ocuparían un lugar que sería el de..., en principio, el de herramienta, puede ser también ocupado como un lugar, como un objeto de estudio, como un objeto de análisis en sí mismo. En mi experiencia no lo han sido, pero no quita que no sea importante hacerlo (MC T-1, p. 10).

También existe la creencia de que las TD pueden oficiar de agentes motivadores para el aprendizaje tanto en los niños, como en los adultos referentes.

Yo creo que son cosas que ya se saben, se perciben, se comentan, que tienen que ver con el atractivo que les genera a los chiquilines la utilización de estas herramientas, entonces, para ellos, es bastante más motivador poder trabajar a través de. Conocer, trabajar a través de las Tablet, de las XO (MC T-1, p. 7).

Sí, los adultos se motivan. Igualmente mayoritariamente en los hogares con lo que más relación tienen ellos es con el Facebook o con mirar películas, no tienen como la búsqueda... A veces lo hemos usado para buscar cómo hacer un trámite o algo y ahí como que hay un asombro de "Ah, pero esto lo puedo hacer así" o "Puedo descargar el recibo de..." Entonces, ahí hay como un asombro en esa parte, porque el manejo de ellos se limita a usar la computadora para el Facebook, para guardar fotos (MC Y-2, p. 3)

Sobre las creencias que los docentes tienen en torno al uso que hacen los niños de las TD, se leen referencias en relación con preconceptos, y cómo en la práctica esas ideas preconcebidas se van revirtiendo.

Una de las cosas que nosotros teníamos un poco de miedo cuando recién surgió el programa Ceibal era "Se nos van a embichar los gurises, van a estar sentados a la hora del recreo...". Sin embargo, es muy raro ver a un gurí solo con la computadora. Por lo general, están contando algo que saben hacer, mostrando algo, mostrando un video, o sea, es mucho más

social de lo que uno se imagina. Lo mismo pasa en la casa con los videos. Ellos ponen música y ponen un video, y es el ambiente más familiar, no tanto el ambiente individual (MC V-1, p. 6).

Asimismo se pueden leer parlamentos donde se hace referencia a las herramientas y las formas de uso. Aquí se visualiza con preocupación el uso de las redes sociales, y como se vuelve necesaria una utilización de los recursos con sentido. Aquí resulta gravitante contar con formación para a la vez habilitar instancias de reflexión acerca del uso de las herramientas.

Me han mostrado Facebook, cómo se hablan, cómo utilizan las herramientas y es realmente preocupante. Creo que de a poco se va a tornar, en la medida que los chiquilines la incorporen tanto a su vida, la escuela no puede estar por fuera de la vida de los chiquilines. Entonces sería deseable que ellos pudieran analizar la forma en que se comunican, cómo la utilizan, ser ciudadanos, hacer un uso responsable de la herramienta, formar parte de ese espacio desde un lugar de conocimiento. (MC T-1, p. 10).

En los relatos de las maestras también se pueden leer consideraciones que aluden a creencias en torno a los usos que las familias hacen de las TD. Hacen referencia a un uso en forma casi exclusiva para acceder a redes sociales, en particular a Facebook. O para mirar videos (especialmente de música) o televisión a través de canales digitales: partidos de fútbol, novelas.

Una anécdota que ilustra como los usos se pueden ver limitados por creencias también desde el ámbito familiar, está asociada a la desinformación acerca de las utilidades de la herramienta.

[...] había una nena (me pasó esto hace un par de años) que un día le pregunté por qué no traía la computadora. “No, porque ese día mi mamá mira una novela en internet. La dan a la hora de la escuela”. Entonces, ella le dejaba la computadora para que la mamá mirara la novela. Pero lo cómico es que después en una entrevista con la mamá le explico: “¿Tú sabes que esa novela la podés mirar cualquier día? Porque el internet no es como la tele, que la dan todos los jueves a esa hora”. No, ella la primera vez había entrado era jueves a las dos de la tarde, ponele, y después todos los jueves a las dos de la tarde entraba para ver qué seguía, era como en capítulos. Yo le decía: “Mandámela con la computadora, porque vos el capítulo lo podés ver a cualquier hora del día”. Pero el uso, ¿no? la mamá priorizaba... porque además tenés la lectura interna. En un momento fue hasta gracioso el hecho de que pensara que tenía que entrar tipo tele, que también lleva al desconocimiento de los recursos, porque eso demuestra que en realidad no tiene un conocimiento real ella (MC Y-2, p. 11).

Las maestras comunitarias manifiestan desde su autopercepción, cuán hábiles se ven en el uso de tecnologías. En este sentido no hay una postura homogénea, se pueden leer diferentes respuestas. Pero un dato relevante tiene que ver con que estas diversas formas de verse en relación a las TD no tiene una vinculación directa con la capacitación, pues hay casos donde se leen consideraciones tales como “Y...bastante hábil. Me considero bastante hábil. Soy bastante resolutiva, digamos, tengo estrategias, me manejo” pero se aduce que esa habilidad no proviene de instancias de formación o

capacitación en el uso de TD, “Es más autodidacta [...] de probar, y soy capaz un poco perceptiva, o me doy maña y todo lo demás. Es todo autodidacta” (MC X-2, p. 1).

En cinco de los siete casos se plantea que la formación en el uso de TD en el ámbito educativo tiene rasgos mayormente autodidactas a partir de necesidades de uso. Asimismo, en uno de los casos restantes se aprecia, desde la perspectiva de la docente, un fuerte componente de formación autónoma asociado a una motivación personal de búsqueda de recursos, así como un ánimo por descubrir las posibilidades educativas de las TD. Cabe mencionar también que el caso restante hace referencia a una capacitación específica a nivel informático y previo a la llegada del Plan Ceibal, lo que a su criterio facilita el uso de la herramienta, no así la indagación de los recursos desde sus posibilidades educativas, pues queda restringido a un uso instrumental donde solo cambia el soporte: se pasa del papel a la pantalla.

No es lo mismo el lápiz y el papel a que ejecuten algo en la tablet. Una suma en la tablet es mucho más atractiva que en papel. O leer un cuento, escuchar una historia desde una tablet es mucho más atractivo, las imágenes, todo (MC Z-1, p. 6).

A través de este testimonio se pone en evidencia que no basta con el conocimiento tecnológico en sí mismo o con el conocimiento del contenido que se quiere enseñar, es necesario conjugar el conocimiento tecnológico con el conocimiento pedagógico y con el conocimiento de las características del contenido. Vale la pena retomar los aportes de Koehler (2015) en tanto analiza las prácticas desde la compleja intersección que supone conjugar contenido con tecnología y pedagogía (Figura 2). En esta línea de análisis, Marcelo (2013) plantea que es necesario integrar las TD a partir de un diálogo profundo con la didáctica y la pedagogía.

[...] en ese sentido los docentes tenemos mucho para hacer, lo que pasa es que creo que hay una brecha importante entre el uso que nosotros le damos y cómo la pensamos la tecnología en el marco de la educación, entonces es como si estos fueran dos mundos totalmente distintos y nos falta, creo, tener nosotros más elementos para poder trabajar en ese sentido (MC T-1, p. 10).

Queda visible la necesidad de articular los componentes de la tríada de Koehler, para eso es necesario contar con formación permanente, así como con espacios de discusión, intercambio, reflexión sobre las posibilidades que ofrecen las tecnologías en la tarea comunitaria, y no solo entre colegas, sino también con familias.

[...] también está bueno poder formarnos junto a las familias en hacer un uso lo más consciente posible de la herramienta. Para eso me parece que nos falta bastante a todos. Hacer un uso... comportarnos incluso con la tecnología desde un lugar de responsabilidad, desde un uso ciudadano, desde un uso en el que a mí no me lleven a algunos lugares, sino que yo sea capaz de hacer una lectura crítica (MC T-2, p. 6)

Parece que la clave podría estar también en actores externos (se hace referencia al programa Flor de Ceibo de la UdelaR que se gestiona como propuesta de extensión universitaria –aspecto mencionado en el apartado 1.6.1-), que en articulación con los maestros comunitarios, generen espacios donde compartir experiencias de uso, probar, ensayar, trabajar en forma colaborativa..

Esa fue una experiencia riquísima, porque ahí sí trabajás con la herramienta, con la propuesta en el marco de lo que nos proponemos como comunitarios además, ¿no? Entonces, eso que fue una actividad bien interesante, para eso tuvo que venir una intervención externa... Yo no contaba con las herramientas para poderlo hacer por mi propia cuenta. Tuvo que haber otros que tuvieron un tiempo de contacto con la máquina y de estudio específico que les permitió venir y proponer esto, y en el trabajo en conjunto, ahí (MC X-2, p. 2).

Respecto a la frecuencia de uso, el análisis no pretende cuantificar el tiempo de uso en el día o la semana, sino que busca, desde una mirada diacrónica, reconocer si la inclusión de TD ha variado a lo largo de los años de trabajo de las maestras, si permanece igual, o si ha cambiado, más que antes, menos.

En todos los casos se hace referencia a los inicios del Plan Ceibal como años determinantes para comenzar a incursionar en la inclusión de TD en propuestas educativas. Se visualiza el motor que significó el arranque del programa como política de innovación.

Se rememoran experiencias del pasado con nostalgia, pues se identifican en ellas virtudes en relación a los aprendizajes que posibilitaron las experiencias, con ejemplos en relación a la tarea directa con los niños, así como también en instancias con las familias, o con niños y referentes familiares.

¿Viste esas cosas que están buenas, pero después no se sabe por qué se dejan de hacer? Y todos aportábamos, así como también estuvo acá el periódico escolar *El esfuercito* años en papel, a tinta. En algún año hicimos, cuando llegaron las ceibalitas se había hecho. Era una página para toda la escuela, por los cien años. Está dividida en bloques de la historia, fotos, anécdotas (MC W-1, p. 12).

De esta manera cinco de las siete maestras comunitarias hacen referencia a un uso más intenso de las TD situado en el antes, mientras que en los otros dos casos se pone de manifiesto un uso de igual intensidad. Los argumentos tienen que ver con los dispositivos percibidos como limitantes.

A lo largo de este apartado se puede apreciar, cómo las Maestras comunitarias se perciben como usuarias de TD. En particular se devela que no existe un correlato entre el uso cotidiano que hacen de las herramientas tecnológicas y el uso pedagógico que desarrollan en el marco de su tarea específica.

Como se puede apreciar en la figura 7, resulta visible cómo las creencias, la formación profesional y la intensidad en el uso de TD resultan factores coadyuvantes para que la incorporación de herramientas tecnológicas, se desarrolle con sentido educativo.

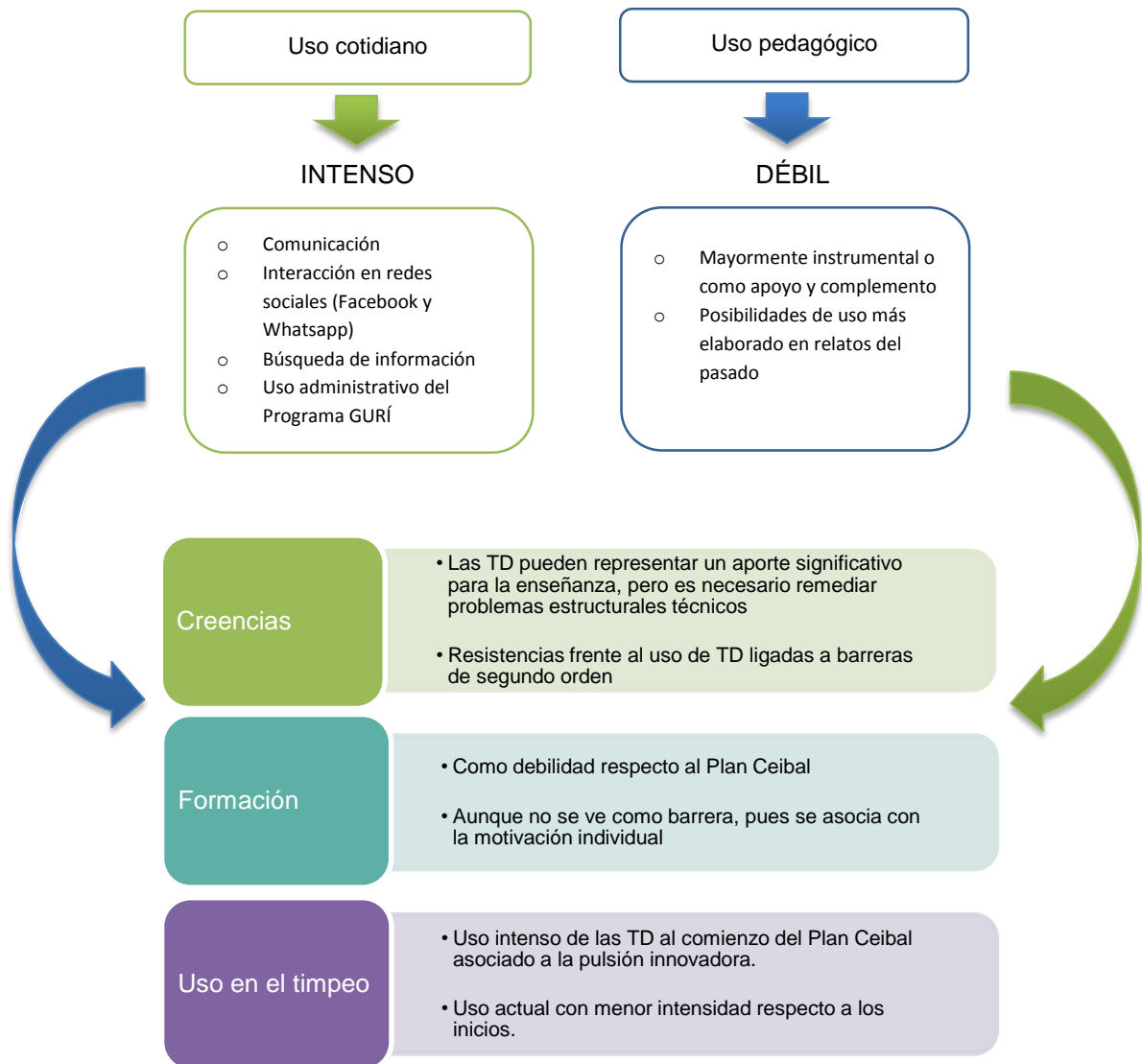


Figura 7. Maestras comunitarias como usuarias de TD

Fuente: elaboración propia

3.5. Usos pedagógicos en el marco del PMC

Los usos que los maestros comunitarios pueden hacer de las TD en relación directa con la enseñanza, necesitan de un componente básico: las familias como aliados pedagógicos. Así pues, se vuelve necesario establecer una acuerdos con los referentes familiares, de forma tal de facilitar canales de diálogo donde la confianza posibilite aprendizajes. De esta manera, tanto las prácticas de enseñanza como los espacios donde ocurren, pueden representar oportunidades para explorar las herramientas digitales y a la inversa, las TD pueden operar de oportunidades para descubrir otros espacios.

