

Aportes para repensar el trabajo en pareja pedagógica en la inclusión de nuevas tecnologías

Por Bettina Lucía Fratta*

Introducción: Presentación y planteamiento del problema

Desde hace varios años, en el ámbito de las escuelas primarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires, se viene instalando de manera oficial el rol de Facilitador/a Pedagógico/a Digital como pareja pedagógica de maestros/as de grado, para la inclusión de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante NTICs) en su práctica áulica. Con una existencia de alrededor de veinte años, el Programa InTec¹, ha mutado sus denominaciones al ritmo de los cambios de gobierno en la ciudad. Y con ello ha mutado también la denominación y la función dispuesta para el agente primario del programa, con un rol que podríamos deno-

minar *especialista* en los albores de su creación, hasta uno que se podría llamar *transversalista* en la actualidad². Por otra parte, el programa ha virado sus directivas internas de trabajo hacia los facilitadores que nos desempeñamos en las escuelas, hacia el modelo que desde la propia gerencia se denomina de “implementación”³. En este sentido, esas directivas modulan el

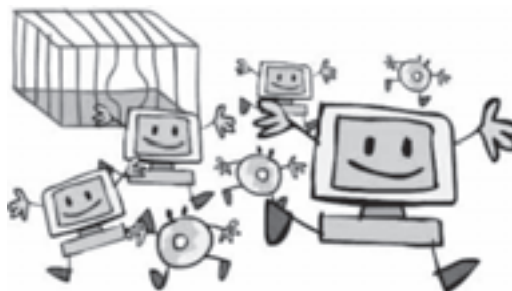
*. Prof. en Ciencias Antropológicas (UBA). Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Facilitadora Pedagógica Digital (GOINTEC), Área de Programas Socioeducativos, designada a la Esc. N° 6 D.E. 8°.

Mail: bettina.lucia.fratta@gmail.com

1. Actualmente Gerencia Operativa de Incorporación de Tecnologías (GOINTEC). A los fines prácticos para este ensayo, utilizaré los términos InTec o “el programa” para referirme a la instancia directiva de la que depende el rol del/la Facilitador/a Pedagógico/a Digital (en adelante FPD).

trabajo del facilitador desde el de pareja pedagógica de maestros hacia el rol de un implementador de acciones, dispositivos y agendas pensadas centralizadamente en el marco del Plan Sarmiento BA⁴. Ese sería un primer punto a problematizar en este trabajo. Algunas preguntas claves a responder son ¿qué se entiende por pareja pedagógica?, ¿qué sentidos están por detrás del concepto “implementación”?, ¿cuáles son los problemas que presenta tal modelo para la incorporación de nuevas tecnologías en la escuela?

Otro punto a abordar, tiene que ver con la perspectiva construida a partir de cierto sentido común que se ha ido cristalizando respecto de “las/os maestras/os”. Esta categoría parecería designar una otredad distante, un otro con quien además se guarda una relación de asimetría en virtud de una objetiva diversidad de saberes: por un lado el maestro con el diseño y su formación específica, por otro, el facilitador con sus recursos y su formación en innovación tecnológica. Señalaremos también que tal asimetría parecería ser admitida y convali-



dada tácitamente por los propios docentes de grado, verificándose de tal modo una parcelación de actividades y una fragmentación de saberes que ponen muy lejos de lo declarado la posibilidad de una inclusión real de NTICs que resulte significativa. La idea es deconstruir esta asimetría como condición inicial para reorientar el trabajo en pareja pedagógica con una perspectiva realmente cooperante, de equipo.

1. Una pareja en crisis.

A los fines de este trabajo, podemos entender por trabajo en pareja pedagógica, en el

contexto de la incorporación de NTICs, el conjunto de acciones de planificación, intercambio de saberes y producción en el aula entre maestros/as y facilitadores digitales, tendientes a que los procesos de aprendizaje incorporen la apropiación de la dimensión digital en el abordaje de las diversas temáticas previstas en el Diseño Curricular.

Los FPD designados en las escuelas primarias de CABA debemos organizar nuestro trabajo en función de las horas en que el maestro de grado tiene sus alumnos con algún docente curricular. En esos momentos debemos organizar encuentros en los que se trabaje sobre la planificación, desde la perspectiva de incluir recursos NTICs en ella, tanto a nivel de contenidos (material audiovisual, texto electrónico, etc), como de aplicaciones residentes en las netbooks o existentes en la web, que permitan actividades variadas de tratamiento de tales contenidos (presentaciones, mapas conceptuales, mapas georeferenciados, blogs, edición de audio y video, etc, etc). De esta tarea con el maestro se derivan las necesidades de formación del mismo respecto de las aplicaciones requeridas, y las necesidades de apoyo y presencia del FPD en diferentes momentos en el aula. Sin ahondar en las condiciones estructurales y de funcionamiento escolar por las que esta tarea ve impedida continuamente su realización, podemos decir que es el tipo de acción que permite más fluidamente la necesaria empatía entre docentes para que sea real eso de pareja pedagógica.

