



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS**

**Procesos Políticos en la Incorporación de las Tecnologías de Información y
Comunicación para la Alfabetización Digital. El caso de la FES Zaragoza**

Tesis de Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos

Presenta

Verónica Moreno Martínez

Directora: Dra. Luz María Garay Cruz

Comité Tutorial:

Dra. Mónica Lozano Medina

Dra. Gladys Ortiz Henderson

Dra. Lucía Rivera Ferreiro

Dra. Ileana Cruz Sánchez

Ciudad de México

Agosto, 2020

Agradecimientos

La conclusión de este trabajo no hubiera sido posible sin la confianza de personas e instituciones que apoyaron una aventura que comenzó hace cuatro años ya, y que hoy llega a su fin. Mi más sincero agradecimiento a la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme la oportunidad de ocupar un pequeño espacio en su extenso universo; y particularmente, al entonces recién creado Programa de Doctorado Política de los Procesos Socioeducativos y a las personas que lo gestionan por darme su voto de confianza para que yo pudiera integrarme a lo que para ellos era también una nueva aventura, que espero nunca termine.

Agradezco profundamente a la Dra. Luz María Garay, quien desde mi llegada al posgrado arriesgó su buen nombre para respaldar una propuesta de investigación poco clara y acaso tímida, pero en la que reconoció cierto potencial. Su acompañamiento como directora de tesis no se limitó a guiar la investigación, con ella me involucré en proyectos insospechados, como en la participación del Seminario de Alfabetización Digital, en congresos, simposios y otras actividades académicas que, en definitiva, contribuyeron a fortalecer mi formación académica.

Mi gratitud y reconocimiento especial al comité tutorial de la presente tesis: Dra. Mónica Lozano Medina, Dra. Gladys Ortiz Henderson, Dra. Lucía Rivera Ferreiro y Dra. Ileana Cruz Sánchez, de quienes reconozco su compromiso y buen juicio para que la investigación pudiera afrontar dignamente algunos obstáculos.

Agradezco también a todos los profesores con quienes tuve la fortuna de coincidir en distintas asignaturas, a los Doctores: Saul Velasco, Roberto González, Guadalupe Olivier, Aleksandra Jablonska, Andrés Lozano y Xavier Rodríguez, sus enseñanzas quedan, de alguna manera, incrustadas implícitamente en cada una de las ideas que aquí se desarrollan.

Finalmente, pero no por ello menos importante, quedo en deuda con todas las personas que formaron parte de esta aventura, su amistad, sus muestras de afecto, sus palabras de aliento y sus buenos deseos, hicieron de aquella un sacrificio placentero:

*Por tu tiempo, dedicación, ideas y cariño...
Oscar ...Gracias.*

*Por todo el amor que me dan...
A mi papá y hermanas ...Gracias.*

*Por su apoyo, motivación y cariño...
A mi otra familia, mis amigos...
Yazmin, Lulú, Ricardo, Marilú, Marisa,
Enrique Escalera, Guillermo González, Carina Gutiérrez,
Guillermo Maldonado, Carlos, Miguel Ángel, Wendy, Dany, Francisco...
Gracias.*

*Y para todos los que voluntaria e involuntariamente
forman parte de este trabajo...
Gracias.*

Contenido

Presentación	8
Introducción	14
Capítulo 1.	19
Referentes Teórico-Conceptuales	19
Introducción	19
1.1. La Política y lo Político	21
1.1.1. La disolución del Estado en la dimensión de lo político y su fuente antagónica	22
1.1.2. Lo político como fuente de la política: hegemonía y contingencia	24
1.2. Proceso político	26
1.2.1 Proceso político y política pública	28
1.2.2 Campo educativo, espacio social y habitus académico	31
1.3. Conflicto, tensiones, resistencia y negociación	34
1.4. La política local como pequeña política	37
Conclusiones	39
Capítulo 2. Incorporación de las TIC y la Alfabetización Digital	40
Introducción	40
2.1. Las tecnologías de información y comunicación en el contexto educativo	41
2.1.1. Organismos internacionales y las políticas de integración de TIC orientadas a la educación	43
2.1.2. Organismos nacionales y las políticas de integración de TIC al campo educativo	48
2.1.3 Algunos inconvenientes en las políticas de integración de TIC al campo educativo	51
2.2. La incorporación de TIC: Uso y apropiación	53
2.2.1. Uso y apropiación de las TIC entre profesores	55
2.2.2. Uso y apropiación de las TIC entre estudiantes	57
2.2.3. Uso y apropiación de las TIC en la esfera social	59
2.2.4. Hacia una alfabetización digital docente	61
2.3. La alfabetización digital	63
2.3.1. De la Alfabetización a la Alfabetización Digital	64
2.3.2. Competencias o alfabetización digitales	69
2.3.3. Alfabetizaciones digitales	72
2.3.4. Alfabetizaciones digitales: teoría y práctica de una estrategia	76
2.4. La alfabetización digital como programa político	81
2.4.1. Programas de alfabetización digital	82
2.4.2 Políticas de alfabetización digital	83
2.4.3. Políticas de alfabetización digital en México	84
2.5. Análisis de las políticas para la alfabetización digital	99
Conclusiones	102

Capítulo 3. Referentes Metodológicos	103
Introducción	103
3.1. La dimensión simbólica de lo político y su objetivación	104
3.1.1. La dimensión analítica	105
3.1.2. La interpretación de la vida cotidiana	106
3.1.3. Las formas simbólicas del poder	107
3.1.4. Acción social y la gestión de los significados	109
3.1.5. La estructura social y su impacto en la dimensión educativa	112
3.2. Estrategia Metodológica	116
3.2.1. El método etnográfico como forma de abordaje para la investigación en educación	116
3.2.2. Instrumentos de investigación	119
3.2.3. Vigilancia epistemológica en el abordaje metodológico	121
3.2.4. Supuestos	122
Capítulo 4. Contexto y Escenario de la Incorporación de las TIC y la Alfabetización Digital en la FES Zaragoza	124
Introducción	124
4.1 La Universidad Nacional Autónoma de México	124
4.1.1. La incorporación de las TIC en la UNAM	125
4.2 La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	127
4.2.1. La comunidad docente de la FES Zaragoza	128
4.2.2. Los programas de formación docente	128
4.2.3. Los espacios para la formación docente	129
4.2.4. La Estructura e Infraestructura de la FES Zaragoza	131
Conclusiones	132
Capítulo 5. Hallazgos de Investigación: Tensiones, Conflictos y Negociaciones	134
Introducción	134
5.1. La Planificación de la investigación	135
5.1.1. Docentes participantes en la investigación	136
5.2. El escenario	140
5.3. Procesos políticos en la incorporación de TIC para la alfabetización digital	146
5.3.1. Tensiones, conflictos y negociaciones: Cooperación/aceptación	150
5.3.2. Una identidad trastocada: Mediación/negociación	160
5.3.3. Tensiones y negociaciones: Conflicto/resistencia	167
5.4. Cosmovisiones tecnológicas	173
Conclusiones	176
Capítulo 6. Discusión, Conclusiones y Reflexiones: TIC y Alfabetizaciones Digitales	178
Introducción	178

6.1. TIC y Alfabetizaciones digitales	179
6.1.1. Alfabetización digital, la discusión presente	182
6.1.2. Procesos políticos y mecanismos de poder	184
6.2. TIC y Alfabetizaciones Digitales, más allá del proceso político	187
6.2.1. Programa para la Alfabetización Digital	190
6.3. Retos de la educación con la incorporación de TIC y la Alfabetización Digital	197
<i>Referencias</i>	201
<i>Anexos</i>	212
Anexo I. Guía de entrevista	213
Anexo II. Evidencia fotográfica*	215
Anexo III. Cuestionario para el Diagnóstico de Alfabetización Digital en la FES Zaragoza*	219

Presentación

El proceso de integración de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a la universidad, implica la movilización de recursos materiales y la gestión de espacio-tiempo dedicado a la programación curricular general, tanto como la disputa por el orden social y la constitución de sujetos políticos. Esto se debe a que la integración de TIC a la universidad es un proceso que no se da en el vacío, sino que tiene su fuente en intenciones y objetivos que se hacen explícitos en un espacio social diferenciado, donde los actores que en él participan detentan posiciones diferenciadas en cuanto a jerarquías, estatus, poder y prestigio, en un contexto de escasez de recursos tanto materiales como simbólicos. Por lo anterior, en este trabajo se plantea la incorporación de TIC al campo educativo para la alfabetización digital como un proceso político, donde lo político supone la competencia por alcanzar metas a través de la obtención y manejo de bienes de carácter público.

Esta investigación tiene como propósito analizar los procesos políticos que tienen lugar a partir de la incorporación de las TIC para la alfabetización digital de los docentes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Estos procesos son analizados a través de las trayectorias e itinerarios que definen la gestión de tecnologías al interior del espacio escolar. En el análisis de la gestión de las TIC y la alfabetización digital como procesos políticos identificamos disputas, conflictos, rupturas y negociaciones, que no ponen en riesgo la estructura o el funcionamiento del sistema escolar, pero generan un tipo de tensión dinámica entre diferentes actores que hacen visible los márgenes y el fondo-trasfondo del orden político institucional, que habitualmente se pretende ocultar en las instituciones educativas. Por supuesto, las instituciones educativas no son instituciones políticas, de hecho, hay un interés genuino, y tal vez necesario, porque no se piense que en las instituciones educativas se hace política; sin embargo, son espacios en que tienen lugar relaciones instauradas por la diferencia que confiere la distinción de rangos y

categorías; símbolo de estatus y prestigio que se traduce, en circunstancias específicas, en relaciones de poder.