3.5.1. Propuestas de enseñanza: niños y referentes familiares en la escena educativa

La tarea educativa de los maestros comunitarios se desarrolla a partir de los objetivos del PMC. En particular, respecto a restituir el deseo de aprender tanto en los niños como en las familias, así como también desde la interacción niños y referentes familiares y maestras. En esta línea se pueden encontrar relatos que dan cuenta de propuestas pedagógicas con integración de TD con notas distintivas de acuerdo a quienes sean los destinatarios de la intervención.

Las prácticas de enseñanza comunitarias pueden asumir un compromiso moral y ético con la tarea (aspecto referenciado en el ítem 3.3), pues no solo implican enseñar contenidos curriculares, sino atender en forma cuidadosa a las formas por las cuales los niños se apropian de los conocimientos, y a su vez prestar particular atención a sus autopercepciones. En otras palabras atender a las maneras por las cuales se ven en relación al aprendizaje. Actitudes que se manifiestan a través del “yo puedo” o “yo no puedo” aprender, se vuelven determinantes en el proceso, y están condicionadas por aspectos relacionados con las características de los niños que participan del programa, pues “son niños que tienen muchas y diversas dificultades digamos, desde el rendimiento, que en muchos casos no es lo peor” (MC U-1, p. 2). En este sentido las condiciones de vida de muchos de los niños, son obstáculos a sortear para, antes que nada, lograr fortalecer la confianza y la autoestima, el “sí, puedo”.

[...] lograr que los chiquilines sientan que son capaces. Una de las cosas que les pasa es que ellos se sienten (y que los ha llevado el sistema), los ha llevado a esto: a creerse que no son capaces de nada, de no acceder, de no poder con las cosas más sencillas [...]. Llegar a lograr que ellos puedan revertir un poco eso, es muy difícil, yo digo: se logra, pero se logra puntualmente (MC U-1, p. 2).

En este sentido se comentan experiencias relevantes desde su potencial educativo, en relación con las prácticas de enseñanza con niños.

Después tuvimos, el año pasado tuvimos, un proyecto de recorrer Montevideo y en eso utilizamos las XO para el registro fotográfico, la filmación y la grabación. Yo también he utilizado, principalmente los celulares [...]. Para grabar a los chiquilines y que ellos se escucharan después. Hubo un año que lo usamos como grabadora, porque hicimos un campamento y después escribimos sobre eso, entonces nos sirvió para hacer entrevistas y el registro (MC T-1, p. 4).

De esta manera las TD se integran en propuestas vivenciales y le asignan un valor exponencial a la propuesta pedagógica planificada: salida con fines didácticos.

[...] yo utilizo google earth, lo hemos utilizado para localizar, es una herramienta que me parece fantástica. Nosotros en el proyecto que recorriamos Montevideo, utilizamos mucho esto, incluso hay sitios donde el macaquito se para y camina, y vos ves en tres dimensiones el lugar, y eso es sugerente para decir, bueno vamos a preguntar sobre tal cosa, entonces cuando

llegábamos al lugar hacíamos la pregunta porque ya lo habíamos visto antes, nos llamó la atención, entonces fuimos e hicimos la pregunta. (MC T-1, p. 6-7).

Asimismo se identifican relatos en torno a propuestas de enseñanza con TD en relación a las familias en un sentido amplio, donde se visualiza al niño como parte de ese núcleo familiar.

Y en familias también hemos trabajado mucho con el uso del celular como forma de alfabetización de familias, por el mensaje de texto (MC V-1, p. 7).

Como alternativa de trabajo específico con los referentes familiares, se narran experiencias en torno a talleres de huerta, de cocina, de uso de TD o de algunas aplicaciones que surjan como necesidad.

La idea es hacer un taller en breve porque hay algunas páginas que muestran todas las opciones de secundaria, entonces, para trabajar transiciones educativas y orientar un poco a los padres. La idea es utilizar la videoconferencia. Videoconferencia como espacio, la idea es la pantalla grande con la máquina conectada y poder. Así que no en su máximo potencial, pero está medianamente integrada a (MC T-1, p. 4).

No hay que perder de vista un aspecto en el marco de esta dimensión del análisis: las propuestas pedagógicas de las maestras comunitarias, necesitan cierta dosis de flexibilidad en atención a las necesidades que manifiestan niños y referentes familiares, pues la vida cotidiana transcurre mayoritariamente desde la exclusión social, donde el acceso a los bienes y a la cultura se encuentran restringidos. De esta manera corresponde recordar que el PMC se inscribe como una política pública y “constituye una propuesta de inclusión educativa” (Conde, 2014, p. 63). En este marco, la tarea docente demanda una atención primaria en relación a emergentes.

3.5.2. Contextos de uso

Desde las líneas de acción del PMC se plantea el desarrollo de procesos de alfabetización en hogares (Ramos, 2013, p. 2). De las siete maestras entrevistadas, seis mencionan el énfasis que adquiere esta línea en su tarea, pues representa una oportunidad para acercarse a la realidad familiar como estrategia para comprender al niño desde su contexto de interacción. En cambio una de las Maestras no relata experiencias pedagógicas en los hogares porque directamente no desarrolla esa línea de acción. Al respecto plantea concretamente: “No hicimos alfabetización de hogares” (MC Z-2, p. 2).

El trabajo en los hogares coloca el foco en los vínculos que se establecen con los referentes familiares, que en todos los casos es singular, y por tanto demanda de las maestras comunitarias criterio para establecer las vías por las cuales entablar lazos.

[...] el vínculo con las familias en algunos casos es un vínculo a crear y en otros casos es un vínculo a fortalecer, en otros casos es un vínculo a generar, a reformular y, en otros casos, es un vínculo que capaz que hasta no tiene que seguir, porque no todos los vínculos en definitiva se dan de una manera sana (MC T-2, p. 5).

En seis de los siete casos se logra profundizar en la utilización de los recursos en ese vínculo maestro, niño y referente familiar, donde el escenario de la tarea tiene lugar dentro de la escuela (en salones de uso común, en el comedor), pero mayoritariamente se encuentra fuera de la institución: en los hogares (MC Y, X, W y V), pero también en la biblioteca del barrio o en otros centros educativos de la zona (MC T y U) de acuerdo a las posibilidades del entorno.

Así pues, la tarea de las maestras comunitarias se lleva a cabo en diversos escenarios: escuela, redes, hogares, otros espacios del barrio y de la ciudad. Los espacios de aprendizaje se multiplican, de esta manera cabe recuperar un aporte desde los referentes institucionales del PMC que plantea:

Yo por eso te digo: interpela todo, interpela los tiempos, los formatos, los espacios. Cómo el trabajo en cielo abierto, cómo el salir afuera, cómo el espacio educativo se puede dar en una plaza, se puede dar en un hogar y se puede dar en cualquier lugar mientras esté la intención de hacerlo. Eso mueve, mueve los cimientos de todo (RI 2, p. 8).

Salir puertas afuera de la institución escolar, encontrar oportunidades pedagógicas en diferentes lugares y conjugar enseñanza con posibilidades de las herramientas tecnológicas, permite visualizar escenarios de aprendizaje ubicuos (Burbules, 2011).

El presente apartado coloca la mirada en el uso pedagógico que las Maestras hacen de las TD con fines pedagógicos en el particular marco de acción en el que se desenvuelven. La figura 8 que se puede leer a continuación ofrece una sinopsis de los aspectos que se presentan como hallazgos.

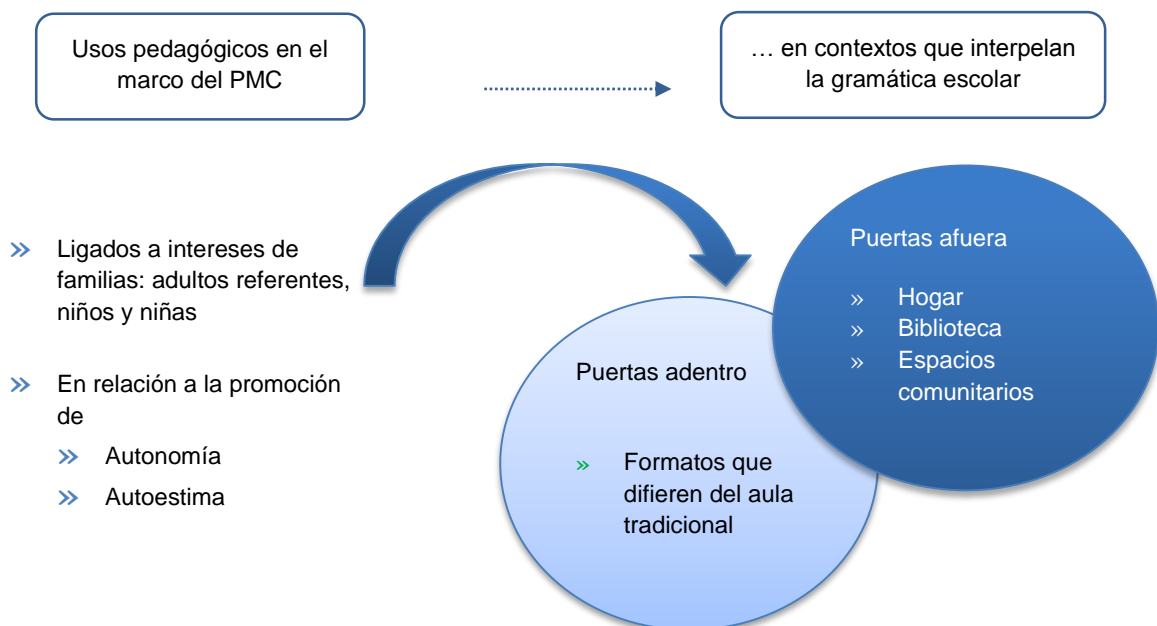


Figura 8. Las TD y sus usos pedagógicos

Fuente: elaboración propia

3.6. Horizonte de las TD en el marco del PMC

Para comenzar a develar elementos en esta última dimensión de análisis se toman en cuenta aquellas particularidades en referencia a distintas variables, pues si bien se consideran las percepciones de los docentes respecto a las oportunidades, también se reconocen las limitaciones que encuentran al incorporar las TD en la tarea educativa y comunitaria que desarrollan. A su vez, en alguno de los aspectos considerados en esta apartado también se identifican relatos que dan cuenta de una ambivalencia, pues reconocen en las herramientas digitales elementos que pueden paralizar, y por el contrario propulsar y motivar la tarea.

Es en este sentido que se identifican aspectos que los docentes traen en sus relatos, vinculados a la implementación del Plan Ceibal, de características técnicas, pero también de índole político, donde se adjudican responsabilidades en la gestión de un programa con objetivos de política educativa respecto a la inclusión.

A su vez se encuentran referencias a las oportunidades que se abren en las prácticas de enseñanza comunitarias cuando se utilizan en forma integral recursos de TD. Aquí el análisis se hace en relación a la interacción de las prácticas con el entorno y se analizan sus posibilidades pedagógicas.

3.6.1. Respecto a la implementación del Plan Ceibal

El Plan Ceibal y el PMC constituyen dos herramientas de política educativa que convergen en el tiempo y en algunos propósitos, en particular al “desarrollar alianzas con las familias como apoyo a la trayectoria escolar” (Almirón, 2009, p. 54). A su vez ambos programas se identifican como innovaciones en el ámbito educativo, aunque, como ya se mencionó, con rasgos distintivos.

Cabe recordar aportes recogidos en el marco teórico en referencia a la gestión de una innovación educativa. En esta línea Fullan (2002) plantea que es necesario considerar las “realidades subjetivas que forman parte de los contextos individuales y organizativos” (p. 76). El sentido que adquiere la innovación, demanda innovar las innovaciones desde la práctica (Marcelo, 2013). Aspectos que deberían ser considerados a fin de profundizar las innovaciones que promueve el Plan Ceibal en particular, pero también el PMC.

La adhesión de los docentes comunitarios al PMC quedó manifiesta en el apartado referido a las percepciones respecto al rol. Pero no ocurre lo mismo con el Plan Ceibal. Aquí son muchas las objeciones, pues se identifican debilidades en la implementación de esta política de inclusión educativa y tecnológica. Algunas referencias se encuentran relacionadas con la puesta en práctica del plan, pues se plantea que desde sus orígenes no tomó en cuenta las necesidades previas de capacitación en el uso de la herramienta. En ese sentido se puede leer que se colocó “la carreta adelante de los bueyes” (MC Z-1, p. 5 y MC Y-1, p. 5).

Aunque también están las referencias a un fuerte impulso dado al inicio del Plan Ceibal en torno a capacitación en el uso de la herramienta, y a la vez se identifican experiencias valiosas, pero en ambos casos las referencias están situadas en los comienzos del plan.

Cuando arrancó el Plan Ceibal hacíamos cursos y todo aquello. Y en realidad con la XO hicimos mucho muchas cosas, incluso trabajé por ejemplo con Maestros Comunitarios de mi escuela anterior, yo como Apoyo Ceibal, entonces hacíamos grupos de madres y les enseñábamos a usar la XO, y qué sé yo (MC U-1, p. 3).

Por otra parte es recurrente leer en las entrevistas realizadas, las dificultades técnicas ligadas directamente a los equipos, pues se encuentran en mal estado y no tienen repuestos, o las partidas de cierta serie de dispositivos no salieron buenas y por eso se rompen con facilidad. Cabe destacar también el énfasis que colocan en las limitadas posibilidades de uso que tienen las Tablet, pues a juicio de las maestras, en estos dispositivos se restringen las alternativas para una utilización pedagógica con niños y familias.

“[...] ahora como maestra de clase tengo Tablet yo, que son como un castigo, las tablets son un castigo” (MC U-1, p. 3). En este caso se plantea la necesidad de contar con “Equipos de calidad o más o menos, que funcionen, que no se tranquen” (MC U-2, p. 3).