2. A los efectos de este trabajo, en forma provisoria, entiendo por especialista el rol de un docente cuyo ámbito de incumbencia esta dado exclusivamente por los saberes digitales en sentido amplio, que se maneja con soltura dentro de la amplia gama de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y puede hacer de ellas objeto de enseñanza. En cambio, defino provisionalmente por transversalista aquel docente que además de poder transponer saberes digitales, puede manejarse como pareja pedagógica de otros docentes en la planificación de secuencias desde su especificidad y con conocimiento del diseño curricular vigente.

3. De acuerdo a la práctica desarrollada en sintonía con los Lineamientos Pedagógicos del Plan Integral de Educación Digital y su Marco Pedagógico. Estos lineamientos definen una serie de diez ejes de implementación en las escuelas, donde sin enunciarlo pública y explícitamente, la figura o agente de tal implementación es necesariamente el facilitador como nexo entre la instancia de planificación centralizada y la efectivización de tal plan en las escuelas.

4. Así se denomina el plan de distribución e implementación de la modalidad 1 a 1 (1 computadora por alumno) en la Ciudad de Buenos Aires.



Sin embargo, como parte de una mutación importante del rol, otro aspecto de la tarea del FPD consiste en implementar acciones planificadas en forma centralizada por la dirección del programa, y agendadas en períodos bien específicos del año lectivo, debiendo, además, registrar ambos tipos de acciones en planillas que se elevan por vía jerárquica. Se trata de talleres específicos para docentes o directivos sobre algún programa en particular, o sobre temáticas digitales generales con padres y/o alumnos, o de intervenciones en la Jornadas EMI sobre aspectos prácticos del Plan Sarmiento BA. Puede no resultar obvio de manera inmediata, pero me animaría a afirmar que la práctica de implementación misma que acabo de describir, paradójicamente, es uno de los obstáculos para trabajar en pareja pedagógica. Estas acciones diseñadas a nivel central no toman en cuenta las especificidades locales; por lo cual, su desarrollo está descontextualizado de las necesidades de formación particulares de cada comunidad docente. Además, al estar generalmente diseñadas para ser implementadas en períodos específicos, compiten con la agenda institucional de cada escuela, haciendo más escasos los tiempos, ya de por sí insuficientes, para encuentros con maestros y/o apoyar su tarea en las aulas. En los términos en los que están diseñados, tanto esta agenda, como sus dispositivos temáticos, se tornan ciertamente *superfluos*, dado que las acciones planificadas rara vez pueden llevarse a cabo de forma completa; y *discontinuos*, dado que, como no responden a necesi-



dades locales, rara vez sus contenidos son retomados. Lo realmente absurdo es que además de superfluos y discontinuos, se tornan reiterativos. Esto sucede porque, dado que no son retomados y están divorciados de las necesidades locales, no tienen impacto en la producción escolar, situación ésta que en lugar de llevar a la reflexión crítica sobre su implementación, llevan a la extraña conclusión de que es necesario insistir con ellos, año tras año⁵.

Esta tensión entre el rol del facilitador como pareja pedagógica y el de implementador, pone de manifiesto además una concepción de la formación en términos de mero “adiestramiento” o “capacitación” desde la gestión del programa⁶. Sentido este estrechamente ligado a una mutación de la escuela como institución clásicamente disciplinadora, donde la formación podía entenderse en términos enciclopedistas, homogéneos y evolutivos, a una institución escolar que ejerce un control capilar sobre, en y desde los sujetos, mediante la inclusión de dispositivos provenientes de la lógica de la empresa en los que la capacitación es puntual, permanente y heteroclita.⁷

2. Un imaginario que obtura.

Venimos de analizar el rol del FPD en la pareja pedagógica. ¿Y el maestro de grado? Desde el advenimiento del Plan

5. En la experiencia de docentes y directivos puede cotejarse esta afirmación que hacemos: Año a año asisten en diferentes instancias a un “taller de googledoc” o un “taller de edmodo”.

6. «...el pasaje de la formación a la capacitación se inscribe en una transformación correlativa de dos instituciones: el saber que dio lugar a la información y la formación, sustituida por la capacitación. El saber era una entidad acumulable, internamente organizada, sistematizada en términos de axiomas, teorías, escuelas, corrientes; mientras que la información no es acumulable, trabaja de instante a instante, y carece de carácter sistemático. La información es el ser instantáneo de una configuración que no se acumula con la información del instante siguiente sino que es destituida por ella, volviéndose inmediatamente obsoleta. La información es tan vertiginosa que la opinión es efímera, anclada al último dato. Ese pasaje del saber a información hace que se resquebrajen las instituciones de saber. En las profesiones más ligadas al mercado o a los medios hacer un plan de formación a diez años es absurdo. La configuración de los oficios tiene otra dinámica. En ese sentido, si el saber es orgánico y la información es puntual, la formación es orgánica como el saber, y la capacitación es puntual como la información. Uno se capacita ad hoc, no se forma en general. Las escuelas tienen un estatuto de capacitación, en una institución aparentemente estructural, duradera, etc.» (Lewkowicz, I., 2003, p. 18).