No queremos dar la impresión de que consideramos que toda relación humana es una relación de poder, como suena el tópico, ni que toda práctica de poder se orienta intencionalmente. En el primer caso, reducir toda relación a una relación de poder carece de sentido, toda vez que hace imposible la demarcación conceptual entre lo que es una relación de poder y lo que no lo es, y entre la noción de poder y otros conceptos relacionados, como dominación, opresión o coacción (esencial para el desarrollo de pensamiento científico y filosófico); en tanto que el combate político o la relación de poder implica abstracciones que pueden orientarse hacia un tipo de capital institucionalizado e incorporarse en el *habitus* de los sujetos. Estas relaciones de poder se dan en espacios objetiva y subjetivamente estructurados: en el primer caso remite a las propiedades desiguales atribuidas a los agentes e instituciones; en el segundo, a esquemas de percepción y de apreciación que expresan el lado de las relaciones de poder simbólico. Como la sociedad, las escuelas se estructuran en clases, y las relaciones entre las clases son relaciones de lucha, de confrontación y antagonismo.

En el fondo, lo que está en juego es el establecimiento del orden a partir del ejercicio de la autoridad coercitiva. La fuerza que se impone sobre una persona o sobre un grupo implica, al mismo tiempo, el flujo de energía que define un impulso de resistencia a través de lo cual se desata el conflicto o se definen los caminos de negociación. En este sentido, la incorporación de TIC para la alfabetización digital tiene lugar en un campo educativo que incluye espacios políticos donde acontecen luchas por el control y gestión de bienes materiales y simbólicos, y es a partir de su estudio que buscamos comprender los procesos políticos que subyacen a la incorporación de TIC para la alfabetización digital entre docentes universitarios.

El interés por el tema surge a partir de las transformaciones que se advierten en la primera parte del siglo XXI con la incorporación de las tecnologías de información y

comunicación en los diversos ámbitos de la vida cotidiana, y por supuesto, en la educación. El reto actual no se reduce a la incorporación de tecnologías en las aulas, en las escuelas o en la universidad, sino que implica su gestión estratégica que potencie la administración de las instituciones educativas y fortalezca los procesos educativos en general.

La tesis central de la investigación es que con la incorporación de TIC a las instituciones educativas se originan tensiones y disputas que requieren del establecimiento de negociaciones y acuerdos que eviten la detonación de conflictos. En este marco, buscamos describir y analizar el orden político de los procesos educativos relacionados con la incorporación de las TIC para la alfabetización digital que impactan las actividades académicas y administrativas de los docentes de educación superior. Lo anterior implica cuestionarse la relación entre los intereses institucionales que promueven la gestión educativa, su impacto en las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y difusión de la cultura), y los intereses particulares que competen a la actividad docente.

Nuestro marco conceptual hace explícita la relación entre TIC, el campo educativo y la relación política que se constituye en el proceso de integración de las primeras al segundo. Considero que tal integración es un proceso, y, por lo tanto, es necesario analizarlo como acontecimientos que no se dan de un solo golpe, de una vez y por siempre; y, sobre todo, que no está exento de contradicciones y tensiones. Estimo también que la incorporación de TIC al campo educativo, y las acciones que se desprenden del hecho, como son los programas de alfabetización digital, pueden leerse como un *proceso de orden político*, es decir, un proceso abocado al manejo estratégico de recursos escasos de interés público, cuyo objetivo es la apropiación y gestión de esos recursos en la búsqueda de alcanzar determinadas metas. Con lo anterior no pretendemos cuestionar el genuino interés que se tiene en el aprovechamiento de recursos tecnológicos para mejorar los procesos educativos, sino explorar los mecanismos que lo hacen posible y el impacto que produce.

Las preguntas que orientan la investigación tienen por principio comprender el proceso de incorporación de TIC para la alfabetización digital en las actividades académicas y administrativas de los docentes, y las estrategias a las que recurren los docentes en dicho proceso. Algunas de las preguntas iniciales que se formularon son las siguientes: ¿Es la incorporación de las TIC a la educación un proceso de regulación política? ¿Cómo se construye la política institucional que se ejerce en el contexto educativo? ¿Cómo las instituciones educativas construyen las políticas que se aplican en las actividades académicas y administrativas de los docentes? ¿Cómo se gesta la incorporación de TIC en los procesos educativos? ¿Cuáles son las acciones de orden político ante a la incorporación de TIC en la universidad y qué tipo de procesos políticos genera? ¿Cuáles son los efectos de la incorporación de TIC en el campo educativo? De las anteriores surge nuestra pregunta de investigación ¿Qué tipo de procesos políticos tienen lugar a partir de la incorporación de la tecnología de información y comunicación en la alfabetización digital entre los docentes de Educación Superior?

En consecuencia, planteamos la necesidad de explicar el escenario de los procesos políticos que se generan al incorporar las TIC y la alfabetización digital en la universidad, particularmente en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como analizar el sentido de la acción y sus significados en situaciones específicas que se generan al interior de las comunidades académicas a través de dicha incorporación.

A partir de una revisión del estado del arte e investigaciones previas, se observó que el proceso político es poco abordado en la incorporación de TIC orientada a la alfabetización digital de los docentes. La mayoría de las investigaciones al respecto, centran su atención en la incorporación de TIC a las escuelas sin considerar la dimensión política, por lo que en el curso de la investigación se fue construyendo un referente teórico-conceptual que nos permitiera la comprensión y explicación de nuestro objeto de estudio. Posteriormente se planteó la estrategia metodológica que orientara el cumplimiento de los objetivos, la cual derivó en una perspectiva de

investigación cualitativa con una metodología general de carácter etnográfico, utilizando la observación participativa como estrategia central de la investigación.

Como jefa del Departamento de Formación Docente de la FES Zaragoza, he mantenido un acercamiento “natural” en el área de formación y actualización docente para el diseño y coordinación de cursos. Esto me permitió acceder a información privilegiada en lo concerniente a la gestión estratégica de recursos y la identificación de situaciones que tenían lugar en distintos espacios de la universidad. Al iniciar el doctorado en Políticas de los Procesos Socioeducativos y posterior a la definición de mi tema de investigación, de a poco fui percatándome de la riqueza etnográfica que tenía de enfrente en mi papel de coordinadora de cursos y diplomados, como instructora y en mi rol de alumna inscrita en diferentes cursos. De esta manera, la impresión que yo tenía como funcionaria de la gestión institucional, en cuanto a la formación y actualización docente, fue contrastando con el redescubrimiento de la misma gestión en mi papel como docente y alumna, que me acercaba a la perspectiva, opiniones e inquietudes que los docentes tenían al respecto de los procesos formativos.

En adelante, centré mi atención en los cursos de formación y actualización en tecnologías, lo que concebí como alfabetización digital aun cuando, institucionalmente, no fuera reconocido como tal, ni hubiera un programa institucional formal al respecto, y que los cursos no contaran con las metodologías pedagógicas necesarias para ser así llamado. Comenzamos por el acercamiento a la población docente a la que, en primera instancia, se aplicó un cuestionario para identificar el acceso, uso e incorporación de las TIC a las actividades profesionales. Aquí nos dimos cuenta de las limitaciones y dificultades que presentaban muchos docentes en el manejo de tecnologías aplicadas a su práctica profesional, por lo que decidimos indagar, a través de conversaciones informales con varios profesores, las opiniones que tenían al respecto de la utilidad del uso de tecnologías en la universidad. Posteriormente, inicié la investigación etnográfica en las aulas en que se impartían cursos relacionados con tecnologías. Una de las constantes que

identificamos fue el descontento que producía la obligación de realizar trámites administrativos sin que la universidad les proveyera de asesoría técnica. Por otra parte, al preguntar al respecto de los cursos de formación y actualización en tecnologías que la universidad ofrecía, se mostró una tendencia a desvalorar la utilidad y aplicabilidad sustantiva; lo que nos llevó a indagar acerca de la oferta en formación y actualización que la FES ofrecía para sus docentes en el uso de tecnologías. La indagación etnográfica en estos espacios me permitió obtener información y datos importantes para incorporar otro elemento clave en esta investigación: *la alfabetización digital*, por lo que nos propusimos pensar la incorporación de las TIC a la universidad como un programa implícito de alfabetización digital.

Introducción

¿Por qué la alfabetización digital genera conflictos políticos en las universidades? Las instituciones educativas son espacios encomendados para la formación de profesionales en campos especializados del saber; tienen como misión producir conocimiento aplicado que redunde en beneficio de la sociedad en general. Con todo y lo anterior, la ruptura de los modos de vida íntimos pone al descubierto relaciones familiares incuestionables, como la confrontación de jerarquías, la competencia por espacios y recursos, la búsqueda constante de dominios y legitimidad, etc. Nuestra tesis es que los espacios de formación y actualización docente operan al interior de una estructura organizacional compuesta por jerarquías dotadas de poder legítimo, establecida por un orden clasificatorio que a su vez clasifica a partir de la diferencia: títulos, grados, categorías, cargos, linajes, género, etc. Al respecto, la escuela, como parte de un espacio social mayor, comparte elementos estructurales con otros espacios sociales: un sistema de posiciones diferenciadas al que corresponde una determinada distribución de recursos, de manera diferenciada también, lo que detona competencias en la búsqueda constante por la obtención de dichos recursos.

Entendemos que las tecnologías de información y comunicación (TIC) están cobrando cada vez mayor relevancia en el campo educativo, al pasar del acceso y uso, a su aplicación para la ejecución de diversos trámites académicos y para la gestión escolar en general. Institucionalmente, la incorporación de las TIC en las universidades se orienta al fortalecimiento de la educación, al desarrollo de habilidades necesarias en el proceso de formación académica; al desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio profesional y al ejercicio continuo de construcción de conocimiento. El análisis de lo político en la integración de las TIC nos muestra que dicha incorporación no está exenta de contradicciones; razón por la cual analizamos los escenarios en que tiene lugar la toma de decisiones que

producen disputas, tensiones y negociaciones, en el continuo proceso por alcanzar metas públicas.