Asimismo hacen referencia a dificultades relacionadas con la conectividad en los locales escolares, así como también en relación a los arreglos de los dispositivos. Aunque se reconocen, desde un testimonio, esfuerzos por mejorar el servicio de reparación de máquinas que transita por las escuelas.

Esos elementos que tienen que ver con la infraestructura, que tienen que ver con que los recursos funcionen, un equipamiento en condiciones. Entonces, ahí yo veo que han habido esfuerzos por mejorar. No es menor que esté pensado que haya un equipo de técnicos que venga una vez por mes a arreglar las máquinas, y eso ha ayudado pero, al mismo tiempo, lo que veo es que lo que no se logra arreglar acá van al centro [...] y allí no encuentran respuesta, o la respuesta es un mes y medio después. Yo los últimos dos meses de clase con mi grupo, primer año, no pude trabajar con las tablets, simplemente porque las tenían rotas, principalmente (MC T-2, p. 5).

[...] los repuestos correspondientes, el servidor no siempre está funcionando, no tenemos respuesta rápida cuando hay roturas, cuando hay desperfectos. El hecho de que la mayoría de las cosas que usamos son particulares, eso es una carga negativa (MC X-2, p. 3).

Para las maestras resulta difícil el cuidado de las máquinas, porque identifican una creencia instalada en algunas familias: al ser un implemento de distribución gratuita, si se rompe igual pueden acceder a un arreglo o a un nuevo dispositivo el año próximo. En ese sentido se piensan alternativas, pero ninguna es concluyente.

Hay un tema que tiene que ver con que ha sido difícil la preservación, conservación, el cuidado de la herramienta por parte de los niños y los padres. Y ese es un tema bien delicado que le pienso la vuelta, a ver cómo podríamos hacer, porque no es ni privarlos ni... Tampoco serviría que la Tablet quedara en la escuela, por esto de... ¿no? Entonces las ponés en una caja de cristal y poco más que solo sirve para la escuela. Entonces lo que hacés es aislar la escuela, y generar la escuela como el espacio separado de la vida, y no es la idea. [...] Entonces llegas a mitad de año, y tenés la mitad o menos de los niños con la Tablet disponible, o con la XO disponible para trabajar. Y eso te genera una dificultad, porque querés planificar con ese recurso, y después resulta que no lo tenés. Y ese es otro de los elementos que tiene que ver con la implementación y con las debilidades (MC T-1, p. 8-9).

A pesar de los obstáculos se pueden leer consideraciones que hablan de las virtudes que le atribuyen al Plan Ceibal.

Si la tecnología respondiera cómo se supone qué debería responder, yo creo que se disfruta mucho, qué es real que se da un intercambio muy grande entre los chiquilines, o con los padres, entonces también ahí se democratiza mucho, en el sentido de que uno saben una cosa y otros saben otra, y eso es real, se da. (MC U-1, 8)

Tienen acceso a un montón de cosas, porque existe el Plan Ceibal, porque si no, no lo tendrían (MC – U-1, p. 5).

Las docentes visualizan las herramientas digitales en relación directa con el Plan Ceibal. De esta manera, al proponerles encontrar oportunidades o limitaciones en torno a las TD, sus respuestas quedan condicionadas por las percepciones (y las objeciones) que tienen hacia el plan y a su implementación.

Cabe reconocer el papel del maestro comunitario, pues es un actor privilegiado en la alianza pedagógica que establece la escuela con las familias. De esta manera puede convertirse en un referente para el ejercicio de la ciudadanía digital, donde democratizar el uso de los dispositivos, desde la reflexión crítica de las posibilidades que ofrecen las herramientas de tecnología.

Ta, necesitás (volviendo a la pregunta, a lo concreto) me parece que estar convencido de que la herramienta es importante que la utilicen también los familiares y en ese sentido poder ser un vínculo más. Porque, además, si no lo hacemos nosotros, no hay otro actor estatal que se encargue de eso (MC T-2, p. 4).

Esta percepción se encuentra en contraposición con quienes encuentran obstáculos para ver, desde el lugar que ocupan, el valor potencial que pueden llegar a adquirir sus intervenciones pedagógicas comunitarias en relación con la alfabetización digital. Estos obstáculos pueden estar en relación a la falta de capacitación de los propios docentes, o en torno a

Parece ser necesario sostener la innovación que trajo aparejada la implementación del Plan Ceibal en Uruguay. Vale recordar el aporte de Hargreaves (2006) en torno a la sostenibilidad (ítem 1.4.2. Reformas educativas: innovaciones complejas), pues un plan de mejora en el ámbito educativo, no solo necesita permanecer en el tiempo, sino lograr que esa permanencia genere cambios profundos en las formas de enseñar y aprender de quienes integran el escenario educativo.

Pero es necesario recordar también que “Si lo que se quiere es una mejora amplia y a largo plazo, el proceso tiene que ser sostenido por los propios educadores” (Fullan, 2013, p. 4).

3.6.2. Prácticas de enseñanza comunitarias: variables desde la interacción con el entorno

A través de los datos recabados, se hacen visibles las oportunidades que se encuentran en la tarea comunitaria, de mayor cercanía con las familias, a fin de ofrecer oportunidades para aprender en forma colaborativa.

Porque la idea era trabajar con un grupo de padres, generar talleres, la ciudadanía digital, y por ese lado ofrecer también manejo de XO [...] Me parece que es muy necesario generar espacios donde se puedan hablar de estas cosas, enseñarles a los padres a usarlas (MC U-1, p. 4).

Al profundizar en este aspecto la docente agrega elementos en torno a las posibilidades que se generan en instancias específicas de talleres con referentes familiares:

Me aparece re importante en realidad, porque los padres, los adultos referentes de los niños no tienen un manejo [de la computadora], bueno, el manejo que ellos hacen... Entonces generar desde la escuela instancias en la que se pueda conversar, ver qué posibilidades. También muchas veces los padres no saben las cosas que los chiquilines ven, o no saben lo que hay para ver. Me pasó a mí como madre, digamos. En determinado momento, me di cuenta de que habían miles de cosas que se me escapaban. Después no, porque uno, un día empezás a ver un poco más. Pero hasta que no te das cuenta de esas cosas, te pasan por el costado. Entonces, en realidad me parece bien importante. El tema es ese, tener la disponibilidad de los aparatos, de los dispositivos. No es sencillo (MC U-1, p. 10)

Otro apunte a señalar tiene que ver con los relatos de experiencias pedagógicas, pues al compartir sus propuestas de enseñanza les resulta difícil despegar la tarea comunitaria de la tarea como maestras de aula. Por momentos es necesario volver a colocar el foco en la tarea comunitaria, de modo de colaborar en el rastro de experiencias que tomen las TD desde su sentido didáctico en el ámbito comunitario. Se entiende que no resulta fácil dissociar las tareas, porque desde la función comunitaria se utilizan con menor intensidad, y por tanto son más fáciles de recordar aquellas oportunidades donde se utilizan más o en forma más diversa.

Asimismo aparecen relatos de experiencias que dejan en evidencia los cambios vertiginosos que vive la tecnología, y cómo una herramienta puede volverse obsoleta en breve lapso de tiempo. Este

testimonio denota por un lado la dificultad para percibir el cambio en la escala temporal en la que se produce, pero a la vez la capacidad para reflexionar luego de constatar los contratiempos que genera una tecnología en desuso.

En un diálogo con una madre hace unos días: “Ay [...], ¿cómo me podés hacer llegar el video del año pasado que entregaste con fotos y canciones que los chiquilines habían grabado?”. Porque yo se los di en un CD y no tuvieron forma de verlo. Entonces, ahí te planteás algunas cosas [...] Y nosotras chochas de la vida entregándoles eso, para que les quede, porque es importante tener imágenes. En las casas generalmente no hay fotos. Vos pedís fotos de cuando eran chicos y muchos niños no traen. Bueno, esto te tiene que quedar, porque acá estás vos cuando tenés seis años. Entonces, cuando tengas diez está bueno que te veas. Y nosotros hacemos porque, a ver, no es entregar un CD por entregarlo y, sin embargo, después ellos no lo pueden ver (MC W-2, p. 5).

Desarrollar propuestas pedagógicas con las familias demanda contar con herramientas no solo tecnológicas y acerca de las características del contenido que se quiere enseñar, sino profesionales y humanas para hacer frente a realidades adversas. Aquí se hace necesario el acompañamiento en la función, así como la contención.

Estamos en una escuela donde hay un perfil comunitario muy fuerte, en la que tenemos una dirección con una mirada comunitaria muy fuerte que te contiene muchísimo y muchas veces te sentís contenido por el trabajo en redes. Siempre hay una institución que está ahí para ponerte el hombro, aunque no sea más que escuchar esa impotencia que tenés por determinada situación. Pero los días comunitarios son como, ya sea por la frustración o por la felicidad de los logros, son emotivamente muy fuertes (MC Y-1, p. 2).

[...] la sensación que tengo es que las familias están muy distantes del momento en que los chiquilines utilizan la herramienta. Y ahí es donde veo que... Porque cuando vos ves los intercambios vía Facebook y los chat entre los chiquilines y las fotos que suben. Yo he visto desde las propias fotos que me muestran los chiquilines y son fotos que los exponen muchísimo. Ellos están muy expuestos (MC T-1, p. 10).

Sobre el final de la segunda ronda de entrevistas dirigidas a las Maestras comunitarias, se comparte un breve relato que es una adaptación que tiene como fuente una experiencia real desarrollada por el proyecto Tejiendo redes: familia, Escuela y comunidad, de la ONG El Abrojo y que es narrada en Márquez, 2015, pp. 46-47 (Ver Anexo XI).

A partir de la lectura de la propuesta se recogen las respuestas. Si bien las maestras comunitarias manifiestan su aprobación, e incluso con énfasis su adhesión a este tipo de intervenciones pedagógicas con referentes familiares, pues la valoran como un potente recurso educativo de componente comunitario, dan cuenta de pocas experiencias similares de uso con familias. La referencia a momentos del pasado donde se utilizaron estrategias de enseñanza similares, son

recordados como experiencias positivas, incluso en referencia a los buenos resultados, pero se dejaron de implementar.

Las recogen las expresiones surgidas en respuesta a la valoración de la experiencia, pues en tres casos no solo reconocen en ella potencialidades por los aprendizajes que generan las madres para su vida cotidiana, sino que encuentran fortalezas en relación con la distribución del conocimiento y el trabajo colaborativo.

Sí, está bueno que ellos encuentren... que muchas veces no pueden acceder a una oficina y que si tienen el recurso internet pueden solicitar una partida de nacimiento que les llega a la casa. Creo que si fomentáramos talleres en las escuelas en los que los padres descubrieran esa otra utilidad, está genial. Sería esa otra utilidad [...] Entonces, en ese sentido me parece que esos talleres con ese enfoque están espectaculares (MC Y-2, p. 6).

Está bueno, me parece re valioso. Sí, me parece re valioso. Digamos, ya con el solo hecho de que les sirva a algunas madres en particular me parece que es más que valioso. Y si esas madres logran aportarlo a otras y a sus hijos seguramente en algún momento también, me parece muy positivo (MC U-2, p. 6).

Sí, está buenísimo [risas]. Claro, la idea está fantástica. No sé qué más decirte. En realidad, está perfecto, estoy de acuerdo y, además, me parece que es la idea: poder ser cada uno después multiplicador de lo que pueda aprender. Es un uso de la tecnología que los ayuda a hacer (MC T-2, p. 6-7).

Asimismo se pueden leer respuestas que expresan una opinión favorable, pero muestran cierta desconfianza en que se pueda realizar un tipo de experiencia así

No sé... puede ser muy bueno. Digo, habría que verlo si realmente funciona como realmente se implementó. Podría ser muy bueno (MC Z-2, p. 4)

Por otra parte están los relatos que encuentran en la experiencia valores positivos para el aprendizaje y la asocian a experiencias vivida por ellas, de características similares, pero realizadas en los inicios del Plan Ceibal.

Eso se hizo acá, en esta escuela. Cuando comenzamos en el 2008, 2009 con el tema de la incorporación de las XO, se hicieron varios talleres con padres en los cuales primero se trabajó en el uso, en el conocimiento de la máquina y después en todo lo que era búsqueda por internet y todo lo demás. Se hizo en el 2009 o 2010 y tuvo una buena recepción, hubo una buena respuesta. Fue un taller bastante populoso y, sí, hubo gente que se vio beneficiada en un montón de cuestiones que lograron (MC X-2, p. 6).

Buenísimo. Me hace acordar a cuando yo trabajaba de docente en [programa público en relación con Ceibal], un grupo de mis estudiantes lo hicieron en una escuela eso también. No había tanta prestación social por internet. Y es necesario, imprescindible (MC V-2, p. 6).

Asimismo se plantea que si la propuesta pedagógica se da en respuesta a una necesidad, tiene un mayor potencial educativo.

Bien, si responde a una necesidad de esas familias, está bien. Me parece. Por lo que entendí respondía... o la comunidad estaba necesitando eso en ese momento y a través de este recurso se viabilizan las respuestas. Por ejemplo, se organizan, se ordenan, y eso tiene que ver también con esas capacidades de organizar y de trabajar en común y no en solitario; va de la mano de eso. Entonces, fue el recurso bien útil para cumplir con esa demanda, por ese lado. Yo lo veo así. ¿Existe la demanda? Bueno, se da una respuesta a través de (MC W-2, p. 7).

En torno a los aprendizajes que posibilita una experiencia con estas características dicen:

Bueno, ese aprendizaje como recurso para mi vida cotidiana, para solucionar cosas que generalmente hacerlas a la manera tradicional hoy en día se me complicaría. Creo que el aprendizaje está ahí (MC Y-2, p. 6).

[...] una fortaleza, en esto mismo de ser capaces de hacer algo para ellas y para los demás, o sea, me parece que esas cosas si se multiplicaran harían un mundo mejor (MC U-2, p. 6).

Creo que hay un aprendizaje valioso de fondo que tiene que ver con que con otros, nunca solo, con otros y compartiendo lo que se sabe, se puede aprender más y se puede avanzar en esto que tiene que ver con solucionar problemas o necesidades que a veces los desbordan (MC T-2, p. 7).