7. «El control es a corto plazo y de rotación rápida, pero también continuo e ilimitado, mientras que la disciplina era de larga duración, infinita y discontinua (...) No se trata de preguntar cuál es el régimen más duro, o más tolerable, ya que en cada uno de ellos se enfrentan las liberaciones y las servidumbres (...) No se trata de temer o esperar, sino de buscar nuevas armas» (p. 106). Deleuze, G. “Postdata sobre las sociedades de control”, publicado en Ferrer, C. (comp.) “El lenguaje Libertario” GEA, Buenos Aires, 1999.



Sarmiento BA, desde un tiempo antes también aunque con menos fuerza, se fue construyendo imperceptiblemente la imagen de un docente que debía ser enculturado nuevamente, esta vez dentro del paradigma de las nuevas tecnologías en la escuela. De este modo, se fue perfilando al "otro" docente de la relación pedagógica en términos de asimetría y de desigualdad en función de su "carencia" de saberes tecnológicos. Esta es una de las concepciones más fuertes que operan en la relación, a modo de currículum oculto, y por lo tanto se transforma en el obstáculo más fuerte para el trabajo en pareja pedagógica. No puede considerarse "par" a un "otro" que es construido de esta manera, si no se lo considera un igual en el trabajo docente, difícilmente se pueda entablar un encuentro comunicativo, nece-



sario y básico para que el trabajo sea tan colaborativo como se lo declama.

En mi experiencia como facilitadora pude advertir la necesidad de activar la escucha como parte de mi trabajo, dejar de lado la agenda de la implementación y dedicar el tiempo a construir vínculo en el hacer. Esta escucha supone en primer lugar despojarse del ropaje de la experticia en NTICs y explorar los dichos del otro docente como parte de un aprendizaje para mí. Aprendizaje del saber hacer del maestro, a partir del cual se puede aportar con la dimensión digital. Esto implica, además, desplazarse ambos en forma consciente del lugar del "como si" y producir un intercambio que haga cualitativamente superior el trabajo con la inclusión de nuevas tecnologías. Es decir, no hacer por hacer algo con la computadora, sólo para cumplir con las directivas. Esta actitud de escucha y de exploración invita de otra manera al trabajo, con lo cual se logra no sólo un vínculo de mutua valoración, sino una progresiva interdisciplinareidad que año a año nos ubica trabajando desde nuevos y superiores desafíos.

Pero no hay pareja que no sea de a dos. Es común también que el propio maestro de grado se ubique y se construya a sí mismo en un lugar de subalternidad en la relación pedagógica mediada por NTICs. Sin indagar aquí en sus causas o en sus motivaciones, me vienen a la memoria muchas situaciones donde compañeras/os maestras/as de grado arrancan cualquier inter-



cambio con un “yo de esto no entiendo nada”, o “con la tecnología soy de madera”, “a mí no me interesa la computación”, intervenciones que varían de tonalidad, pero que tienen en común el poner distancia. Y no es mucho lo que se puede hacer, porque no puede reemplazarse el interés del otro con un interés artificial. Por más abalorios con que adornemos los recursos, si el docente no tiene el deseo de incursionar en lo nuevo y si no vislumbra que tales dispositivos pueden generar una práctica de calidad superior con sus alumnos, no hay directiva que lo invite. No obstante, es frecuente en mi práctica como facilitadora advertir que hay docentes que encuentran productiva la incorporación de NTICs. Y creo que para que esto sea posible hay dos variables que intervienen, una es el descubrimiento de lo que se presenta como un desafío cognitivo para el propio sujeto docente, lo cual pone a funcionar el deseo, la investigación, la autoformación para el dominio de tal o cual aplicación, de tal o cual competencia digital. Y por otro lado, creo que se descubre el plus que la inclusión de herramientas digitales puede significar tanto para el enseñante como para los alumnos. Allí el docente también registra una actitud de escucha, de apertura, tan necesaria para que el vínculo sea de a dos.