Aunque Aristóteles refería al hombre como un “animal político”, no se debe asumir por esta razón que todo en la vida es un asunto de “orden político”. Al respecto, si bien todo orden social es producto de un orden negociado, es decir, un orden establecido como respuesta a las disputas, protestas y tensiones, a través de la formulación de pactos y consensos, consideramos que no es el orden social un orden político. Esto se debe a que los conflictos y acuerdos que entre particulares se presentan, al no estar en disputa bienes o intereses de orden público, no deben situarse en la arena política, sino en aquellos espacios propios del orden civil o legal. Con lo anterior, queremos mostrar la inoperatividad conceptual que sugiere pensar que todo asunto de la vida cotidiana es un asunto político.

El análisis de lo político en el orden de la vida cotidiana escolar es útil porque nos permite poner atención a las intenciones subyacentes que se despliegan en el proceso de producción cultural, legitimadas por un discurso ideológico. También permite distinguir, y al mismo tiempo vincular, la *dimensión política de lo político* y la *política institucional*, en función del sistema de relaciones de poder orientadas a metas públicas. En el caso de la incorporación de TIC al campo educativo como una meta pública, la dimensión política institucional es sólo una parte del proceso institucionalizado que se enfrenta al drama de lo político no institucionalizado ni formal, constituyéndose como un proceso de encuentro de intereses diferenciados, fuente de todo proceso político.

Puesto que toda acción política tiene lugar en un espacio social determinado, haremos uso de Chantal Mouffe (2011: 16) para definir *la política* como conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. Si bien la práctica política no está determinada por la cultura, tampoco se restringe a la voluntad individual de quien en ella participa. Por tal razón

consideramos apropiado pensar la práctica política como práctica ideológica, situada entre la cultura y el sujeto, contenida en signos, símbolos y códigos que expresan un orden del discurso; y prestar especial atención a los efectos de subjetivación y construcción de sentido. De esta manera, evitaremos reducir a un espacio físico el análisis de los procesos políticos que iremos abordando, y vincularemos al espacio social los elementos históricos, culturales e ideológico que definen los campos de acción y lucha.

El concepto de espacio social nos ayudará a ubicar las situaciones y los hechos estudiados en contextos específicos no fijados en un espacio físico en particular, de manera tal que evitemos asumir que la investigación se reduce a particularidades que no se pueden generalizar ni teorizar. Para Bourdieu (1990: 281ss) el mundo social comprende la interrelación de múltiples dimensiones construidas sobre la base de la diferenciación, de manera tal que los actores allí situados ocupan posiciones relativas a ese espacio, y cada uno de ellos se encuentra en una posición o una clase precisa de posiciones vecinas, de allí que el espacio social sea también un campo de fuerzas en el que se produce un conjunto de relaciones objetivas que se imponen a la voluntad de quienes entran al campo; razón por la cual los individuos no se desplazan al azar en el espacio social.

Las nociones de política, cultura e ideología, vinculados a relaciones de poder, serán los referentes conceptuales a partir de los cuales analizaremos la incorporación de las TIC y alfabetización digital al campo educativo. Utilizaremos el concepto de ideología como dispositivo articulador entre el proceso político y el espacio social, y como dispositivo articulador y legitimador de las relaciones de poder que determinan la acción política. Al respecto, ideología implica la movilización de los símbolos culturales contenidos en el lenguaje, en códigos, en discursos, en imágenes y en las acciones, que tiene por objetivo hacer efectivo el ejercicio de poder. En tanto que, por cultura, entenderemos un lenguaje que se expresa en patrones de significado que se intercambian en la interacción social, orientan y motivan las acciones de los hombres. Por supuesto, la noción de poder

será fundamental en nuestro análisis en la medida en que se vincule a los procesos de legitimación que se desdoblán proporcionalmente a la producción ideológica; de este modo, el análisis de la producción ideológica determinará las formas del poder político implicado.

A partir del concepto de *proceso político*, analizamos la toma de decisiones por parte de los organismos internacionales y nacionales, y particularmente, de las autoridades de instituciones de Educación Superior, y la respuesta y efectos que tiene dicha incorporación entre los sujetos a quienes se dirige. El análisis va más allá de la descripción del proceso de incorporación de TIC para la alfabetización digital, puesto que implica lo político, la gestación y desarrollo de la política pública y programas de intervención.

La parte etnográfica de la presente investigación tuvo lugar en los espacios escolares de formación y actualización docente en tecnologías de la información y la comunicación. Aun cuando la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza no contaba, hasta ese momento, con un programa de alfabetización digital, decidimos referirnos a la alfabetización digital como parte de una política educativa implícita para la formación y la actualización de los docentes. Nuestro interés radica en analizar el conjunto de prácticas que tienen lugar en los espacios de alfabetización digital a través de la a) cooperación/aceptación, b) mediación/negociación y c) conflicto/resistencia, considerados aquí como tipos ideales de la acción social que aluden al sentido mentado y subjetivo de los sujetos que en la acción participan, bien como existente de hecho o bien como construcción de un tipo ideal.

El trabajo está estructurado en seis capítulos. El Capítulo 1. Referentes Teórico-Conceptuales, centra su atención en los referentes que permiten dar sustento teórico a nuestro trabajo, además de los referentes conceptuales de lo político, la política, las políticas públicas y proceso político; así como espacio social y escenarios políticos. En el Capítulo 2. Incorporación de las TIC y la Alfabetización Digital, se presentan los conceptos de tecnología de información y comunicación,

alfabetización digital, las políticas y la noción de proceso político y sus vínculos con los procesos de incorporación de TIC en la alfabetización digital. El Capítulo 3. Referentes Metodológicos, está conformado con la propuesta de la estrategia metodológica que se utilizó en esta investigación. En el capítulo 4. Contexto y Escenario de la Incorporación de las TIC y la Alfabetización Digital en la FES Zaragoza, se muestra el referente del contexto educativo y político de las instituciones de educación superior, y la incorporación de tecnologías de información y comunicación en la población objetivo, es decir de los docentes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza que pertenece a la UNAM. En el capítulo 5. Hallazgos de Investigación: Tensiones, Conflictos y Negociaciones, se muestra los resultados y análisis etnográfico, eje central de esta investigación. Finalmente, en el Capítulo 6. Discusión, Reflexiones y Conclusiones, se presenta un análisis de la manifestación de los procesos políticos observados con la incorporación de TIC en la alfabetización digital; además, que se integra una propuesta de Programa de Alfabetización Digital para docentes, que se desprende del trabajo realizado en dicha Facultad y del análisis de los procesos políticos en la incorporación de las tecnologías de información y comunicación. Para concluir, se plantean los retos de la educación con la incorporación de las TIC y la alfabetización digital en la universidad, en un momento clave en que está cambiando la visión y uso de las TIC en los procesos educativos.

Capítulo 1.

Referentes Teórico-Conceptuales

Introducción

En el presente capítulo presentamos los referentes teóricos y conceptuales en torno a los cuales abordamos nuestra investigación. Estos referentes los hemos pensado como modelos de la realidad, como recursos heurísticos que proporcionan una perspectiva de observación y análisis a través de los cuales se producen datos al respecto de comportamientos, palabras, eventos, circunstancias, dinámicas y contextos. Así pues, somos conscientes de que no pretendemos mostrar una realidad tal como se presenta en el mundo, sino que atestiguamos una realidad mediada por teorías y conceptos, de las cuales surgen interpretaciones que evocan la realidad, tratando de seguir sus rastros, amparados en la expresión de una verdad como polémica y no una verdad agotada.

En cuanto al alcance de nuestros referentes teóricos y conceptuales, asumimos que todo conocimiento apunta a una relación con la realidad, que es reductible a los instrumentos de investigación que utiliza. En este sentido, consideramos que el problema de discernir la realidad se deriva de su relación con el problema de la organización del conocimiento, en tanto que el problema del conocimiento se expresa en su organización. Para nosotros, toda investigación es un proyecto de habitar el mundo interpretándolo, organizándolo conceptualmente, ya que advertimos, junto con Marx, que la realidad “no es un producto del concepto que piensa y se engendra a sí mismo [...] sino un producto del trabajo de elaboración que transforma intuiciones y representaciones en conceptos (Marx, 1971: 51-52). Podemos decir entonces que no existe una realidad independiente del sujeto: no hay una realidad ahí, sino una construcción de esta, puesto que, como dice Bachelard (1981: 11) "el sentido del vector epistemológico [...] va de lo racional a lo

real y no a la inversa, de la realidad a lo general...”. Por esta razón, pensamos que el objeto de estudio, que es parte de la realidad pensada, se construye, dado que la realidad no es estática, sino que se presenta en constante movimiento, por eso el objeto de investigación no está ahí esperando a ser descubierto, se problematiza a partir de la construcción de categorías: “Toda investigación es necesariamente incompleta y, en ese sentido, provisional. Los conceptos, las categorías y la metodología que emplea son producto de una serie de elecciones que nunca son definitivas” (Jablonska, 2008: 133).

La anterior perspectiva nos permite considerar que la relación del sujeto con la realidad es siempre una relación de carácter teórico, inacabada y en constante construcción, en la que impactan aquello que Carlos Pereda (1994) denominó “las tramas conceptuales de la mente”, deseos, sentimientos, ideologías y creencias, que determinan la forma en que pensamos el mundo y nos pensamos a nosotros mismos. La lógica de razonamiento con que se construye la relación entre el sujeto, la realidad y el objeto de investigación, parte siempre de preconcepciones, opiniones, ideas generales ordenadas socialmente; por eso la realidad nunca es transparente y ni se puede comprender en su totalidad. En un segundo nivel, la construcción del objeto de investigación, así como la relación entre el sujeto y la realidad, es guiada teórica y conceptualmente. Por eso, la construcción del referente conceptual es una práctica interesada en definir un término para, posteriormente, identificar un campo de interés para la investigación, problematizar, indagar, comprender y ofrecer posibles explicaciones.