De esta manera se visualizan posibilidades educativas, de formación en “ciudadanía digital” (MC U-1, p. 9), y se identifican aprendizajes situados en una red vincular. Así es que no solo se reconocen aprendizajes ligados a la técnica de búsqueda, lectura crítica de la información, selección en torno a los diversos resultados que se despliegan, prevenciones en las respuestas que brinda la web, análisis de la fuente que origina la información, sino también en torno a valores de convivencia, a posibilidades que van más allá del aprender a usar la herramienta y que tienen que ver con la organización social, con el trabajo colaborativo, con las oportunidades para conocer y compartir los recursos.

Cabe volver sobre el camino transitado en el análisis de esta dimensión, pues supone compartir, como en los apartados anteriores, una visión sintética de los elementos que quedaron al descubierto en el proceso de trabajo. Así pues la figura 9 que se compone a continuación, busca contribuir con una lectura integradora de los elementos que supone comprender el horizonte de las TD desde la tarea docente comunitaria.

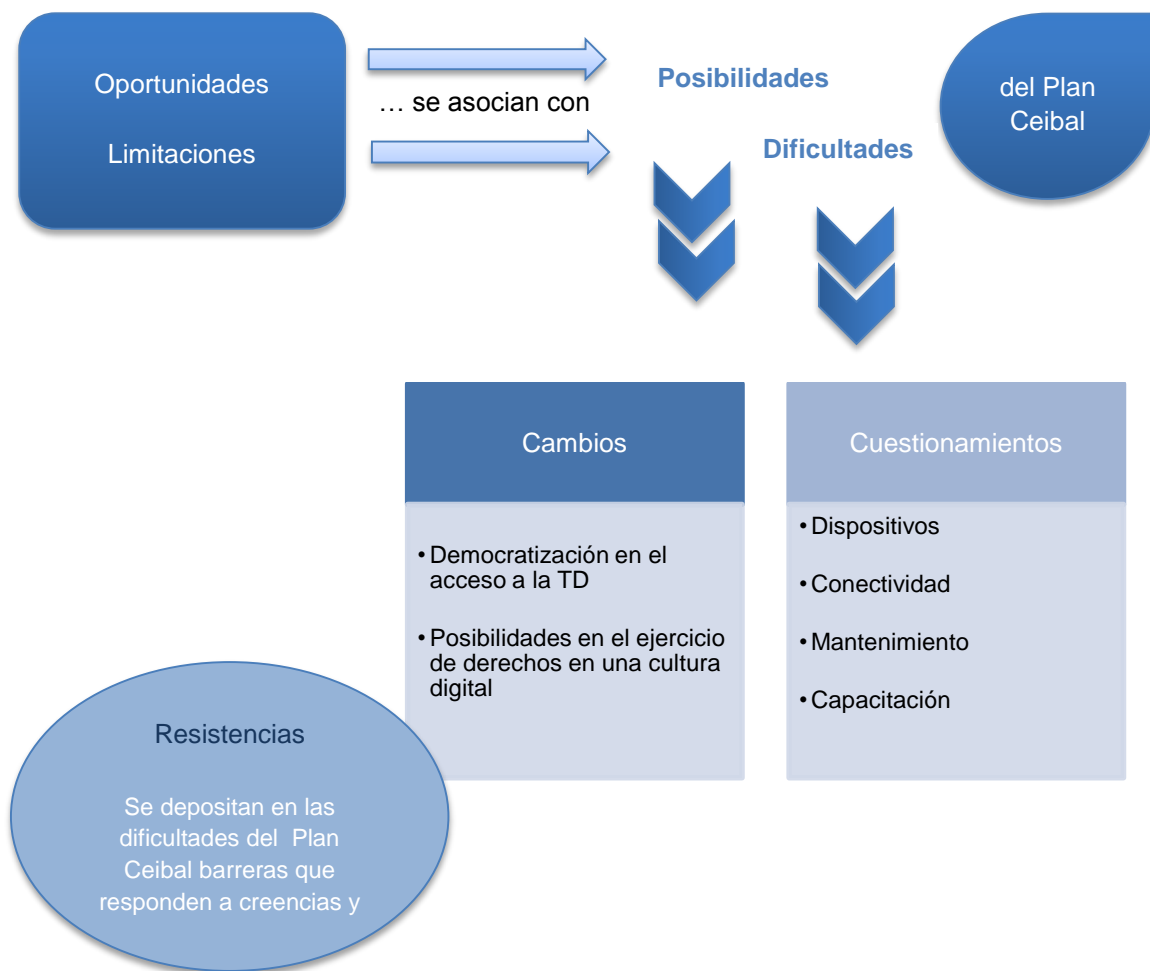


Figura 9. Horizontes de las TD desde la tarea docente comunitaria

Fuente: elaboración propia

En síntesis, el análisis de los datos evidencia que la tarea de las Maestras comunitarias transita a través de realidades adversas, y exige un compromiso ético y moral en el desempeño del rol, no solo desde su dimensión pedagógica, sino en particular atención a los derechos de los alumnos y sus familias, que muchas veces se ven vulnerados.

Los contextos donde se sitúan las escuelas dan cuenta de realidades complejas, donde los problemas estructurales emergen: vivienda, abrigo, así como otros vinculados al bajo nivel cultural y educativo de las familias. En estos entornos, la vida cotidiana de las familias, y en particular de los niños y niñas se ve condicionada, y el rol de las Maestras comunitarias cobra importancia clave, no solo como referente educativo, sino porque oficia de facilitador para diversos servicios del estado de los cuales familias y

niños son beneficiarios. Esta mirada integral de los niños y niñas que son atendidos por el PMC, por un lado permite generar vínculos de confianza con las familias que pueden posibilitar alianzas pedagógicas, pero en ocasiones restringe las posibilidades educativas, cuando la tarea se ve condicionada por la asistencia social. En este sentido las características personales de cada Maestra, en particular cómo logra construir su rol respecto a las familias, al equipo docente, en relación con otros actores de la comunidad, resulta gravitante para consolidar los objetivos y líneas de acción que persigue el programa.

La lectura en profundidad de los datos y su análisis permite realizar, en una primera instancia, una contextualización de la función que desarrollan las Maestras comunitarias, a partir de las interacciones que se producen en el escenario de actuación. En este particular entramado se conjugan propósitos específicos de un programa con señas de identidad ligadas a la inclusión educativa. Desde esta lógica se observa cómo interactúa el programa con la realidad por la que transitan las instituciones educativas estudiadas. A su vez se señalan aspectos singulares de cada escuela, así como desde el vínculo que establecen con el entorno social, en especial en relación con las familias de los alumnos. Allí se hacen referencias a características distintivas, que en los casos estudiados hablan de las particulares condiciones de pobreza en la que viven las familias.

Si bien a lo largo del análisis se hace mención a las características del entorno y de las familias como una debilidad sobre la cual la escuela debe actuar, también se hace referencia al compromiso de los colectivos docentes con su profesión, aspecto que se hace visible como fortaleza para la institución educativa y para hacer frente a las dificultades del entorno social. Aquí el rol de las Maestras comunitarias tiene su peso significativo, pues oficia de nexo entre escuela y familias.

La percepción que las Maestras tienen del rol comunitario pone de manifiesto la necesidad de entablar, desde el diálogo y el respeto mutuo de los saberes, acuerdos de corresponsabilidad con las familias. Un aspecto que queda en evidencia a través del análisis de los datos, es que las Maestras que acceden a desempeñar la función como docentes comunitarias, lo hacen como opción, por tanto, su tarea contiene una dosis particular de adhesión al programa.

En este escenario transcurre la tarea de los docentes del PMC, donde las TD ocupan un lugar preponderante desde su uso cotidiano, en especial desde el acceso a través de internet de utilidades para la comunicación, para la búsqueda de información y para el uso administrativo (en particular en torno al programa en línea GURÍ). Aunque no se visualiza un correlato entre este uso intenso en la vida cotidiana y la tarea pedagógica que realizan las Maestras.

Las formas de uso, mayormente se encuentran en relación con una utilización instrumental de las herramientas y recursos tecnológicos, y en algunos casos como apoyo o complemento del quehacer comunitario. Las posibilidades de un mayor nivel de elaboración e integración de las TD se observa en relación a relatos situados en el pasado, y no en la actualidad.

Asimismo las percepciones de las docentes develan creencias instaladas, que en algunos casos paralizan las posibilidades de innovación y en otras ofician de propulsoras para la reflexión sobre las oportunidades de las TD. A su vez, la formación en torno a los usos educativos de las TD se observa como una debilidad, aunque no se percibe como una barrera limitante, pues el entusiasmo por la incorporación de las tecnologías a la tarea comunitaria, se relaciona con las características personales de cada docente, sobre todo en torno a las motivaciones individuales que impulsan a innovar en las prácticas.

Cabe señalar que se hace visible un dato significativo respecto a la inclusión de tecnologías en relación al tiempo que llevan desarrollando su tarea como docentes, pues sitúan un uso más intenso de las herramientas en los primeros años de implementación del Plan Ceibal. Esto podría significar un hallazgo en torno a reconocer, a partir de las percepciones de las docentes consultadas, cómo se fue apagando el entusiasmo inicial que implicó la creación de un plan con características innovadoras, no solo para el país, sino para la región y el mundo, y a la vez cómo se volvió difícil de sostener y profundizar la pulsión de cambio desde las prácticas de enseñanza.

Igualmente, en los relatos se pueden identificar usos pedagógicos en contextos comunitarios, donde se incorporan los referentes familiares como actores relevantes en el marco de una tarea compartida, en la cual se visualizan cogniciones distribuidas entre las familias, los niños y las Maestras. El valor agregado de la tarea se sitúa en la promoción de la autoestima, así como la autonomía.

Los contextos de uso de las tecnologías se encuentran en relación principalmente con una de las líneas del PMC que promueve la alfabetización en hogares. Puertas afuera de la escuela se identifican lugares con potencial pedagógico, donde es posible integrar las TD con sentido pedagógico integrando a los referentes familiares en aprendizajes compartidos.

Pero las tecnologías plantean límites, que son considerados por las Maestras comunitarias al momento de analizar las oportunidades y limitaciones que identifican en la integración de las herramientas digitales en su tarea. La primera limitante está ligada a dificultades técnicas, en relación con los dispositivos que el Plan Ceibal provee, así como también vinculada a la conectividad a internet que el plan tiene a su cargo. Hacen referencia a la necesidad de contar con equipamiento de calidad para poder hacer un uso potente de los recursos. En particular las Tablet se identifican como dispositivos con posibilidades restringidas, así como como fáciles de romper y con posibilidades limitadas para su cuidado y mantenimiento.

Otras limitantes se encuentran en relación a la capacitación que brinda Ceibal, aunque también se observan resistencias en la incorporación de TD, pues desde algunos relatos se hace referencia a que estos aspectos limitan la tarea, pero en esos casos, las experiencias que comentan, tampoco dan cuenta de una apropiación de las herramientas con sentido pedagógico.

La utilización de recursos tecnológicos es relacionada directamente con el Plan Ceibal, por tanto resulta difícil desprender valoraciones respecto a la integración de TD sin que en ellas se haga referencia a la

las características de la implementación, así como a la continuidad del plan. En otras palabras, las respuestas de las Maestras comunitarias en torno a las oportunidades o limitaciones de las herramientas en su quehacer docente, quedan asociadas a las posibilidades o dificultades que visualizan en el Plan Ceibal. Por tanto las respuestas se ven, por momentos, condicionadas por los juicios de valor que hacen del plan. Por un lado en relación a las críticas que se le hacen: dificultades de técnicas, de mantenimiento e infraestructura, oportunidades limitadas de capacitación; y por otro en relación a los cambios que habilita: democratización en el acceso a las herramientas digitales, posibilidades en el ejercicio de una ciudadanía digital.

De esta manera se hacen visibles oportunidades que presentan las TD desde la tarea comunitaria, en particular respecto a la inclusión educativa y social de niños y familias como ciudadanos usuarios competentes de tecnologías, donde el aprendizaje compartido habilita nuevas formas de percibirse como sujetos de derechos, en particular como sujetos con derecho a una educación de calidad.

CAPÍTULO 4. Conclusiones

Las percepciones recogidas en la investigación remiten a las creencias y concepciones de las docentes consultadas, pero también dan cuenta de su carga afectiva, así como de aspectos socioemocionales que quedan de manifiesto en cada una de sus respuestas. Corresponde hacer referencia a que los relatos recogidos a través de las entrevistas realizadas representan lecturas diversas de la realidad, no homogéneas, aunque con señas propias que hacen a las representaciones sociales que construyen como grupo y en relación con la tarea educativa comunitaria que desarrollan.

Se entiende pertinente referenciar en estas conclusiones un aspecto que al comienzo de la investigación resultó llamativo y que está en relación con las respuestas de Maestros comunitarios a la invitación voluntaria a participar del estudio. Si bien no se ahondó en los argumentos que dieron sostén a las respuestas negativas, cabe pensar en la resistencia de algunos docentes en torno al análisis y la reflexión de la educación, la tecnología y las prácticas de enseñanza. Aspecto que ameritaría un estudio con mayor detenimiento y grado de profundidad.

A su vez cabe hacer mención a las posibilidades y limitaciones que presenta el estudio, pues se encuentra pautado por objetivos, preguntas de investigación y metodología específica, que ofician de encuadre para la tarea, donde se delimita una muestra intencional de casos y unidades de análisis. De acuerdo a estas consideraciones, el estudio no pretende establecer generalizaciones, ni permite tampoco extrapolar el análisis a otros contextos. Pero sí ofrece la oportunidad para que nuevas líneas de investigación retomen los datos recabados y puedan ahondar en la temática con una muestra mayor, así como también con nuevas preguntas. De esta manera, el estudio permite su integración en investigaciones que amplíen la mirada tanto a nivel del departamento, como a nivel del país. A la vez que posibilita también la realización de estudios comparados en clave regional o internacional.

Si se piensa en investigaciones que extiendan su radio a nivel departamental o nacional, una pista se encuentra en relación con la ampliación de las unidades de análisis, pero no solo en número de Maestras comunitarias, sino en relación a la integración de otras voces. Es así que una línea de investigación podría ahondar en las percepciones que las familias y la comunidad (vinculadas al PMC) tienen en torno a la inclusión de las herramientas tecnológicas. Aquí las posibilidades se diversifican en forma exponencial, por lo que habría que acotar la investigación con objetivos claros.