3. A modo de conclusión: La pareja pedagógica como un encuentro de saberes.

¿Por qué sería importante preservar la instancia de la pareja pedagógica por sobre la de implementación, en la definición del rol del FPD en el marco de la incorporación de NTICs a la escuela? Creo que algo de la respuesta fue avanzando con este trabajo. Si lo que se busca es que la dimensión digital verdaderamente venga a sumar dentro de la práctica escolar, en cada escuela con sus particularidades debe poder construirse ese propósito por parte de la comunidad de maestros y maestras que la integran. De modo que el dispositivo de pareja pedagógica, lejos de ser un fin en sí mismo, es el medio privilegiado para el logro de un encuentro productivo de saberes y perspectivas sobre el acto de la transmisión experiencial que es enseñar, donde maestros/as y FPDs se reconozcan en sus fortalezas y en sus necesidades, generando a su vez las condiciones para que los alumnos y alumnas hagan un uso exploratorio y creativo de las herramientas que se ponen a su disposición. En ese encuentro de saberes distintos es donde se va engarzando la significación que cada acción tiene dentro de la particularidad de cada escuela. No en el ocultamiento de la des semejanza, o en el soterramiento de la particularidad de cada rol, o en la diferencia de cada biografía formativa docente. A este respecto puede resultar fértil transitar el proceso de trabajo en pareja pedagógica, y reflexionar sobre el mismo, con el espejo de un proceso de investigación social

antropológica. Dice Clifford Geertz sobre ella: *“Como recopilar mapas o ajustar lentes trabajosamente, la etnografía es, o debiera ser, una disciplina capacitadora. Y a lo que capacita, cuando lo hace, es al contacto con una subjetividad variante. Sitúa, no sin dificultad a particulares «nosotros» entre particulares «ellos», y a «ellos» entre «nosotros»”*.⁹ Casi sin querer, en mi experiencia docente se conjugó mi formación como antropóloga, lo cual hizo casi inevitable mirar mi trabajo a través de ese prisma. Y ver que precisamente en el espacio que se abre entre las especificidades de dos trabajando, es donde puede buscarse algo de otro orden, una potencia, una posibilidad de otra cosa diferente a la “bajada” de la implementación.

Las agendas externas pueden aportar herramientas que se puedan adaptar, pero cuando son impuestas desde arriba, sólo interfieren en el desarrollo de los procesos escolares. En esa instancia, el facilitador se transforma en un autómata implementador que no hace eco en sus pares docentes, y el docente de grado se ve asistiendo una y otra vez a instancias improductivas para su quehacer en las aulas. Es indudable que entre el modelo de la pareja pedagógica y el de la implementación hay una disputa política en torno a los sentidos del trabajo de educar, sus metas, sus propósitos y el tipo de construcción subjetiva que se privilegia. No es posible no hallar una contradicción flagrante entre la declaración de educar un sujeto crítico, libre y autónomo en sus decisiones, si el media-

9. Geertz, Clifford. Los usos de la diversidad (p. 87). Para este transitar, y muchos otros dentro de la escuela, traería potentes resonancias la lectura del texto citado.

dor docente con quien se desea lograr ese propósito es un sujeto desposeído de esas cualidades en la práctica concreta y sobre el cual se ejerce la implementación burocrática de un plan del que no es parte.

Algunas preguntas quedan inevitablemente abiertas respecto de la posibilidad de trabajar en pareja pedagógica con NTICs. Pueden encontrarse satisfechas estas condiciones que estuvimos problematizando, de corte más bien subjetivo, desde la voluntad de hacer colectivo. Pero resulta claro que existen ciertos determinantes objetivos que impiden el encuentro. ¿Qué dinámica escolar está impidiendo ese encuentro? ¿Qué condiciones laborales requieren los maestros y maestras de grado para poder predisponerse a incorporar NTICs en su práctica? ¿Es suficiente la carga horaria de los FPDs para satisfacer estos encuentros? Y asimismo, otras preguntas pueden quedar abiertas si ponemos el mismo prisma para mirar otras realidades de la escuela: ¿Qué cantidad de otras intenciones no cristalizadas en acciones pueblan hoy la escuela como insti-



tución? ¿Cuáles serían esos dispositivos en crisis que hoy son un obstáculo inadvertido? ¿Qué categorías de construcción del otro dentro de la comunidad escolar también obstaculizan los encuentros? ¿De qué herramientas disponemos para que la dinámica escolar esté en nuestras manos y no nos trague, impidiéndonos pensarlos? Sigamos haciéndonos preguntas.

BIBLIOGRAFIA

Deleuze, G. Postdata sobre las sociedades de control, publicado en Ferrer, C. (comp.) "El lenguaje Libertario" GEA, Buenos Aires, 1999.

Geertz, Clifford. Los usos de la diversidad. Barcelona, Paidós, 1996.

Lewcowickz, I. Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión. Buenos Aires, Flacso, 2003.

Miguel, M., Ripani, F. Lineamientos pedagógicos: Plan integral de educación digital. Buenos Aires, Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011.

Miguel, M., Ripani, F. Marco pedagógico: Plan integral de educación digital. Buenos Aires, Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011.