Puesto que toda teoría es una reducción de la realidad compleja, requerimos de una reconstrucción articulada de la realidad a partir de una lógica del razonamiento que opere no mediante la inclusión de aspectos y dimensiones que den cuenta de “toda la realidad” y toda su complejidad, sino un recorte que excluye aquellos elementos que son irrelevantes e intrascendentes. Puesto que “la totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que

los hechos asumen su significación específica (Zemelman, 2003: 50). El reto es, entonces, plantear la construcción de conocimientos que no dejen fuera regiones de la realidad significativas y no pretender agotar la realidad en la formulación de hipótesis y teorías. Se trata pues de aclarar los nexos profundos mostrando en qué medida están en función unos elementos de otros, a través de mediaciones conceptuales (Zemelman, 2003: 47).

1.1. La Política y lo Político

Si orientamos nuestro objeto de investigación a un proceso social y educativo de carácter político – como es la incorporación de tecnología de información y comunicación y la alfabetización digital– pronto nos damos cuenta que conviene distinguir dos grandes dimensiones del proceso político: *la política* como propósito público que involucra la gestión Estatal y *lo político*, que refiere al acto subjetivo que aspira a “...tomar parte en el poder o a influir en la distribución del mismo [...] ya en lo que concierne, dentro del propio Estado, a los distintos conglomerados de individuos que lo integran” (Weber, 1979: 82-83).

Para plantear la relación entre *la política* y *lo político* quizá el primer paso sea acudir a su definición etimológica. La Real Academia Española define política como “La ciencia o arte de gobernar y dar leyes y reglamentos para mantener la tranquilidad y seguridad pública y conservar el orden y las buenas costumbres”. Esta definición puede ser útil en caso de que estuviéramos interesados en la axiología de las formas ideales de gobierno, pero es insuficiente si se quiere entender la realidad de un contexto cultural en el que se expresan relaciones políticas como relaciones antagónicas, inspiradas tanto en la obtención de bienes públicos como en valores y emociones que expresan ilusiones y utopías. Por otra parte, si por política entendiéramos la acción de un Estado o gobierno o lo que concierne sólo al poder público, tendríamos que aceptar que el campo de estudio de la política está patentado por la ciencia política y el derecho; y tendríamos que concluir que todo

estudio de la política es concerniente al estudio del Estado. Pero si por política entendemos los asuntos de carácter público que interesan a los ciudadanos de una nación (*polis*), con relación a las acciones de un gobierno o gobernante, entonces incluiríamos la perspectiva antagónica a los asuntos de carácter público como un campo en el que tiene lugar la incorporación de tecnología de información y comunicación para la alfabetización digital, que es el tema central de la presente investigación.

Si la acepción de *polis* como asuntos de la ciudad —de orden público— es trascendental para definir el vínculo entre lo que hacen los gobiernos y lo que hacen los ciudadanos, lo es porque *polis* comporta una comunidad de ciudadanos, y el gobierno de dicha comunidad se organiza en función de determinado régimen político que regula las condiciones de pertenencia y las formas de participación ciudadana (Gallego, 2012: 145). En este sentido, estamos hablando de política: la vida y el gobierno de comunidad de donde surge la *politeia*, una vinculación constante entre individuo y comunidad (Medina, 2012: 35). En el siguiente apartado intentaré mostrar que los conceptos de *política* y *lo político* son útiles para comprender la gestión de las TIC en la universidad en sus dos grandes dimensiones: como un asunto de política de Estado y como un asunto político de interés público.

1.1.1. La disolución del Estado en la dimensión de lo político y su fuente antagónica

Carl Schmitt fue un politólogo alemán interesado en el estudio del conflicto social. Influenciado por la filosofía comprensiva de su tiempo intentó delimitar las cualidades de las acciones y los motivos políticos, que normalmente aparecen como equivalente de la política de los partidos. Su postura epistemológica advierte que todos los conceptos, ideas y palabras poseen un sentido polémico, vinculados a una situación concreta que pasan a convertirse en abstracciones vacías cuando pierde vigencia tal situación (Schmitt, 1984: 60). De esta manera, es necesario demarcar el campo de la política como un asunto jurídico-administración del Estado y lo

político como un asunto moral y estético, asumiendo que debe haber un criterio de fondo que permita distanciar lo político de cualquier otra entidad y acción humana (Schmitt, 1984: 23). Dicho criterio lo encontró en una relación de oposición amigo-enemigo que genera relaciones antagónicas, sin la existencia de esta dupla no habría posibilidad de la existencia de lo político. El *enemigo* es un *enemigo político* siempre que sea un enemigo público y no con quien se tiene conflictos de interés privado. El *enemigo político* se define como “el otro que está en contra de mi posición”, esencia de las relaciones políticas, con independencia de que se tenga o no una relación directa, pues basta la posibilidad asumida como real para propiciar antagonismos concretos; es aquí donde reside lo político (Schmitt, 1984: 18 y 67). Lo político es, entonces, una conducta determinada por la posibilidad real de lucha en la defensa de intereses no particulares, por lo que cualquier confrontación –sea por asuntos económicos, religiosos, morales, culturales o educativos– es una confrontación de orden político.

La definición de lo político en Schmitt permite acceder a la comprensión de la gestión de bienes públicos que tiene lugar fuera de los espacios institucionales y de su propia gestión, desterritorializando así la noción clásica de política como un asunto de Estado-gobierno y apartándose de la visión aristotélica, moral y clasista, de lo político como aquello que le confiere al “buen ciudadano”. Además, posibilita comprender que una agrupación no política produzca una acción política, pero que no suceda a la inversa. Por ejemplo, en el campo educativo la gestión de recursos económicos puede politizarse, pero la política no se economiza (Schmitt, 1984: 67-68). Esto se debe a que lo político extrae la fuerza de las diferentes esferas de la vida social, pues su autonomía genera la politización de otras esferas. En el mismo orden de ideas, los intereses genuinos de asuntos “puramente educativos” o “puramente económicos”, pasan a segundo plano al someterse a las condiciones y consecuencias de una situación convertida en política (Schmitt, 1984: 68).

Finalmente, dicha definición de lo político abre la posibilidad de su análisis al margen de las asociaciones, agrupaciones o comunidades políticas, pues Schmitt alude a

que la posibilidad real de agruparse como amigos y enemigos basta para crear una unidad política que marca la pauta decisiva, que al degradarse como algo eventual se elimina también lo político. Pese a las aportaciones de Schmitt para el análisis de las relaciones políticas desinstitucionalizadas, queda pendiente demarcar los conflictos de interés que surgen de intereses individuales o egoístas que decantan en luchas políticas al establecer relaciones basadas en compromisos clientelares. Al respecto, cabe preguntarse si, efectivamente, las decisiones de carácter público que detonan lo político pueden exceptuarse de sentimientos e intereses individuales.

1.1.2. Lo político como fuente de la política: hegemonía y contingencia

Influenciada por el prolífico pensamiento de Carl Schmitt, Chantal Mouffe (2011: 16) distingue también entre las nociones de *política* y *lo político*, aduciendo que la primera refiere al nivel óptico (multitud de prácticas de la política convencional), en tanto que la segunda al nivel ontológico (el modo en que se instituye la sociedad); la primera remite al orden institucionalizado, la segunda al conflicto generalizado. De esta manera, lo político es la cualidad de las relaciones humanas, hostiles y antagónicas, la dimensión conflictiva de lo propiamente humano; en tanto que la política refiere a los mecanismos mediante los cuales se establece un orden, se organiza la existencia humana permitiendo el ordenamiento de la sociedad. De esta manera, Mouffe (2011: 16) hace del antagonismo no sólo el fundamento de lo político, sino también el principio de la política, y su negación trae como consecuencia la imposibilidad de pensar y actuar políticamente.

Si desde la perspectiva de Schmitt lo político se estructura en espacios de poder, conflicto y antagonismo que supone identidades opuestas amigo/enemigo Mouffe (2011: 23) inquiere muy bien que esta oposición es sólo una de las formas de expresión de los antagonismos y hace posible el diálogo que requiere la autoconstitución de las identidades políticas. En el primer caso, la oposición

amigo/enemigo no necesariamente implica la anulación del otro, sino la negociación en la continua construcción de un nosotros/ellos, que en ciertas condiciones puede constituirse en una relación antagónica. En el segundo caso, toda negociación, y por lo tanto la construcción de identidades políticas, implica una relación de poder de carácter contingente y de naturaleza hegemónica, pues todo orden social instaura relaciones institucionalizadas que “son desafiadas por prácticas contrahegemónicas con que se intenta desarticular lo instituido para instaurar otra forma de hegemonía”. Por lo anterior, la delgada línea que demarca la política y lo político es siempre inestable. La política como orden social instituido es la expresión de una estructura particular de una forma de poder “El poder es constitutivo de la sociedad porque no podría existir sin las relaciones de poder mediante las cuales se le da forma” (2011: 25).

Por otra parte, Hannah Arendt (2003: 21-22) plantea que la acción política corresponde a la condición humana de la pluralidad, y que todos sus aspectos como la conducta, la psique, la cultura y las relaciones sociales están, de algún modo, relacionados con la política. Para Arendt, el concepto de acción política es fundamental porque permite atender las condiciones y el modo en que la política tiene su fuente en la condición humana; lo que ayuda a comprender la presencia de la política en lo humano, en sus relaciones y en la sociedad. Sin embargo, no es solo en este sentido en el que se plantea la política en este trabajo, sino como lo plantea Mouffe (2011: 127): en la dimensión no erradicable del antagonismo que existe en las sociedades humanas; lo que denominamos aquí *lo político*.

Considerando lo anterior, en este trabajo se retoman los conceptos de Mouffe (2011: 16), para entender *la política* como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político; en tanto que *lo político* como un espacio de poder, conflicto y antagonismo, constitutivo de las sociedades humanas. Al mismo tiempo que valoramos adecuada la demarcación entre la política y lo político, entre otras razones porque reduce las ambigüedades al definir

los conceptos, queremos acentuar que la singularidad de lo político que Mouffe le confiere a la sociedad no implica que toda relación sea una relación de carácter político.