Otra línea interesante que se puede desplegar se encuentra en torno a las percepciones que niños y niñas que participan del PMC tienen respecto al uso de TD y las posibilidades que ofrecen para aprender. Asimismo, contemplar en el diseño de investigación la integración de técnicas complementarias (por ejemplo observación de prácticas comunitarias), puede develar nuevos hallazgos. Claro está que una investigación con estas características, donde se amplíen las unidades

de análisis y se contemplen otras técnicas complementarias, supone el trabajo de un equipo de investigación sin el cual resulta difícil avizorar alcances significativos.

Ahora bien, si se piensa en clave regional o internacional, la presente investigación puede suponer un antecedente para proponer estudios que centren la mirada en la convergencia de planes de política educativa, en particular en torno a planes o programas cuyos propósitos están en consonancia con la inclusión digital y social.

Respecto a los hallazgos de la presente investigación, cabe mencionar que la información que se devela habla en forma recurrente del entorno, que devuelve a modo de espejo una realidad que puede habilitar acciones o inhibir procesos de cambio desde el quehacer comunitario de las Maestras. La pobreza se siente en las percepciones de los actores que la transitan día a día.

Se percibe que la tarea de las maestras comunitarias, en oportunidades se ve abrumada por problemas de carácter más estructural (vivienda, salud, servicios públicos) que por momentos escapan a sus posibilidades, y de esta manera encuentran dificultades para visualizar las oportunidades de cambio pedagógico profundo que pueden tener sus prácticas educativas comunitarias con integración de TD.

La distancia con las situaciones que atraviesan los niños y sus familias parece por momentos difícil de sostener, pero se refugian en los orígenes del programa, en sus líneas de acción basadas en la promoción de derechos, en la posibilidad de incidir puertas afuera de la escuela y de representar la cara visible de la escuela en la comunidad.

La tarea de las Maestras comunitarias se ve tensionada por una búsqueda constante de equilibrios: ¿Hasta dónde se involucran en la realidad cotidiana que atraviesan niños y familias? ¿Cómo lograr articular la tarea con otros actores que llegan al territorio? ¿Cómo establecer espacios con definiciones claras respecto a la tarea y sus límites? ¿Cómo encontrar los límites en la gestión de los tiempos? ¿Hasta dónde resultan relevantes las TD en la tarea comunitaria? ¿Qué lugar ocupan otros recursos? ¿Cómo se integran en equilibrio las necesidades de niños y familias? ¿Hasta dónde se ponen a disposición los recursos personales (teléfono, dirección de Facebook, dispositivos móviles)? La realidad permea la escuela y el quehacer docente, cómo incidir en el afuera, y cómo hacerlo sin perder el objetivo pedagógico que define la tarea de un Maestro comunitario, parece ser una pregunta recurrente.

Las TD son parte de la vida cotidiana de muchos habitantes del planeta y se hacen visible en múltiples aspectos de nuestro diario vivir. Desconocer sus posibilidades, así como el ritmo acelerado del cambio tecnológico, paraliza las posibilidades de imaginar cambios en los modos de enseñar, así como de comprender los diferentes modos de aprender.

Promover desde la educación el ejercicio de los derechos como ciudadanos digitales, demanda compromiso, pero también responsabilidad, tanto de quien lo promueve como de quien luego lo va a

ejercer (Cobo, 2016). Comprender estas cuestiones es una actitud intrínsecamente política situada en clave de cambio e innovación en el ámbito comunitario.

Parece faltar una chispa para encender el entusiasmo en los docentes que día a día logran ofrecer oportunidades de aprendizaje, entre los muchos problemas estructurales que viven niños y familias, donde los datos de infantilización de la pobreza alarman.

La mejora en la infraestructura tecnológica parece necesaria, pero no es desde ese lugar donde se pueden construir alternativas sostenidas de innovación pedagógica, sino que resulta necesario volver a plantear para qué, cómo, con quién se desarrollan las prácticas pedagógicas comunitarias, reflexionar en este tiempo y espacio en el que nos tocó vivir acerca de las posibilidades de construcción colectiva y circulación democrática de saberes con familias, y con otros actores de la comunidad.

La figura del Maestro comunitario puede representar un aliado estratégico para los objetivos del Plan Ceibal, pero es necesario renovar el impulso que operó en los comienzos del plan y articularlos con los propósitos del PMC, consolidado y reconocido por los propios docentes. Retomar los objetivos fundacionales del Plan Ceibal, revisarlos, dar cabida a la voz de los Maestros comunitarios, puede significar una posibilidad de potenciar la ciudadanía digital, la inclusión social y profundizar las estrategias en torno a la disminución de la brecha digital.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (2013, enero, 15). *Diseño de actividades didácticas con TIC. El modelo TPACK y la taxonomía de actividades* [Archivo de Video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wnwmWNtEoUs>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) (2010). *Programa Maestros comunitarios. Otra forma de hacer escuela*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2013). *Líneas del Programa Maestros Comunitarios. Rol. Objetivos del PMC*. CEIP, MIDES. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/lineas-pmc-2013.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2017). *Portal Mep Monitor Educativo Primaria*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/portalmep/monitor/servlet/portada>
- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cadernos de Pesquisa* 44(153) 548-578. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a05v44n153.pdf>
- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: Unicef. Recuperado de [https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015(1).pdf)
- Almirón, G., Curto, V. y Romano, A. (2008). Programa Maestros comunitarios. Aportes sobre algunas señas de identidad. En *Quehacer Educativo* N° 91, 21-24. Montevideo: FUM-TEP
- Almirón, G., Folgar, L. y Romano, A. (2009). Dos herramientas de política educativa: Maestros comunitarios y Plan Ceibal. En: Rabajoli, G., Ibarra y M., Baez, M. (comps). *Las tecnologías de la información y la comunicación en el aula. Plan Ceibal – MEC* (p.p. 54-58). Montevideo: Una ONU – MEC - Dirección de Educación. Recuperado de <http://educacion.mec.gub.uy/boletin1309/4.%20Dos%20herramientas%20de%20pol%C3%ADtica%20educativa.pdf>
- Almirón, G. (2010). Para entrar en tema. En ANEP – MIDES: *Programa Maestros comunitarios. Otra forma de hacer escuela* (p.p. 9-14). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Alonso, M. y Santos, T. (2012). La experiencia del programa multimedia Uantakua en México. En Sunkel, G. y Trucco, D. (Edit.): *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas* (p.p. 147-164). Santiago de Chile: Naciones Unidas. CEPAL. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21658/1/S2012809_es.pdf
- Álvarez, R. (2012). *Buenas prácticas docentes de educación primaria que integran las XO en la enseñanza de los contenidos curriculares*. (Tesis de Maestría) Instituto de Educación, Universidad ORT. Montevideo. Recuperado de <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/73061/file/537>

- Álvarez, R. (2015). En el camino de la buena enseñanza. Estrategias de enseñanza con tecnología. En Vaillant, D. (comp.). *Educación y tecnología en el Uruguay: una mirada desde la investigación*. (p.p. 9-32). Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal* N° 41. Santiago de Chile: Editorial San Marino. Recuperado de http://www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 35-56. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/899/public/899-3923-1-PB.pdf>
- Bordoli, E. (coord.) (2015). *El Programa Maestros comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Brijaldo, M. y Sabogal, M. (2015). Trayectos de uso de TIC. Caso de la Universidad Javeriana. En: *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 7 (15), 135-148. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/download/12294/pdf>
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Burbules, N. (2011, junio). Entrevista a Nicholas Burbules realizada en las oficinas IPE-UNESCO Buenos Aires en Junio de 2011 [Archivo de video]. En *Webinar 2012 Aprendizaje Ubicuo*. Recuperado de <http://www.webinar.org.ar/conferencias/entrevista-nicholas-burbules>
- Calvo, J. (coord.) (2013). *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay. Las necesidades básicas insatisfechas a partir de los censos 2011*. Montevideo: Trilce. Recuperado de <http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/61624/1/atlas-sociodemografico-y-de-la-desigualdad-del-uruguay.-las-necesidades-basicas-insatisfechas-a-partir-de-los-censos-2011-fasciculo-1.-2013.pdf>
- Cambón, V. (2011). *El Programa Maestro comunitario: ¿un camino hacia la construcción de escuelas comunitarias?* (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Universidad de la República. Montevideo. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4879/1/Camb%C3%B3n,%20Ver%C3%B3nica.pdf>
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Casamayou, A. (2016). Apropiación(es): aportes desde la sistematización y la teoría. En: Rivoir, A. (comp.): *Tecnologías digitales en sociedad. Análisis empíricos y reflexiones teóricas* (p.p. 15-22). Montevideo: ObservaTIC, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Recuperado de <http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2016/06/Libro-Tecnolog%C3%ADas-Digitales-ObservaTIC-2016.pdf>
- Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama

- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Debate, Fundación Ceibal
- Coll, C. (2012). Las TIC, la nueva ecología del aprendizaje y la educación formal: tendencias y desafíos. *UBA TIC+ Encuentro virtual sobre TIC y enseñanza en el nivel superior*. Universidad de Buenos Aires. [Archivo de Video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3-FRdOBvbk>
- Conde, S. (2015). El Programa Maestros comunitarios como oportunidad para la integración crítica y la construcción de posibilidad. En Bordoli, E. (coord.) *El Programa Maestros comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar* (p.p. 57-76). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2016). *Listado de escuelas APRENDER para el año 2017*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/varios/1Listado_escuelasAprender.pdf
- Consejo Directivo Central (CODICEN) (2008). *Reglamento para proveer la función de maestro comunitario. Acta 66. Resol. 20. Exp 2-143/06 Leg.4*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/REGLAMENTO_ELECCION_MC.pdf
- Consejo Directivo Central (CODICEN), Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2012). *Relevamiento de contexto sociocultural de las escuelas de educación primaria 2010*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen-publicaciones/category/117-publicaciones-division-de-investigacion-y-estadistica-educativa?download=1132:relevamiento-de-contexto-sociocultural-2010>
- Constitución de la República [Const.]. (2004). [Reformada]. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>
- Creswell, J. (1994). El procedimiento cualitativo. En: *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. (p.p.143-171) Universidad de Buenos Aires Facultad de Ciencias Sociales – Sociología. Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit...pdf>
- Curto, V. (2010). Relatos que construyen. En: ANEP-MIDES. *Programa Maestros comunitarios. Otra forma de hacer escuela* (p.p. 15-27). Montevideo: ANEP – MIDES.
- Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información Ginebra 2003 – Túnez 2005 (2006). *Compromiso de Túnez*. Recuperado de <http://www.itu.int/net/wsis/docs2/tunis/off/7-es.html>
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. *VII Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>
- El Abrojo. Instituto de Educación Popular (2005). *Andamios. Herramientas para la acción educativa. Programa Maestros comunitarios*. Nº 1. Montevideo: Frontera Editorial.
- Ertmer, P., Ottenbreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education* n 64 175-

182. Recuperado de <http://lfc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/2%BA%20artigo%20-%20Removing%20obstacles%20to%20the%20pedagogical%20changes.pdf>
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 16(2) 1-27. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.pdf
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (p.p. 150-179). Barcelona: Paidós.
- Filgueira, F., Pasturino, M., Operti, R. y Vilaró, R. (2014). *Fundación 2030, diálogos en torno a un proyecto educativo de largo aliento 2015 – 2030. La educación prioridad de país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva*. Recuperado de <http://www.espectador.com/documentos/Educacion.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Folgar, L. y Romano, A. (2007). *Discursos traducciones y construcción de identidades. La escuela como espacio privilegiado de disputa simbólica*. Trabajo presentado en VII RAM - UFRGS, GT 25 Ciudadanía, exclusión y diversidad sociocultural: niños y jóvenes en contextos de socialización Porto Alegre. Recuperado de http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Leticia_Folgar_Discursos_traduccion.pdf
- Folgar, L. y Romano, A. (2010). Reinventar la profesión de enseñar. En ANEP-MIDES *Programa Maestros comunitarios. Otra forma de hacer escuela* (p.p. 85-96). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., Watson, N. y Anderson, Stephen (2013). Ceibal: los próximos pasos. Informe final. Recuperado de http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/363564/mod_folder/content/0/Plan%20Ceibal/FULLAN-Version-final-traducion-Informe-Ceibal.pdf?forcedownload=1
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación* 36(1) 1-24. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana de Educación* N° 49, 19-57. Recuperado de <http://rieoei.org/rie49a01.pdf>

- Granese, A (2015). *La invención en la práctica del Maestro comunitario* (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Udelar. Montevideo. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/5483/1/Granese,%20Andr%C3%A9s.pdf>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación* N° 339, 43-58. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_04.pdf
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Harris, J. (2012, julio, 12). *Judi Harris explica el modelo TPACK*. Fundación Telefónica [Archivo de Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=HDwWg_g0JGE
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2016). *Los salarios docentes en Uruguay: estructura y evolución reciente*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://ineed.edu.uy/images/old-site/Los%20salarios%20docentes%20en%20Uruguay.pdf>
- Jara, I. (2012). Dimensiones relevantes para tomadores de decisiones. En Sunkel, G., Trucco, D. (Edit.): *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas* (p.p. 235-254). Santiago de Chile: Naciones Unidas. CEPAL. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21658/1/S2012809_es.pdf
- Jodelet, (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco*, Serie indagaciones N° 21 – Junio, 133-154. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>
- Jodelet, D. (2013, julio, 13). *Conferencia "Interacción entre el estudio de las representaciones sociales y el campo de la cultura"* UBA Psicología [Archivo de Video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=pXbytzC06FY>
- Koehler, M, Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, N° 10, 9-23. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/11552/11983>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Leal, D. (2012). El programa colombiano de uso de medios y tecnologías de la información y comunicación: 2002-2010. En Sunkel, G. y Trucco, D. (Edit.): *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas* (p.p. 101-124). Santiago de Chile: Naciones Unidas. CEPAL. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21658/1/S2012809_es.pdf
- Lima, P. (2012). Educación y tecnologías de la información y comunicación (TIC): un doble desafío para la Amazonía brasileña. En Sunkel, G. y Trucco, D. (Edit.): *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas* (pp. 187-210). Santiago de Chile: Naciones Unidas. CEPAL. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21658/1/S2012809_es.pdf