Asumimos que lo político tiene lugar en el orden de la vida cotidiana y no se circunscribe a las acciones del Estado ni de su burocracia; del gobierno ni de los gobernantes; de los partidos políticos ni de las instituciones públicas. Lo político tiene lugar, también, en el espacio en que se hacen explícitas el conjunto de relaciones intersubjetivas en las que se presentan conflictos de interés derivado por la pretensión de apropiarse, manipular o ejercer el control de un bien de interés público. Lo anterior es importante porque no debemos asumir que toda relación social es una relación política sólo porque en toda relación humana se presentan relaciones de poder o porque en toda relación humana está presente el conflicto. Si el conflicto y el poder son algunos de los elementos constitutivos de lo político, lo político no se reduce en aquellos, ni toda relación de poder y conflicto es un acto político. Sintetizando, un conflicto de intereses entre particulares no es un conflicto político, ni toda acción en la que se ejerza el poder es acción política.

Si pretendemos que el análisis de lo político no se confunda con el análisis de otro tipo de relaciones tendremos que distinguir, por lo menos, entre algunos elementos que son propios de aquello que llamamos *lo político*, de manera tal que nos permita, a la vez, distinguir entre un conflicto político de un conflicto que no lo es o una relación de poder político de una relación de poder que no lo es.

1.2. Proceso político

El conjunto de acciones y hechos expresados en el orden de la vida cotidiana son fenómenos que pueden comprenderse mejor si se piensan como procesos. Puesto que las acciones y los hechos no se producen de manera espontánea, no se dan de un solo golpe, ni se definen de una vez y para siempre, la perspectiva de proceso

orienta el análisis de los hechos sociales como una sucesión de actos o acciones no aislados, sino sistemáticamente articulados a un conjunto de relaciones, contextos y espacios sociales.

La noción de proceso político sugiere a una realidad en movimiento, situada en el curso de un horizonte cultural e histórico, definible sólo como abstracción y, por lo tanto, imposible de comprenderse en su totalidad. Otro de los usos de la noción de proceso político alude tanto al hecho de que la política es una realidad en continuo devenir, un proceso ininterrumpido; y, por otra parte, designa a la deliberación sobre un problema, a la toma de decisiones, a la instrumentación de la solución, su ejecución, la percepción de los resultados por parte de sus destinatarios y de la población en general, y su respuesta (Arnoletto, 2007).

Con lo anterior queremos guardar distancia con las pretensiones de “totalidad” a partir de lo cual se asume que pueden estudiarse los hechos, desenvolviéndose en períodos temporales controlados, de los que se puede observar sus fases, características, estructura y dinámica (Easton, 1969: 221); y la política como actividad, que responde a constantes y uniformidades, situación por la cual es posible interpretar a la política de una manera científica (Serra, 2007: 84). Nosotros consideramos que esta perspectiva científicista parte de un realismo ingenuo de las esencias, tal como si estas no fueran abstracciones, modelos y evocaciones de una realidad compleja que no es posible captar totalmente.

El *proceso político* se presenta aquí como una categoría de análisis central a partir de la cual nos proponemos describir y analizar el *espacio de relaciones diferenciado que implica el desplazamiento de antagonismo y poder, a través del cual se busca la apropiación y gestión de bienes materiales y simbólicos*. En este sentido, convenimos con Díaz (2014: 71-72), para quien los procesos políticos son procesos donde se explicitan y multiplican, en campos históricamente situados, las relaciones de poder, su ejercicio, las estrategias de su operación, los efectos y las resistencias que se gestan. Para el antropólogo, los procesos políticos contienen tres elementos

indisolubles: 1) que sea de carácter público, no un conflicto de interés entre particulares; 2) la definición de metas u objetivos; y 3) la posición diferenciada de los actores, tanto en jerarquías como en intenciones.

Se debe enfatizar en que toda disputa que conforma la trama del proceso político, el cual pudiera o no configurarse el poder legítimo (en el que la totalidad de relaciones se dirigen a los mismos valores, generándose disputas que apelan a órdenes jerárquicos) se finca en alianzas, rupturas y acuerdos. De manera tal que, si toda relación es una relación de poder, en el sentido de confrontación de fuerzas, argüimos que ninguna relación de poder se ejerce sin una acción de resistencia o de negociación. En este sentido, en todo proceso político se presentan situaciones que se expresan como *procesos de regulación* y *procesos de ajuste situacional*, donde los primeros refieren al ejercicio de poder con pretensiones hegemónicas, en tanto que los segundos se expresan como estrategias de contraofensiva (Díaz, 2014). Siguiendo a Michael Foucault (1984), donde hay ejercicio de poder siempre habrá acciones de resistencia.

1.2.1 Proceso político y política pública

Toda política es un proceso, como tal, implica la sucesión de acciones orientadas a objetivos y metas; que sea un proceso no quiere decir que sea un *continuum* intencionalmente regulado, ordenado y sistematizado. Esto se debe a que ningún proceso político se da en el vacío, sino que se sujeta a un contexto en el que suceden acontecimientos y se presentan circunstancias e incidentes cuya magnitud es imposible de predecir. Además, los actores involucrados, directa o indirectamente en el proceso político, no son sujetos pasivos, sino que tienen expectativas, intereses e intenciones, de manera tal que es imposible determinar las respuestas que dichos actores pudieran hacer explícitas. En función de lo anterior, consideramos que toda política pública implica desviaciones, acuerdos y renegociaciones, que pueden escapar a los diseños de la planificación inicial. El drama político de toda política pública radica precisamente en que, si bien es una

acción planificada, vinculada a intereses de clase y sostenida por un horizonte cultural heterogéneo, su constante es la incertidumbre, puesto que siempre estará sujeta al conflicto de intereses y a las circunstancias impredecibles del contexto.

Si pudiéramos, con ayuda de la abstracción, delinear el contorno de los procesos políticos y el movimiento que dibujan las trayectorias de las políticas públicas, quizá pudiéramos ver el despliegue de un proceso de planeación circunscrito a prescripciones de orden legal tanto como de orden cultural. Esta imagen es útil porque nos permite tomar distancia de aquellas tendencias que miran en dichos procesos y trayectorias la manifestación de intereses ocultos de las élites dominantes. Por otra parte, nos permite situar la atención en las tensiones e irregularidades que todo proceso y política pública revelan, al mismo tiempo que los objetivos y metas que se proponen alcanzar; el marco jurídico y reglamentado al que se sujeta toda acción política; así como los intereses colectivos y particulares que pudieran manifestarse. Lo anterior, lo situamos en un contexto cultural definido por condiciones objetivas tanto como por elementos de carácter subjetivo, como lo son las creencias y valores, a partir de los cuales se hacen propuestas y se toman decisiones.

Uno de los esfuerzos más socorridos para demarcar *política* de *política pública* ha sido el diferenciar dos conceptos que, en nuestro idioma, son de difícil traducción: *politics* (política), *policies* (políticas). De acuerdo con Aguilar y Lima (2009: 2), el primero es entendido como las relaciones de poder, en tanto que el segundo está vinculado con las acciones, decisiones y omisiones por parte de los distintos actores involucrados en la gestión de los asuntos públicos. No obstante, existe la política de las políticas públicas, que son las relaciones de poder en el proceso de las acciones de gobierno con la sociedad. Así, convenimos en que las políticas son “el curso de acción que sigue un actor o un conjunto de actores al tratar un problema o asunto de interés”. Las políticas se entienden como una declaración de intenciones, una declaración de metas y objetivos.

De acuerdo con André Roth (citado en Aguilar y Lima, 2009), el concepto de política pública tiene tres acepciones: la política, concebida como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas (*polity*); la política como la actividad de organización y lucha por el control del poder (*politics*); y, finalmente, la política como designación de los propósitos y programas de las autoridades (*policy*). Distinguimos política pública de estrategia o programa, en cuanto a que éste último refiere al plan de intervención diseñado específicamente para atender una demanda específica, que, vinculado a otros programas, concretará la acción de la política pública.

Las políticas públicas forman parte de la cadena de acciones como mecanismos de intervención que usa el Estado para instrumentar programas de acción orientados a resolver una problemática que afecta a un segmento de la población o a la población en general. Idealmente, toda política pública tiene como principio la elección de un problema que es necesario atender, a través de una agenda que define su diseño, desarrollo, implementación y evaluación (Henríquez, Johannsen y Morales, 2015: 135-146). Las políticas públicas incluyen todo aquello que se decide hacer o no hacer, debido a que el no actuar es un actuar del poder público y puede tener el mismo impacto sobre la sociedad (Dyle, citado en Fernández, 1997: 464). Toda política pública es el resultado de la acción u omisión de élites políticas y su relación con la estructura del sistema económico, puesto que, como lo señalan Meny y Thoenig (1992: 267) “una política pública es, a la vez, una decisión política, un programa de acción, una movilización de actores y de instituciones para la consecución de objetivos más o menos definidos”.

Distinguimos *política pública* de *política institucional* en cuanto que ésta última es un modelo de gestión que se establece como ordenador paradigmático con el objetivo de regir las acciones de los miembros de una organización. Los principios de una política institucional se establecen a partir de los fundamentos de orden jurídico: leyes, reglamentos y normatividades; toda política institucional es el referente legitimador de la acción pública.

Como referente legitimador, la política institucional requiere de elementos de significado a partir de los cuales se medien culturalmente la toma de decisiones. Thompson (2002: XII) desarrolló el concepto de *mediatización de la cultura moderna* para referirse al proceso general por el cual las formas simbólicas están mediadas por una compleja red de intereses institucionales. Dicha mediación es imposible sin un dispositivo ideológico que permita la creación, movilización y reproducción de significados al servicio del poder. En consecuencia, consideramos el concepto de ideología como el vector metodológico a través del cual indagamos, en circunstancias y contextos específicos, las formas simbólicas que movilizan y transmiten significados para establecer y mantener relaciones de poder.

1.2.2 Campo educativo, espacio social y habitus académico

La antropología política procesual clásica planteó que el análisis de los procesos políticos implicaba explicar la resolución de conflictos, las disputas, las negociaciones y la toma de decisiones que engendraban. A partir de las nociones de campo, arena y terreno político como categorías de análisis, sugirieron que la política implicaba lucha entre facciones espontáneas que se organizaban para un fin concreto, disolviéndose una vez alcanzada la meta. Los actores insertos en el campo político se dividieron en dos grandes categorías: aquellos que buscan la estabilidad y conservación del *statu quo* y quienes intentan cambiar *statu quo* con rompimiento del orden. A pesar de no haber un consenso al respecto de las definiciones centrales del estudio de lo político, coincidieron en denominar *campo político* a un espacio amplio en el que se gestan la toma de decisiones orientadas a alcanzar metas públicas y en donde tienen lugar las confrontaciones y negociaciones. En tanto que la noción de *arena política* se define como una pequeña área dentro de un campo, determinada por las relaciones intergrupales, y donde el terreno político era el espacio en el que los individuos o las facciones competían entre sí por recursos significativos (Lewellen, 1994; Swartz, et al., 1994). La relevancia de esta perspectiva es que sugiere que el terreno en que tiene lugar la acción política esta mediada por otros espacios jerarquizados, tejidos por

relaciones objetivas que determinan la acción sobre el terreno. Por otra parte, nos muestra que la acción política no surge de los actos individuales dictados por la conciencia, sino que se inserta en una trama de relaciones de significado en la que el individuo opera a través de facciones y no a título personal.

El desarrollo de los conceptos de *campo* y *espacio social* lo debemos a Bourdieu, para quien el *campo* es una arena determinada por la existencia de un capital común, al interior del cual tienen lugar conflictos entre actores que luchan por su apropiación. Tanto los campos como el espacio social se definen por la cantidad de capitales acumulados y por las estrategias de su gestión o *habitus*. Bourdieu definió el *capital* como una fuerza que opera al interior de un campo. El capital, como producto del trabajo acumulado adherido a prácticas de producción, se transforma como trabajo acumulado que produce beneficios y se presenta como una forma de intercambio social en diferentes tipos de capital o poder; en este sentido, el capital es una forma de poder.

La noción de campo se constituye por la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación; se define por aquello que está en juego y los intereses específicos. Para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar. Los campos no son espacio neutro de relaciones, sino que están estructurados como un sistema de relaciones en competencia y conflicto; se presentan como espacios estructurados de posiciones cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios. Los agentes que conforman el campo son como fuerzas que se oponen y se agregan, cada uno de ellos debe a la posición que ocupa un tipo determinado de participación; su poder o autoridad no puede definirse independientemente de su posición en él (Bourdieu, 2002).

El espacio social se define sobre la base de principios de diferenciación. Los agentes que en él participan se definen por sus posiciones relativas en ese espacio y por la posición que ocupa en diferentes campos, es decir, en la distribución de los poderes que actúan en cada uno de ellos; estos poderes son ante todo el capital

económico, el capital cultural y el capital social, así como el capital simbólico; de esta manera, la distribución de las diferentes especies de capital determina la estructura del espacio social (Bourdieu, 1990: 205-206; 1997: 28). Como representación abstracta, el espacio social proporciona un punto de vista sobre el conjunto de puntos a partir de los cuales los agentes ordinarios dirigen sus miradas hacia el mundo social; como espacio concreto, es el espacio práctico de la existencia cotidiana que determina la forma que toman las interacciones y la representación que de ellas se hace, al tiempo que define la objetividad de los puntos de vista expresados por los actores, que dependen de la posición que en el mismo ocupan y en los que se expresa su voluntad de transformarlo o de conservarlo (Bourdieu, 1998: 169, 241).

En este trabajo nos referimos constantemente al campo educativo como un microcosmos relativamente autónomo al interior de un macrocosmos, con estructura, jerarquías y reglas particulares legitimadas. Los actores que en él participan mantienen posiciones diferenciadas y, por lo tanto, acceden diferencialmente a los recursos del campo, de manera tal que se encuentran en una constante disputa posicional. El campo educativo está compuesto por instituciones, directivos, gestores, investigadores, profesores y alumnos, cada uno de ellos con capitales y diferenciados que persiguen metas en común. El campo educativo está íntimamente relacionado con el campo escolar y campo intelectual, estructurados como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos, como un sistema de posiciones sociales a las que están asociadas posiciones intelectuales y artísticas (Bourdieu, 1998).

Los campos y el espacio social se definen, en parte, por las estrategias de su gestión. El *habitus* es la fuente del sentido práctico que se constituye como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, a partir de las cuales las personas son capaces de establecer sus relaciones como sistema de las disposiciones socialmente constituidas: son el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes (Bourdieu,

2002: 107). Como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, el *habitus* no debe pensarse como el producto de la obediencia a determinadas reglas, sino como estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes; en este sentido, son principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas (Bourdieu, 2007: 86).

1.3. Conflicto, tensiones, resistencia y negociación

Los procesos políticos son la manifestación del ejercicio de poder derivado de una relación social en la que una persona o grupo busca imponer su voluntad (investida de valores y normatividades) en un contexto diferenciado de oportunidades, que se enfrenta a la resistencia que tiene como fundamento la amenaza a los intereses privados que se manifiestan como públicos. En el fondo, lo que está en juego es el mantenimiento del orden social a partir del ejercicio de la autoridad coercitiva cuyos mecanismos de acción se definen por la función estratégica de dispositivos que comprenden normas, valores, discursos, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos y morales. La fuerza que busca imponerse sobre una persona o sobre un grupo implica, al mismo tiempo, un flujo de energía que define un impulso de resistencia a través de lo cual se desata el conflicto o se definen los caminos de negociación. Al respecto, reconocemos que el complejo proceso político revela la manifestación de racionalidades múltiples y lógicas diversas, por lo que a las formas de negociación y resolución de conflictos subyacen intereses y tendencias orientadas por objetivos particulares. El proceso de resolución de conflictos, derivado de la búsqueda por imponer la voluntad, tiene lugar en una atmósfera definida por liderazgos, carismas y legitimidad, o no, de diversos actores, en un contexto donde confluyen creencias y valores diversos.

Juzgamos pertinente pensar el campo educativo como un espacio de poder diferenciado en el que confluyen objetos, actores, valores, tendencias, ideologías,

conocimiento, recursos y significados. Dicho campo está siempre en tensión a causa de que los actores que en él participan construyen relaciones sostenidas por principios y valores personales e institucionales. Estos últimos son interpretados e interiorizados de formas heterogéneas, de manera tal que surgen discrepancias a causa de la manera en que se gestionan los recursos institucionales para alcanzar los objetivos del currículo. Las interpretaciones y las intenciones son la fuente de la acción a través de la cual se construyen relaciones que operan en un prolongado periodo, gestionando el conjunto de bienes materiales y simbólicos a partir de la mediación entre el alcance de los objetivos curriculares y los intereses de clase o grupo a que se pertenece. Es aquí donde surgen las tensiones a causa de las discrepancias y de las creencias acerca de cómo se debería gestionar la institución, por lo que, pensamos, la construcción y gestión de las instituciones educativas es el resultado de muchos conflictos en su interior, de inclusiones y exclusiones, de luchas por la hegemonía, de confrontaciones y resistencias. Esto se debe a que las instituciones, sin exceptuar las educativas, se tejen en los marcos jurídicos y normativos, pero también como parte de varios proyectos potenciales que se hacen posible mediante acuerdos, compromisos y negociaciones entre redes de linajes confrátricos, puesto que “lo que norma lo político no son las reglas, sino las relaciones de poder” (Varela, 1984: 68)

El poder es una manera de “controlar” a los seres humanos, aunque sólo puede ejercerse sobre quienes son capaces de razonar, de percibir, de conocer y de decidir por sí mismos qué es lo que más le conviene, a diferencia del control, que no requiere estas condiciones. En tanto que entre quienes recae el ejercicio de poder no están atados a su destino, ni exentos de ejercerlo, pues siempre existen alternativas para todos los participantes en una relación de poder; siempre tienen alguna otra opción. El ejercicio del poder reside en el hecho de que las personas en quien recae poseen alternativas, y en reordenar su medio ambiente de tal manera que algunas de las alternativas sean tan poco atractivas que habrán de ser rechazadas (Adams, 2007: 58-59).

Las tensiones son concebidas aquí como el encuentro de fuerzas que tienen como principio un déficit de seguridad y exceso de incertidumbre, que decantan en la falta de control (Adams, 2007: 189). Surge la tensión en el momento en que una tendencia, ya sea en valores, ya sea en creencias, quiere imponerse sobre las otras y éstas encuentran resistencia que puede tener distintos niveles de intensidad. Cuando una tendencia se impone sobre otra lo hace porque no se enfrenta a una resistencia enérgica; esto a causa de que, con seguridad, los valores, creencias e intereses pueden ser tan discrepantes o porque pueden coincidir en objetivos e intereses. En estos casos el nivel de tensión es mínimo y la negociación que implica llegar a acuerdos es relativamente fácil de promover; coyuntura que Roberto Varela (1984) llamo *pequeña política*. Pero cuando una tendencia no logra imponerse sobre otras y hay una defensa abierta y enérgica, entonces surgen tensiones que, con certeza, derivarán en conflictos no solo por tendencias, sino por intereses de clase. Aquí las creencias toman otro matiz y se vinculan a la manipulación de objetos y significados buscando con ello incidir en las mentes de otras personas o grupos; las creencias pasan a ser ideologías, que son las formas intencionales orientadas a objetivos de interés de una clase o un grupo y son objetos a través de los cuales operan las resistencias.