- Lion, C. (2005). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. En Litwin, E.: *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu
- Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós
- Llambí, C., Perera, M. y Velázquez, C. (2010). *Una evaluación de las modalidades de atención del Programa Maestros comunitarios* (Informe de Investigación). Recuperado de http://www.cinve.org.uy/wp-content/uploads/2015/07/Llambi_Perera_Velazquez03-2010.pdf
- Llambí, C., Mancebo, M. y Zaffaroni, C. (2014). *Asistencia escolar en escuelas públicas del Uruguay. Educación inicial y primeros grados de primaria*. Montevideo: UNICEF, CEIP. Recuperado de https://www.unicef.org/uruguay/spanish/Asistencia-en-educacion_web.pdf
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Trabajo presentado en Mesa "Política de Inclusión educativa" IX Jornadas de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Montevideo, Recuperado de http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf
- Mancebo, M. y Alonso, C. (2012). *Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores*. Montevideo: UNICEF. Recuperado de <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/aprender-web.pdf>
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educacao*. 18(52), 25-47. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Márquez, M. (2015). Ser maestro comunitario. Un recorrido desde la génesis. En: Bordoli, E. (coord.): *El Programa Maestros comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar* (p.p. 35-55). Montevideo: Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (p.p. 221-245). Madrid: Morata
- Mazzotti, W. (2016). *Los iTICnerarios docentes. Enseñantes recorriendo territorios tecnológicos*. (Tesis de Doctorado). Instituto de Educación, Universidad ORT. Montevideo. Recuperado de <http://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/84926/file/3437>
- McMillan, J., Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Mora Vargas, I. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación* 29(2) 77-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44029206.pdf>

- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Santillana UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Murillo, P., Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2016). Actividades de aprendizaje con tecnologías en la universidad. ¿Qué uso hacen los profesores? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 20(3), 283 -312. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56749100020.pdf>
- Naciones Unidas (1984). *La declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010). *1:1 en Educación Prácticas actuales, evidencias del estudio comparativo internacional e implicaciones en políticas*. Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación, Gobierno de España. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/1a1_en_educacion_OCDE.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012). *Programa internacional para la evaluación de los estudiantes 2012*. (Cuestionario de centro educativo). Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2012/Cuestionarios2012/Cuestionario%20de%20Centros%20-%20Ciclo%202012.pdf>
- Pajares, F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Recuperado de <http://emilkirkegaard.dk/da/wp-content/uploads/Teachers-Beliefs-and-Educational-Research-Cleaning-Up-a-Messy-Construct.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pichón Rivière, E. (1985). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Plan Ceibal (noviembre de 2010). *Principales lineamientos estratégicos. Informe CPA – Ferrere*. Recuperado de <http://www.ceibal.edu.uy/Documents/Informe%20Plan%20Estrategico%20CEIBAL.pdf>
- Plan Ceibal (2013). *Evaluación anual en Primaria 2013. Resumen ejecutivo. Departamento de Monitoreo y Evaluación*. Recuperado de <http://rea.ceibal.edu.uy/art%C3%ADculo/noticias/institucionales/Evaluacion-Anual-de-Plan-Ceibal-en-Primaria-2013>
- Plan Ceibal (2014). *Objetivos*. Recuperado de <http://rea.ceibal.edu.uy/artículo/noticias/institucionales/Objetivos>
- Plan Ceibal (junio de 2015). *Plan Ceibal en Primaria. Encuesta Anual 2014. Departamento de Monitoreo y Evaluación*. Recuperado de <http://www.ceibal.edu.uy/storage/app/uploads/public/58a/4ab/2f6/58a4ab2f60518251119874.pdf>

- Plan Ceibal (2017). *10 años Plan Ceibal. Qué es el Plan Ceibal. Misión y Visión*. Recuperado de <http://www.ceibal.edu.uy/es/institucional/>
- Poder Legislativo, República Oriental del Uruguay (31 de marzo de 2005). Creación del Ministerio de Desarrollo Social [Ley N° 17.866]. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17866&Anchor=>
- Poder Legislativo, República Oriental del Uruguay (26 de enero de 2010). Promoción de la salud y la educación en la niñez y adolescencia en el ámbito de la educación pública [Ley N° 18.640] Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18640&Anchor=>
- Poder Legislativo, República Oriental del Uruguay (5 de enero de 2011). Presupuesto Nacional 2010 – 2014 [Ley N° 18.719] Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18719&Anchor=>
- Pozo, J. (2000). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza.
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Adaptación al castellano del texto original Digital Natives, Digital Immigrants. En *Cuadernos Sek 2.0*. Recuperado de [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Quivy, R. y Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa Noriega editores.
- Ramos, R. (2012). *Caminando hacia una escuela comunitaria*. Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEIP), Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2012/maestroscomunitarios/HaciaunaescuelacomunitariaRosarioRamos.pdf>
- Ramos, R. (2013). *Programa Maestros comunitarios. Características generales del Programa*. Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEIP), Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/evaluacion-pmc-2013.pdf>
- Ramos, R. (noviembre de 2014). Maestros comunitarios: un rol que hace historia. Informe 2014. Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Recuperado de http://www.cep.edu.uy/documentos/2014/pmc/pmc_informe2014.pdf
- Ravela, P. (2013). *PISA más allá del ranking: siete claves para pensar el futuro de la educación*. Instituto de Evaluación Educativa (INEEd). Recuperado de http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/PR_PISA%20m%C3%A1s%20all%C3%A1%20del%20ranking.pdf
- Ravela (21 de febrero de 2017). Once aspectos en los que el sistema educativo uruguayo se destaca en el concierto internacional. *Cientoochenta*. Recuperado de http://www.180.com.uy/articulo/66898_once-aspectos-en-los-que-el-sistema-educativo-uruguayo-se-destaca-en-el-concierto-internacional
- Rivoir, A. (coord.) (2010). *El Plan Ceibal: impacto comunitario e inclusión social 2009 – 2010*. Montevideo: CSIC, Facultad de Ciencias Sociales, ObservaTIC. Recuperado de

<http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2011/04/Informe-Final-CEIBAL-inclusi%C3%B3n-social-Rivoir-Pittaluga.pdf>

- Rivoir, A. y Lamschtein, S. (2012a). *Cinco años del Plan Ceibal: algo más que una computadora para cada niño*. Montevideo: UNICEF Uruguay. Recuperado de <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/ceibal-web.pdf>
- Rivoir, A. y Lamschtein, S. (2012b). Plan Ceibal, un caso de usos de las tecnologías de información y de las comunicaciones en la educación para la inclusión social. En Sunkel, G., Trucco, D. (Edit.): *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas* (p.p. 125-144). Santiago de Chile: Naciones Unidas. CEPAL. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21658/1/S2012809_es.pdf
- Rivoir, A (2014). Desarrollo humano y brecha digital: contribución del Plan Ceibal. En *Versión. Estudios de Comunicación y Política*. N° 34 57-70. Recuperado de http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=9906&archivo=7-685-9906mat.pdf&titulo=Desarrollo%20humano%20y%20brecha%20digital:%20contribuci%C3%B3n%20del%20Plan%20Ceibal
- Rodríguez, C. y Teliz, F. (2011). ¿Cómo gestionar el cambio educativo? Estudio exploratorio sobre el impacto del Plan Ceibal y las nuevas políticas TIC desde la perspectiva de los educadores. En *Revista Encuentros Uruguayos*. Recuperado de http://www.encuru.fhuce.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=43:-estudio
- Romano, A. (2010). Un nuevo modelo de intervención pedagógica. En ANEP-MIDES *Programa Maestros comunitarios. Otra forma de hacer escuela* (p.p. 29-46). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Romano, A. (2015). Escuela y familia: crónica de una relación problemática. En Bordoli, E. (coord.): *El Programa Maestros comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar* (p.p. 127-136). Montevideo: Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Rombys, D. (2013). Integración de las TIC para una “buena enseñanza”: opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores. *Cuadernos de investigación educativa* 4 (9), 69-86. Recuperado de http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/13568/1/cuad_19_cap3.pdf
- Santa Cruz, C. (2012). Enlaces: veinte años de contribución a la equidad y calidad de la educación chilena. En: Sunkel, G., Trucco, D. (Edit.): *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas* (p.p. 79-100). Santiago de Chile: Naciones Unidas. CEPAL. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21658/1/S2012809_es.pdf
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Sunkel, G. y Trucco, D. (Edit.) (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. CEPAL. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21658/1/S2012809_es.pdf
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional de San Martín.
- Teliz, F. (2014). *Uso didáctico de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de la matemática. Estudio de las opiniones y concepciones docentes en educación secundaria en el departamento de Artigas* (Tesis de Maestría). Instituto de Educación, Universidad ORT. Montevideo. Recuperado de <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/79240/file/1241>
- Terigi, F. y Perazza, R. (2006). Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación Familia/Comunidad/Escuela: una experiencia de educación infantil en la ciudad de Buenos Aires. *Journal of Education for International Development* 2:3. Recuperado de <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>
- Terigi, F. (coord.) (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico*. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado de http://campuscitep.rec.uba.ar/pluginfile.php?file=%2F77985%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2Fdocumento_bsico_2012.pdf
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México D. F.: Fondo de la Cultura Económica.
- Universidad de la República (Udelar), Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Información y Comunicación (mayo de 2011). *ObservaTIC*, Recuperado de <http://observatic.edu.uy/>
- Vaillant, D. (2014). Formación de profesores en escenarios TIC. *Revista e-curriculum* 12 (02), 1128-1142. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/20850/15381>
- Vaillant, D. (comp.) (2015). *Educación y tecnología en el Uruguay: una mirada desde la investigación*. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Vain, P. (2011). La ética en la investigación educativa y el riesgo del uso de la ciencia como naturalización de lo social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2 (9), 15-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55119127002.pdf>

- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Winocour, R., Sánchez, R. (2016). *Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital*. Montevideo: Editorial Plantea.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006a). *Técnicas para investigar 1. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006b). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Zamora, J. (2012). Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE-MEP-FOD) Costa Rica. En Sunkel, G. y Trucco, D. (Edit.): *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas* (p.p. 53-78). Santiago de Chile: Naciones Unidas. CEPAL. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21658/1/S2012809_es.pdf

ANEXOS

Anexo I. Autorización del CEIP



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Acta N°22

Res. N°4

Gestión N.° 301355/16

Montevideo, 12 de mayo de 2016

VISTO: la nota de fecha 11 de mayo de 2016 presentada por alumnas de la Universidad ORT.

CONSIDERANDO: I) que por la misma solicitan autorización para acceder a las instituciones del CEIP, para llevar a cabo una investigación enmarcada en el Proyecto de Tesis para obtener el Diplomado en Educación de dicha Universidad.

II) que las alumnas referidas son las señoras Carina Pereira de León, Isabel Rodríguez Gomori, Yéssica Alejandra Hernández Valiente y Patricia Daniela Machado;

III) que las mismas informan que el resultado de la investigación quedará a disposición del CEIP, así como el aporte en la temática desarrollada.

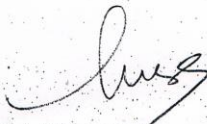
ATENTO: a lo expuesto,

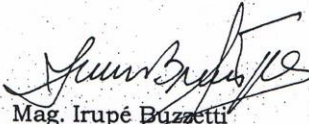
EL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, RESUELVE:

1°.-Autorizar a las alumnas de la Universidad ORT que se mencionan en el Considerando II) de la presente, el ingreso a los centros educativos del CEIP, debiendo contar con el aval de la Dirección escolar correspondiente y en el entendido que no genera erogación alguna para el Organismo.

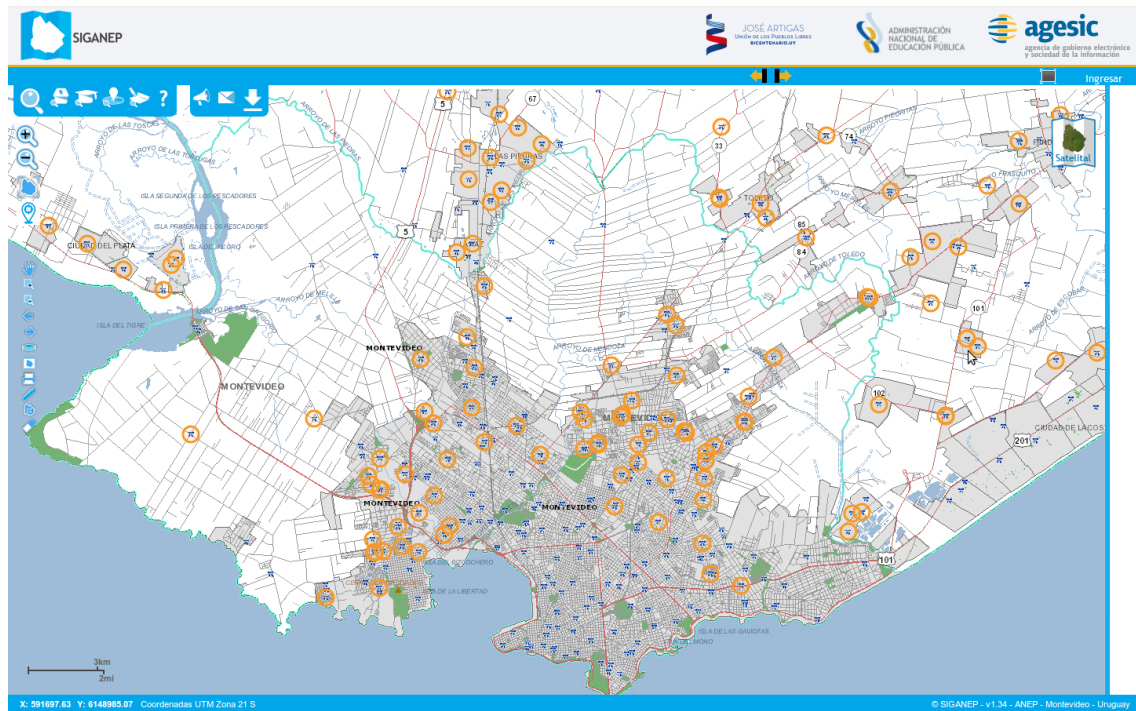
2°.-Encomendar a la Inspectora Técnica la designación de los centros educativos que participarán en la investigación.

3°.-Cursar oficio a la Universidad ORT y pase a la Inspección Técnica, a todos sus efectos.