La resistencia no debe tomarse aquí como sinónimo de conflicto ni de tensión; antes bien es la respuesta a tendencias y valores contrarios sustentada en también valores y creencias que puede operar en dos sentidos: como descalificación y por tanto impositivas al rechazar las tendencias contrarias y suponer que las propias son las que deben imponerse; y como dispositivos de negociación y convenios. La resistencia es condición *sine qua non* del ejercicio de poder; sin resistencia no hay tal. La resistencia, tanto como el poder, no existe más que en acto, como despliegue de relación de fuerzas, como enfrentamiento, razón por la cual la resistencia, como respuesta al ejercicio del poder, es constitutiva de las relaciones de poder; lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción

sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras (Foucault, 2017: 252-255).

El conflicto tiene lugar cuando no hay acuerdo entre las tendencias y valores y la forma en que buscan imponerse. Al interior del campo educativo el conflicto se mueve entre la imposición de tendencias de intereses grupales y el marco institucional legitimado tanto por la autoridad representativa como por las costumbres y las prácticas aceptadas. El conflicto es el punto álgido de todo proceso político, es un punto crítico encaminado siempre a la resolución, al establecimiento de negociaciones y de acuerdos con que se impone un nuevo orden social. Por supuesto, la resolución del conflicto no implica la desaparición de tensiones ni resistencias, pero hace posible el fin provisional del mismo hasta el surgimiento de nuevas causantes; en este sentido, permite reacomodos periódicos, ajustes que se sitúan en posiciones de roces o discrepancias antagónicas. En los espacios escolares, teñidos de formalidad, los conflictos se expresan a través de rituales, especialmente cuando afectan a sectores o valores supremos, lo que disimula las violencias y, al mismo tiempo, permite la reproducción social, por lo que los conflictos pueden ser positivamente funcionales para la estructura social (Gluckman, 1978).

1.4. La política local como pequeña política

Cabe aquí preguntarse la razón de por qué tienen lugar conflictos en los procesos de la gestión curricular, en el caso que nos ocupa, de la planificación de programas y proyectos para alfabetizar en tecnologías a profesores de la universidad e incorporar las TIC en las actividades docentes. Una respuesta parcial nos indica que las instituciones educativas son espacios en que se gestionan, en el marco de una normatividad legal, bienes públicos, sin embargo, la toma de decisiones en dicha gestión normada tiene lugar en un espacio de jerarquías, competencias, intereses y metas diferenciadas; en un campo regulado jurídicamente al mismo

tiempo que por valores, creencias e intenciones personales que genera un tipo de tensión dinámica permanente. Asumimos que las instituciones educativas se encargan de la gestión administrativa como un “gobierno” representado por actores investidos de un estatus jerárquico superior que legitima la toma de decisiones políticas establecidas como “reglas del juego”, que regulan demandas, y a través de las cuales se toman decisiones que han de tener efecto en otros actores para el alcance o no de sus propias metas.

Mencionamos antes la noción de *pequeña política* para referirnos a las tensiones y conflictos de baja intensidad. Esta pequeña política, en concordancia con Varela, tiene lugar en los procesos de gestión pública a nivel local, donde la concentración de poder es menor con relación a estructuras jerárquicas superiores, pero es robusta en los niveles de gestión local, donde el respaldo jurídico-institucional y el orden de significaciones simbólicas tienden a imponerse. Metodológicamente, la pequeña política es útil para el desvelamiento de tensiones y conflictos que surgen del intercambio asimétrico generalizado, real o imaginado, de bienes y servicios; del cuestionamiento de la gestión institucional, razonablemente justificada o no; de las disputas que surgen a causa de impugnar la normatividad institucional, jefaturas y jerarquías; de los conflictos a causa de la competencia por recursos, y de las tensiones a causa de la competencia asociadas a los sistemas de prestigio y reconocimiento público.

Los conflictos políticos que analizamos son conflictos de baja intensidad que tienen lugar en el curso de la vida cotidiana escolar, que no ponen en peligro la estabilidad de la estructura ni del funcionamiento del sistema escolar, más bien se traducen en mecanismos que operan en función de las tensiones que surgen de las condiciones estructurales de desigualdad; por la impugnación y el mantenimiento del *status quo*; y por las discrepancias en la gestión de valores y cosmovisiones. Si los conflictos políticos no ponen en peligro el funcionamiento del sistema escolar es, en parte, porque, al final, los actores terminan por ceñirse a soluciones que se ajustan a las costumbres, valores y metas compartidos culturalmente, lo que descarga las

tensiones provocadas por los choques de intereses. En la pequeña política la vida ordinaria escolar se expresa a través de roles más o menos bien definidos, en tanto que los conflictos se expresan como actos rituales que median entre los intereses individuales y los colectivos, moderando así la competencia, las hostilidades y las disputas.

Conclusiones

En este capítulo mostramos los referentes teórico-conceptuales a través de los cuales buscamos analizar los procesos políticos implicados en la incorporación de las TIC y la alfabetización digital. Asumimos que dicha incorporación implica un proceso político porque se define por la gestión de recursos de interés público en un espacio social marcado por la diferencia. La autoridad institucional juega el papel de autoridad burocrática legitimada a través de la cual se definen los mecanismos de alfabetización digital. Es en este proceso que tienen lugar las tensiones y los conflictos, como producto del encuentro discrepante entre valores y tendencias orientadas a alcanzar objetivos distintos y satisfacer distintas necesidades. En el siguiente capítulo analizaremos los procesos de incorporación de las TIC y la alfabetización digital en los contextos educativos, partiendo de los referentes de las instituciones educativas y las propuestas de los organismos internacionales y nacionales, permitiendo así, la discusión de algunas de las manifestaciones del proceso político que está presente en las universidades.

Capítulo 2. Incorporación de las TIC y la Alfabetización Digital

Introducción

Las tecnologías digitales, particularmente las de información y comunicación, al mismo tiempo que trascienden el campo educativo se vierten contra él, como una vía necesaria para incidir en la realidad. En este sentido, el desarrollo tecnológico y el desarrollo de conocimiento son procesos dialécticos que inciden en la reconfiguración del orden social y cultural. Por esta razón, mejorar la calidad educativa a través de la integración de tecnología de información y comunicación (TIC) en educación no es sólo un discurso que tiene como finalidad promover una propuesta pedagógica dirigida a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la capacitación docente, si no que la integración de TIC en educación se observa como un proceso de innovación pedagógica que implica modernizar la gestión del conocimiento de estudiantes y docentes. En este trabajo queremos ir más allá del discurso políticamente optimista que pregona la necesidad de integrar las TIC a la educación como premisa para el desarrollo de la calidad educativa y el establecimiento de una sociedad más democrática; dirigimos nuestra atención tanto a la política educativa que destaca el papel del Estado en el diseño, desarrollo, aplicación y promoción de programas nacionales de integración de TIC a la educación para la alfabetización digital, tanto como al análisis de las tensiones que se producen entre los actores educativos.

En las últimas décadas, la integración de las tecnologías de información y comunicación al campo educativo se encuentra vinculada a las propuestas de organismos internacionales que investigan, evalúan, diseñan y promueven programas estratégicos que valoran el potencial de las tecnologías en la construcción del conocimiento y su trascendencia en el contexto social, así como

en el desarrollo de relaciones de equidad, oportunidades políticas, movilidad y ascendencia social y económica.

En el presente capítulo abordaremos los procesos de integración de TIC al campo educativo en México como un proceso de alfabetización digital, a partir de las propuestas de organismos internacionales y nacionales. Identificamos constantes en el planteamiento de recomendaciones y las políticas de facto. En esta relación, observamos discontinuidades entre las sugerencias pronunciadas y los programas definidos como política educativa en distintos gobiernos. Una de las problemáticas más acentuadas es el reconocimiento de que no es suficiente introducir nuevas tecnologías al campo de la educación, sino que se requiere modificaciones profundas en las políticas educativas en su dimensión pedagógica para alcanzar los objetivos planteados, por lo que es necesario integrar programas educativos fundamentados en una pedagogía vinculada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y una política de formación y capacitación docente para su óptima gestión. Esto se debe a que las competencias digitales entre los docentes son relativamente limitadas y no siempre desarrolladas al servicio de modelos pedagógicos innovadores ante un proceso permanente en el desarrollo y cambio de la tecnología; lo que implica que los profesores estén preparados para utilizar las tecnologías con suficiente naturalidad, para comprender la contribución de los recursos digitales al aprendizaje y para gestionar la enseñanza de manera innovadora (Area, 2009; SITEAL, 2014).

2.1. Las tecnologías de información y comunicación en el contexto educativo

En el curso de esta investigación aplicamos el concepto de *tecnologías de la información y la comunicación* para designar al “conjunto de dispositivos tecnológicos que, interconectados, favorecen la producción, expansión y administración de información, codificada por vehículos informáticos,

microelectrónicos y de telecomunicaciones”. La administración de tales dispositivos que va desde la producción, almacenamiento, distribución, intercambio y transmisión, sólo es posible entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes, pero permite la comunicación y colaboración tanto interpersonal como multidireccional (Cabero, 2009: 198 y Cobo, 2009: 313).

Por otra parte, nos referimos a los procesos de *alfabetización digital* en su dimensión analítica y cultural, esto es, como un concepto que al operacionalizarse permite identificar cualidades, problematizar e identificar variables y constantes empíricas, y, al mismo tiempo, como un conjunto de prácticas sociales y culturales donde lo más importante no es el desarrollo de competencias digitales en su dimensión técnica, sino la capacidad de acceder a las fuentes de redes informáticas y de utilizarlas con fundamento en criterios que permitan evaluar, formular juicios, problematizar, criticar y discernir los contenidos como una destreza esencial para la vida (Gilster, 1997). De esta manera tomamos distancia de las propuestas de alfabetización digital intelectualistas e impositivas, que pretenden decidir cómo deben usarse los recursos digitales, qué tipo de información es útil y cuál no lo es, y, sobre todo, cómo debemos procesar y qué debemos inferir.