Dra. Silvia Suárez
Secretaria General


Mag. Irupé Buzatti
Directora General

Anexo II. Localización de escuelas con PMC en zona metropolitana



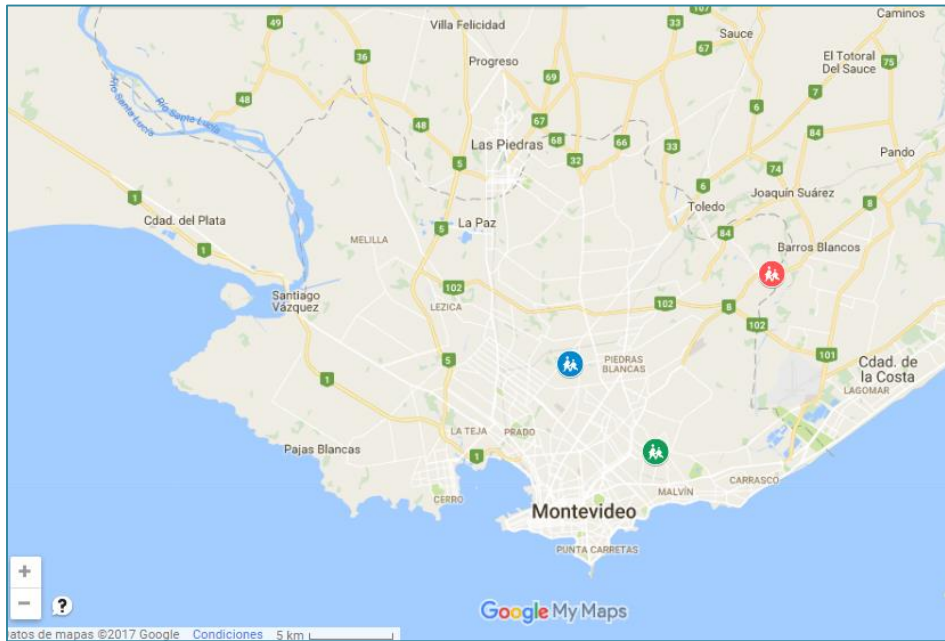
Fuente: Sistema de información Geográfica de la Administración Nacional de Educación Pública (SIGANEP)

Anexo III. Localización aproximada de escuelas seleccionadas en la muestra

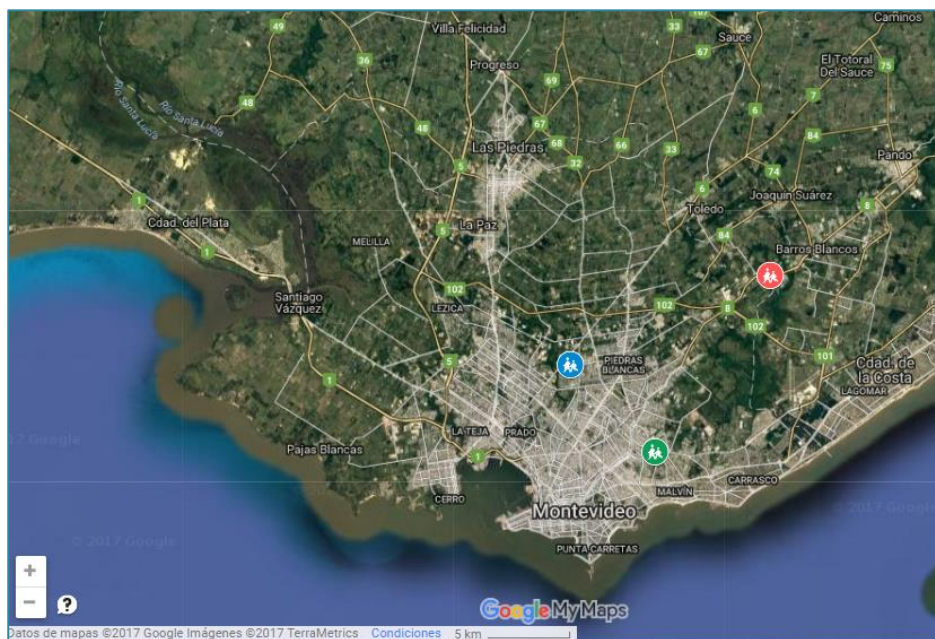
Referencias

- Escuela 1
- Escuela 2
- Escuela 3

- Vista mapa



- Vista satélite



Fuente: Google Maps

Anexo IV. Nota de consentimiento informado dirigida a referentes institucionales. Se toma como referencia para presentar ante cada uno de los entrevistados con las adaptaciones pertinentes.

Montevideo, ... de ... de 2016

Estimada ...

Mi nombre es Isabel Rodríguez Gomori y soy estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad ORT. En el marco de este posgrado me encuentro realizando una investigación en relación a las percepciones que los docentes del Programa Maestros Comunitarios del CEIP tienen respecto a la inclusión de Tecnologías Digitales (TD) en sus propuestas pedagógicas comunitarias.

El estudio busca dar respuesta a una pregunta que orienta la investigación: cómo los Maestros comunitarios perciben las oportunidades y limitaciones que ofrecen las tecnologías digitales y cómo integran los recursos tecnológicos en sus prácticas pedagógicas, particularmente en el vínculo maestro, niños y referentes familiares.

El proyecto se encuentra enmarcado en una de las líneas de investigación que propone el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay: Tecnologías Educativas. Y pretende realizar el estudio desde un diseño metodológico cualitativo.

A fin de desarrollar el trabajo de campo, la investigación busca realizar entrevistas en profundidad a Maestros comunitarios de escuelas de Montevideo, que se encuentren trabajando en la zona noreste del departamento.

Para la realización del estudio el relevamiento de información se iniciará mediante entrevistas exploratorias a informantes calificados como usted. Su visión y percepción aportará elementos en relación a la temática de interés de la presente investigación. Se estima que la duración de la entrevista sea de 1 hora.

Resulta oportuno mencionar que, para poder realizar la investigación en escuelas del CEIP, se solicitó la autorización correspondiente. Este Consejo se expidió en forma positiva (Acta N° 22 Resolución N° 4 Gestión N° 301355-16) habilitando el acceso a centros educativos.

Todos los datos, afirmaciones y opiniones que Ud. exprese en esta entrevista serán CONFIDENCIALES y ANÓNIMOS. La información que Ud. proporcione, está amparada por la Ley de Secreto Estadístico No 16616.

Se solicita la autorización para grabar la entrevista.

Desde ya, se agradece mucho su colaboración y el tiempo dedicado, y me encuentro a disposición por cualquier consulta que desee realizar.

Isabel Rodríguez Gomori ¹

Firma del entrevistador: _____

Firma del entrevistado: _____

Fuente: elaboración propia

¹ Se incluyen también datos personales de comunicación: teléfono celular y correo electrónico de quien realiza la entrevista.

Anexo V. Nota de consentimiento informado dirigida a Maestros comunitarios

Montevideo, de de 2016

Estimada Maestra:

Mi nombre es Isabel Rodríguez Gomori y soy estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad ORT. En el marco de este posgrado me encuentro realizando una investigación en relación a las percepciones que los docentes del Programa Maestros Comunitarios del CEIP tienen respecto a la inclusión de Tecnologías Digitales (TD) en sus propuestas pedagógicas comunitarias.

El estudio busca dar respuesta a una pregunta que orienta la investigación: cómo los Maestros Comunitarios perciben las oportunidades y limitaciones que ofrecen las tecnologías digitales y cómo integran los recursos tecnológicos en sus prácticas pedagógicas, particularmente en el vínculo maestro, niños y referentes familiares.

El proyecto se encuentra enmarcado en una de las líneas de investigación que propone el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay: *Tecnologías Educativas*. Y pretende realizar el estudio desde un diseño metodológico cualitativo.

A fin de desarrollar el trabajo de campo, la investigación busca realizar entrevistas en profundidad a Maestros Comunitarios que como usted se encuentren trabajando en escuelas de Montevideo, en particular en la zona noreste del departamento.

Para componer la selección escuelas se define tomar centros educativos de la zona noreste del departamento con diversas características (zonas más urbanizadas y otras con características de proximidad a zonas rurales), de diferentes quintiles, así como con distintas matrículas escolares. Estos elementos buscan brindar heterogeneidad a la muestra.

Su visión y percepción aportará elementos en relación a la temática de interés de la presente investigación. Se estima que la duración de la entrevista sea de 1 hora (aproximadamente) y posiblemente sea necesario un segundo encuentro.

Resulta oportuno mencionar que, para poder realizar la investigación en escuelas del CEIP, se solicitó la autorización correspondiente. Este Consejo se expidió en forma positiva (Acta N° 22 Resolución N° 4 Gestión N° 301355-16) habilitando el acceso a centros educativos.

Todos los datos, afirmaciones y opiniones que Ud. exprese en esta entrevista serán **CONFIDENCIALES y ANÓNIMOS**. La información que Ud. proporcione, está amparada por la Ley de Secreto Estadístico No 16616.

Se solicita la autorización para grabar la entrevista.

Desde ya, se agradece mucho su colaboración y el tiempo dedicado, y me encuentro a disposición por cualquier consulta que desee realizar.

Isabel Rodríguez Gomori [más datos personales de comunicación: teléfono celular y correo electrónico]

Firma del entrevistador: _____

Firma del entrevistado: _____

Datos biográficos

Nombre y Profesión

Antigüedad en el cargo

Antigüedad en relación al PMC

Forma de acceso

- **Acerca del PMC**

¿Cuáles son los orígenes de PMC?

¿Y los propósitos del Programa?

¿Cuáles han sido los principales cambios a lo largo del tiempo?

¿Cuáles son, según su opinión, las principales razones de la existencia de la figura de MC en el escenario de las escuelas uruguayas actuales?

¿Existen otros programas educativos y/o sociales coincidentes en el trabajo con alumnos y familias que el PMC realiza? ¿Cuáles y dónde radica la coincidencia?

¿Y otros recursos o roles dentro de la escuela?

- **Acerca del PMC y la definición de escuelas**

¿Con qué criterio se resuelve que una escuela cuente con el PMC? ¿Y cuáles son los criterios por los cuales una escuela puede perder el PMC?

¿Qué tan extendido está el PMC? ¿Se proyecta ampliarlo?

¿Existe un mapeo de las escuelas que cuentan con maestros comunitarios? ¿Es un documento público?

- **Acerca de los Maestros Comunitarios**

¿Cuál es el perfil del cargo MC?

¿Cuáles son los criterios por los cuales acceden al cargo?

¿Cómo le parece a ud. que se percibe el rol del MC desde los colectivos docentes de las escuelas?

¿Cómo se conjuga el rol de maestro comunitario con otros roles?

¿Qué estímulos o gratificaciones tienen en su tarea?

- **Acerca de los MC y el contexto**

Para el logro de los objetivos generales², el PMC propone cuatro líneas de acción³, donde se visualiza un papel importante de los referentes familiares. Desde su perspectiva de la práctica educativa, ¿cuáles cree ud. que son las líneas a priorizar?

¿Cómo se logra la integración de la familia a la propuesta educativa?

² En página institucional del CEIP figuran: 1. *Restituir el deseo de aprender* y 2. *Recomponer el vínculo familia escuela*

³ 1. *Alfabetización en hogares*, 2. *Grupos con las familias*, 3. *Integración educativa* y 4. *Aceleración escolar*

- **Acerca del PMC y el Plan Ceibal** (o acerca de los maestros comunitarios y la inclusión de TD en la educación)
 - ¿Existen criterios comunes en el programa respecto a la inclusión de TD en propuestas de enseñanza?
 - ¿Cuáles son los beneficios y obstáculos que percibes en la inclusión de TD en la práctica pedagógica de MC?
 - ¿En su opinión los MC son proclives a usar la tecnología? ¿Por qué?
 - ¿Cuáles son las finalidades con las que mayormente los MC utilizan las TD?
(Búsqueda de recursos en general, búsqueda en portales educativos, blog, uso de plataformas, de aplicaciones –en xo, tablet, celulares-, elaboración de contenidos, uso de espacios virtuales para compartir, comunicación con alumnos y/o familias, otros)
 - ¿Qué tipo de cambios se perciben en las propuestas de enseñanza mediadas con TD?
 - ¿Existe registro de las prácticas? ¿Se escriben? ¿Se documentan? ¿Se comparten por alguna vía digital?
- **A modo de cierre**
 - Señale 3 elementos que para usted definan el PMC ¿qué es el PMC?

Fuente: elaboración propia

Datos biográficos

Nombre y Profesión

Antigüedad en el cargo

Antigüedad en relación al PMC

Forma de acceso

- **Acerca del PMC**

¿Cuáles son los orígenes del PMC?

¿Y los propósitos del Programa?

¿Cuáles han sido los principales cambios a lo largo del tiempo?

¿Cuáles son, según tu opinión, las principales razones de la existencia de la figura de MC?

Los maestros comunitarios trabajan con niños y familias que también son atendidos por otros programas del estado, ¿cómo se encuentra el PMC con estos otros programas?

- **Acerca del PMC y la definición de escuelas**

¿Con qué criterio se resuelve que una escuela cuente con el PMC?

¿Qué tan extendido está el PMC? ¿Se proyecta ampliarlo?

¿Existe un mapeo de las escuelas que cuentan con maestros comunitarios? ¿Es un documento público?

- **Acerca de los Maestros Comunitarios**

¿Cuál es el perfil del cargo MC?

¿Cuáles son los criterios por los cuales los maestros acceden al cargo?

¿Cómo te parece que se percibe el rol del MC desde los colectivos docentes de las escuelas?

- **Acerca de los MC y el contexto**

Para el logro de los objetivos generales⁴, el PMC propone cuatro líneas de acción⁵, donde se visualiza un papel importante de los referentes familiares. Desde su perspectiva de la práctica educativa, ¿cuáles son las líneas que se priorizan?

¿Cómo se logra la integración de la familia a la propuesta educativa?

⁴ En página institucional del CEIP figuran: 1. *Restituir el deseo de aprender* y 2. *Recomponer el vínculo familia escuela*

⁵ 1. *Alfabetización en hogares*, 2. *Grupos con las familias*, 3. *Integración educativa* y 4. *Aceleración escolar*

- **Acerca del PMC y el Plan Ceibal** (o acerca de los maestros comunitarios y la inclusión de TD en la educación)

¿Existen criterios comunes en el programa respecto a la inclusión de TD en propuestas de enseñanza?

¿Cuáles son los beneficios y obstáculos que percibes en la inclusión de TD en la práctica pedagógica de MC?

¿Cuáles son las finalidades con las que mayormente los MC utilizan las TD?

¿Existen registros de prácticas que incluyan el uso de TD? ¿Se comparten por alguna vía digital?

- **A modo de cierre**

De ser posible señala 3 elementos que desde tu percepción definan el PMC.

Fuente: elaboración propia

Marco biográfico

Nombre y Profesión

Edad

Antigüedad en el cargo

Antigüedad en la escuela

Forma de acceso

- **Acerca de la escuela**

Más allá de la categorización y el quintil que ocupa la escuela, ¿cómo la describirías?

¿Cuáles serían de acuerdo a tu percepción sus mayores fortalezas? ¿Qué obstáculos enfrenta?

¿Cuál es el número total de niños que atiende? ¿A lo largo del año se observan cambios en la matrícula? ¿A qué se atribuyen?

Algunos indicadores: rezago, repetición, extraedad, inasistencia, ¿qué números tiene la escuela?; ¿cómo son abordados?

¿Cuáles serían los rasgos distintivos de la zona donde está ubicada la escuela?

- **Acerca de la gestión pedagógica**

¿Hacia dónde se orienta el proyecto de centro?

¿La escuela cuenta con espacios de coordinación? ¿Cómo se planifican esas reuniones?

- **Familias y comunidad**

Respecto a las familias de los niños, ¿los padres (o referentes familiares) participan en la escuela?

¿De qué manera? ¿Hay instancias específicas donde lo hacen?

¿Se establece algún tipo de vinculación desde la escuela con organizaciones sociales, educativas, redes institucionales de la zona ¿Hay acuerdos específicos? ¿Tareas comunes?

- **Acerca del Colectivo docente**

Número de maestros de aula y número de niños por aula.

Otros cargos docentes además del MC. ¿Cómo está conformado el colectivo docente de la escuela?

¿La escuela cuenta con MAC, Maestro de Apoyo, Maestro dinamizador Ceibal, profesor de educación física, otros cargos docentes? ¿Se cuenta con otros cargos no docentes?

- **Acerca de la escuela y el PMC**

Los orígenes de PMC se sitúan en el año 2005, ¿cuándo y cómo se integra la escuela al programa?

¿Cómo es el vínculo entre el Programa y la Escuela?

En términos generales, ¿cuáles son, según tu opinión, las principales razones de la existencia de la figura de MC en las escuelas?

¿Cómo caracterizaría el PMC desde su visión en esta escuela?

- **Acerca del MC en la escuela**

¿Cuál es el perfil del cargo MC?

¿Cómo se integra el MC en el colectivo docente?

De acuerdo a tu percepción, la propuesta del MC, ¿está integrada en los espacios de coordinación?

¿Y en el proyecto de centro?

¿Cómo entiendes tú que se percibe el rol del MC desde el colectivo?

Y respecto a las familias, ¿cuál es para ti la percepción que tienen sobre el rol que tiene el MC?

¿Existe algún tipo de registro de la tarea que realizan los MC? ¿Se documentan? ¿Se comparten por alguna vía digital? ¿Se publican?

- **Acerca del Plan Ceibal y del uso de la Tecnología Digital**

¿Cómo se establece la relación de la escuela con Plan Ceibal?

¿Todos los niños cuentan con xo, Tablet u otros dispositivos? ¿Hay mantenimiento y reposición de los aparatos?

¿Cómo es la conectividad en la escuela? ¿En la zona hay otros espacios con conexión wifi abierta?

¿La escuela ha creado o utiliza espacios virtuales de comunicación o de elaboración de contenidos?

En tu opinión, los maestros, ¿qué tanto utilizan la tecnología? ¿Y los MC?

Entre el colectivo docente, ¿cuáles son los mayores usos que, desde tu perspectiva, hacen de las Tecnologías Digitales?

¿Cuáles son los beneficios y obstáculos que percibes en la inclusión de TD en la práctica pedagógica?

¿Qué tipo de cambios se pueden percibir en propuestas de enseñanza mediadas con TD?

- **A modo de cierre**

Señala 3 elementos que para ti definan el rol que debe cumplir un MC en una escuela con estas características.

Fuente: elaboración propia

Marco biográfico

Nombre y Profesión

Edad

Antigüedad en el cargo

Antigüedad en la escuela

Forma de acceso

- **Acerca de la escuela**

¿Cómo describirías la escuela en la que trabajas?

Desde tu percepción, ¿cuáles son los mayores problemas que enfrenta la escuela?

¿Qué matrícula tiene la escuela? ¿Se observan cambios a lo largo del año? ¿A qué se atribuyen?

Si tomamos en cuenta algunos indicadores como rezago, repetición, extraedad, inasistencia, ¿qué datos registra la escuela?; ¿cómo interviene?

¿Cuáles son los rasgos distintivos de la zona donde está ubicada la escuela?

- **Acerca de la gestión pedagógica**

¿Hacia dónde se orienta el proyecto de centro?

¿La escuela cuenta con espacios de coordinación? ¿Cómo se planifican esas reuniones?

- **Acerca del Colectivo docente**

¿Cuál es el número de maestros en la escuela? ¿Y de niños por aula?

¿Cómo está conformado el colectivo docente de la escuela?

- **Familias y comunidad**

Respecto a las familias de los niños, ¿los padres (o referentes familiares) participan en la escuela?

¿Cuáles son los mecanismos de participación?

¿Se establece algún tipo de vinculación desde la escuela con organizaciones sociales, educativas, redes institucionales de la zona? ¿Cómo se hace operativo ese vínculo? ¿Hay acuerdos específicos?

¿Tareas comunes?

- **Acerca de la escuela y el PMC**

Los orígenes de PMC se sitúan en el año 2005, ¿cuándo y cómo se integra la escuela al programa?

¿Cómo es el vínculo entre el Programa y la Escuela?

En términos generales, ¿cuáles son, según tu opinión, las principales razones de la existencia de la figura de MC en las escuelas?

¿Cómo caracterizarías el PMC en esta escuela?

- **Acerca del MC en la escuela**

¿Cuál es el perfil del cargo MC?

¿Cómo se integra el MC en el colectivo docente?

De acuerdo a tu percepción, la propuesta del MC, ¿está integrada en los espacios de coordinación?

¿Y en el proyecto de centro?

¿Cómo entiendes tú que se percibe el rol del MC desde el colectivo?

Y respecto a las familias, ¿cuál es para ti la percepción que tienen sobre el rol que tiene el MC?

¿Existe algún tipo de registro de la tarea que realizan los MC? ¿Se documentan? ¿Se comparten por alguna vía digital? ¿Se publican?

- **Acerca del Plan Ceibal y del uso de la Tecnología Digital**

¿Cómo se establece la relación de la escuela con Plan Ceibal?

¿Todos los niños cuentan con xo, Tablet u otros dispositivos? ¿Hay mantenimiento y reposición de los aparatos?

¿Cómo es la conectividad en la escuela? ¿En la zona hay otros espacios con conexión wifi abierta?

¿La escuela ha creado o utiliza espacios virtuales de comunicación o de elaboración de contenidos?

En tu opinión, los maestros, ¿qué tanto utilizan la tecnología? ¿Y los MC?

Entre el colectivo docente, ¿cuáles son los mayores usos que, desde tu perspectiva, hacen de las Tecnologías Digitales?

¿Cuáles son los beneficios y obstáculos que percibes en la inclusión de TD en la práctica pedagógica?

¿Qué tipo de cambios se pueden percibir en propuestas de enseñanza mediadas con TD?

- **A modo de cierre**

Señala 3 elementos que para ti definan el rol que debe cumplir un MC en una escuela con estas características.

Fuente: elaboración propia

Marco biográfico general

Nombre

Edad

Cargo que ocupa

Antigüedad en el cargo de MC

Antigüedad en la escuela

Antigüedad en el CEIP

Forma de acceso

- **La tarea como maestra y maestra comunitaria**

Cuéntame acerca de los años de trabajo que tienes a nivel docente, ¿y en el marco del PMC?

¿Has desempeñado otros cargos docentes? ¿Cuáles? ¿En qué período de tiempo?

En particular en esta escuela, ¿hace cuántos años que trabajas? ¿Siempre compartiendo el rol de maestro de aula en un turno y MC en el otro? ¿Cómo articulas esta doble función?

Dentro de sus objetivos, el PMC se propone “Restituir el deseo de aprender” y “Recomponer el vínculo familia escuela”, ¿cómo se planifica la tarea a partir de estos propósitos?

Cuéntame acerca de la tarea específica del MC, si puedes describe un día de trabajo como Maestra comunitaria.

¿Cómo describirías una buena enseñanza en el marco del PMC?

- **Maestra comunitaria y Tecnologías Digitales**

¿Cómo te percibes como usuaria de tecnologías digitales en tu vida cotidiana?

¿Y cómo te percibes como usuaria de TD vinculada a tu tarea como MC?

Describe específicamente el uso que haces de la tecnología en un día de trabajo como Maestra comunitaria.

¿Podrías indicarme si durante tu tarea como maestra comunitaria has realizado, cursos, talleres u otras instancias de formación?; ¿cuáles?

¿Cuál es tu percepción acerca de la incidencia de estas actividades de formación en tu trabajo de aula?

- **El PMC y el Plan Ceibal**

El Plan Ceibal se implementa unos años después que el PMC, desde tu percepción, ¿cuáles han sido los cambios más significativos luego de la implementación de Ceibal?

¿Cómo has vivido esos cambios?

¿Sientes que ha cambiado tu forma de trabajar? ¿En qué sentido? (Con la prevención de adaptar pregunta según sea el caso: maestros con antigüedad o más noveles, tanto en el organismo -CEIP-, como en el PMC).

¿Conoces de la existencia de acuerdos específicos entre el PMC y el Plan Ceibal?

- **Tecnologías, niños y familias**

Dos de los objetivos del Plan Ceibal plantean:

“Contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante la integración de tecnología al aula, al centro escolar y al núcleo familiar”

“Desarrollar una cultura colaborativa en cuatro líneas: niño-niño, niño-maestro, maestro-maestro y niño-familia- escuela”

Desde tu percepción, ¿cómo y para qué utilizan los niños las Tecnologías Digitales?

¿Cómo describirías que es el uso que las familias hacen de las Tecnologías Digitales?

- **Usos pedagógicos de TD**

Tus propuestas pedagógicas, ¿incluyen el uso de Tecnologías Digitales?

Nombra 3 aplicaciones o actividades de dispositivos digitales que te sean de utilidad para tus propuestas de enseñanza en el marco de la tarea como MC.

¿Cuáles son sus potencialidades al utilizarlas en este marco de trabajo? ¿Y sus debilidades?

¿Registras tus experiencias en algún tipo de formato digital?

- **Creación, comunicación con TD**

¿Utilizas espacios o vías digitales para comunicarte con las familias y con los niños? ¿Cuáles? ¿Y con el colectivo docente?

¿Cuentan en la escuela con algún espacio digital donde compartir la tarea que realizan?

- **A modo de cierre**

Al comienzo de la entrevista contabas acerca de qué entendías que era una buena práctica de enseñanza en el marco del PMC, ¿qué lugar ocuparían las TD en tu caracterización de una buena enseñanza?

Fuente: elaboración propia

Anexo XI. Pauta de entrevista a Maestras comunitarias. Segunda ronda

1. Si pensamos en diversos recursos de tecnología digital (Laptop, teléfono con internet, otros), cuéntame con cuales cuentas para el desarrollo de tu tarea como MC.
2. Me gustaría conversar acerca de tus habilidades en el uso de tecnologías digitales, ¿qué me podrías decir sobre esto?
3. En la primera entrevista hicimos referencia a cursos de formación. Específicamente acerca de cursos de capacitación en el uso de tecnologías digitales para la educación, ¿te parece que cuentas con la formación necesaria para un uso pedagógico en tu tarea? ¿De dónde proviene tu formación?
4. En referencia a tu tarea como Maestra comunitaria, en la entrevista anterior te preguntaba si tus propuestas pedagógicas incluían el uso de Tecnologías Digitales [si la respuesta es positiva], ¿con qué frecuencia lo haces?
5. Vamos a detenernos en algunas herramientas tecnológicas en tu tarea como MC, ¿puedes indicarme específicamente qué utilizas o has utilizado y por qué?
6. [Si usa internet] Específicamente, respecto al uso de internet, tanto para la planificación como para el desarrollo de tu tarea como MC, ¿lo usas con frecuencia? Si puedes, detalla los principales usos que haces del recurso.
7. Si nos referimos al trabajo que haces en los hogares, con niños y familias, ¿has usado alguna vez las tecnologías digitales como apoyo? y si los has hecho, ¿puedes darme un ejemplo?
8. Si tiene lugar un uso de tecnologías digitales en el trabajo en los hogares, ¿cómo es la respuesta de los niños? ¿Y las de los referentes adultos?
9. Si piensas en la contribución que la tecnología digital podría hacer a tu tarea como MC, ¿podrías indicarme cuál sería?
10. Si tuvieras que priorizar los factores que limitan el uso de tecnología digital en la tarea del MC, ¿podrías indicarme cuáles destacarías?
11. Uno de los principales objetivos del PMC plantea “...implementar estrategias pedagógicas en alianza con las familias como condición necesaria para el desarrollo de los aprendizajes de los niños”. ¿Cómo se logra esa “alianza pedagógica” con los referentes familiares?
12. ¿Las tecnologías digitales pueden llegar a potenciar esa alianza? ¿De qué manera?

13. Leí un pequeño relato acerca de una experiencia con familias y tecnologías que se sitúa en el marco de una de las líneas de trabajo del PMC: *Grupos con familias*.

Relato⁶

Conformación de “Grupo de madres referentes”. Planificación y desarrollo de talleres a fin de conformar un grupo de madres de referencia barrial. La temática transversal gira en torno al uso de navegadores para búsquedas de internet, particularmente para indagar en prestaciones del estado: derechos y obligaciones de los ciudadanos.

Las madres conforman un grupo de aprendizaje y a la vez de referencia para la comunidad pues reciben en la escuela, en un día y horario pre establecido, consultas de vecinos del barrio.

¿Cuál es tu percepción acerca del recurso tecnológico utilizado?

ⁱ El párrafo citado en página 28, fue escrito por la autora de la presente tesis para la instancia de evaluación del seminario “Cuestiones contemporáneas sobre el aprendizaje”, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad ORT (agosto de 2016), y se retoma en el cuerpo del estudio.

⁶ Este relato es una adaptación que toma como fuente una experiencia real desarrollada por el proyecto *Tejiendo redes: familia, Escuela y comunidad* de la ONG El Abrojo y que es narrada en Márquez , 2015, pp. 46-47.