El concepto de *globalización*, las nociones de *sociedad de la información*, *sociedad del conocimiento* o *era digital*, pueden ayudarnos a esclarecer procesos dinámicos actuales, pero también pueden entorpecerlo o idealizarlo. Es el caso del uso de la noción de globalización cuando refiere a un mundo totalmente interconectado, en lugar del uso de la noción de transnacionalidad, que remite a procesos de conexión restringidos a circuitos dinámicos más o menos definidos. Si las nociones de sociedad del conocimiento, sociedad de la información o era digital son útiles, no lo son porque definan una realidad, sino porque la evocan; contribuyen a su comprensión. La noción de sociedad de la información puede orientarnos en la comprensión de procesos de gestión de la información y sociedad del conocimiento, en los vínculos que se generan entre las innovaciones tecnológicas y los campos culturales, económicos y políticos (UNESCO, 2005). A partir de la noción de

sociedad del conocimiento intentaremos mostrar las relaciones que se construyen en torno al desarrollo e innovación tecnológica y las dinámicas propias de la relación entre TIC y los campos educativos y políticos.

2.1.1. Organismos internacionales y las políticas de integración de TIC orientadas a la educación

La investigación en torno al desarrollo, acceso y aplicación de TIC en el campo educativo no debe considerarse aislado de los proyectos educativos que se expresan desde los organismos internacionales, ni del proyecto político del país. Para Crovi (2002), el desarrollo de propuestas estratégicas para implementar las TIC como base para el desarrollo económico y social en nuestro país, tiene su origen en los pronunciamientos de organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial desde finales de la década de 1990. La firma de tratados y acuerdos que México pacta con organismos internacionales lo compromete a establecer determinadas políticas que rigen la gestión pública. Su condición de país emergente lo coloca en una situación de desventaja frente a otros países con altas tasas de desarrollo en todos los sectores, por lo que es más susceptible de solicitar apoyos económicos y materiales que comprometen aún más su política interna con los propósitos de organismos y grupos financieros internacionales y empresas transnacionales (Duran, et al. 2018: 14-15). Históricamente han sido cuatro los organismos internacionales que han ejercido influencia en las políticas educativas de nuestro país: Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). No ignoramos que en torno a los acuerdos internacionales pueden existir intenciones ocultas, pero nuestro interés no radica en develarlas, sino en identificar las influencias que han tenido en México algunos organismos internacionales en materia de educación, y más específicamente con relación a la integración de tecnologías.

En el análisis de las políticas de integración de TIC se identifican tres racionalidades que funcionan como constantes, como lineamientos comunes que guían el desarrollo, la implementación y la evaluación de las políticas en TIC y que subyacen a la toma de decisiones: una económica, otra social y la pedagógica (Jara Valdivia, 2008). Los desafíos más importantes se orientan a la integración del curriculum, a la inclusión social y al desarrollo de competencias para el mercado laboral.

El punto de arranque de estos acuerdos internacionales pactados por México lo identificamos con el establecimiento del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) en la Ciudad de México en 1956, que se ha enfocado en el desarrollo y difusión de la investigación y aplicación de las TIC para la educación y formación a distancia, producción de materiales educativos y la capacitación de recursos humanos a través de modelos educativos que fomentan el uso de plataformas y espacios virtuales de aprendizaje; y en la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (ONU, 1960), que compromete a abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza y desarrollar una política nacional encaminada a promover prácticas de igualdad. La aportación del convenio radica precisamente en comprometer la universalidad de la educación en condiciones de igualdad. No ignoramos el desfase que se presenta entre las recomendaciones de dichos organismos y las políticas implementadas a partir del diseño de planes y programas de estudio, antes bien nos interesa identificar vínculos entre los planteamientos y recomendaciones de los organismos internacionales y las políticas emprendidas por el gobierno federal en materia de educación y tecnologías.

El Banco Mundial (2000) señala, entre las principales políticas en el ámbito de la educación superior, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como un medio para la renovación de los aprendizajes y la diversificación de las instituciones educativas. Enfatizando una perspectiva economicista, asume que las naciones en desarrollo deben competir en una economía basada en la información y el desarrollo tecnológico; restando

importancia a la relación que existe entre calidad de vida y desarrollo, con indicadores tales como justicia social, alimentación, opciones de trabajo y, en general, inclusión social. Lo anterior es importante porque el pronunciamiento político, en general, considera el universo de las TIC con la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de la población.

A este respecto, la UNESCO (2004, 2005, 2013) suele pronunciarse a favor del acceso a las TIC como una forma de reducir la pobreza y las desigualdades sociales. Considera fundamental el desempeño de los Estados y sus políticas para lograr el éxito en la aplicación de TIC en el campo educativo, así como la responsabilidad que los profesores tienen para tal efecto, ante la necesidad de desarrollar nuevas habilidades en construcción de los ambientes de aprendizajes, y de unir nuevas tecnologías con nuevas pedagogías. El organismo señala que entre las ventajas de incorporar las TIC a la educación se encuentran el incremento de oportunidades de instrucción, formación, enseñanza y aprendizajes, al permitir superar las barreras geográficas, fortaleciendo así la calidad de la educación a distancia en función del desarrollo de habilidades tecnológicas que apoyen los aprendizajes, a través de un uso equilibrado de medios y de una formación docente fortalecida.

La UNESCO (2009) plantea establecer innovaciones en la enseñanza a partir de un modelo de estándares de competencias en tecnologías para los profesores, orientado a la alfabetización digital; profundización y creación del conocimiento como objetivo prioritario de la integración de TIC al campo educativo; crear comisiones de tecnología; aumentar el acceso a las TIC de profesores y alumnos; así como utilizarlas para el desarrollo de destrezas. La propuesta implica que, para evitar improvisaciones en los procesos de incorporación y uso de éstas, es fundamental centrarse en la formación de los docentes en su uso pedagógico. En este tenor, se ha pronunciado a favor de promover las TIC con la finalidad de impulsar una educación integral, centrada en todos los sectores de comunicación e información, educación y ciencias del trabajo, donde se tratan temas de acceso,

inclusión, equidad y calidad en la educación. Considera que las TIC favorecen el acceso universal a la educación y refuerzan la calidad de esta, que contribuyen al desarrollo profesional de los docentes y al desarrollo eficaz de la gestión, la gobernanza y la administración de la educación, siempre y cuando se apliquen las políticas, las tecnologías y las competencias adecuadas.

El Banco Interamericano de Desarrollo financia programas de tecnología en educación en la región por medio de préstamos, trabajo analítico e investigación. Considera que las nuevas tecnologías ofrecen oportunidades para incrementar los aprendizajes y reducir brechas socioeconómicas. A partir de las experiencias en el desarrollo y aplicación de programas en tecnología para la educación, sugiere que la aplicación de tecnologías en el campo educativo debe tener por objetivo el desarrollo de aprendizajes disciplinares, competencias digitales y habilidades en creatividad, análisis crítico, comunicación y colaboración, y que podría volverse más valiosa en una sociedad que premia la innovación y el trabajo en equipo. Estima fundamental desarrollar capacidades del docente para que pueda hacer un uso adecuado a la tecnología en tres dimensiones: competencias para incorporar la tecnología a sus actividades de planificación, administrativas y de comunicación, a través de la operación estratégica de programas computacionales e internet, del uso de software específicos y conocimientos generales de varias aplicaciones educativas y de estrategias pedagógicas. En este tenor, las instituciones educativas tendrían la responsabilidad de ofrecer recursos y espacios para la profesionalización docente en el uso de tecnologías aplicada al desarrollo de competencias disciplinares.

Por otra parte, la OCDE (2017) identifica un aumento considerable en actividades educativas relacionadas con el uso de la internet, como cursos masivos de formación y actualización en línea, que amplían las oportunidades de enseñanza; mejores expectativas de empleo para quienes poseen habilidades en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y aquellos que posean talento, conocimientos y destrezas para la resolución de problemas utilizando las

TIC (2019: 46). Pese a las ventajas que representa la integración de las tecnologías en los procesos educativos, en *Students, Computers and Learning: Making the Connection* la OCDE (2015) analiza la relación entre estudiantes, ordenadores y aprendizaje, a partir de lo cual ha cuestionado el valor de las TIC y las formaciones docentes en su uso, como mecanismos para el desempeño académico de los estudiantes, y ha cuestionado el uso de las TIC (se refiere aquí a un uso no estratégico pedagógica y didácticamente) y el bajo logro alcanzado en las pruebas PISA, cuyos datos muestran que los efectos positivos del uso de ordenadores son específicos, limitados a ciertos resultados y a ciertos usos de la tecnología, por lo que no puede generalizarse y hablar de efectos positivos a gran escala. Los datos presentados por la OCDE muestran que no hay evidencia concluyente de progreso significativo en el aprovechamiento escolar con el uso de TIC. Esto podría deberse a factores ajenos al campo educativo, aunque también es verdad que el uso de TIC no es tan generalizado en la educación formal, y que cuando se utilizan en el aula el impacto en los resultados de los alumnos es mínimo. Lo que sí se aprecia es que la tecnología es de poca ayuda en la reducción de la brecha en habilidades entre los estudiantes con buen desempeño y los de bajo desempeño” (OCDE, 2015: 15). Los estudiantes que utilizan menos internet mejoran su rendimiento con relación a quienes utilizan más tiempo la red: un uso limitado de computadoras es mejor que su no utilización, pero niveles de uso por encima de la media se asocian con resultados significativamente más bajos (OCDE, 2015: 164); lo que lleva a preguntarnos si acaso los modelos de integración de las TIC al campo educativo deben reconsiderarse.

Pese a que en el Acuerdo de Cooperación México-OCDE (2010) para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas y en el documento *Perspectivas OCDE: México Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible* (2010), no hay una postura de vinculación entre educación y TIC, en *Students...* la OCDE (2015) hace referencia explícita a que las instituciones educativas deben propiciar entornos escolares que favorezcan entornos de aprendizaje funcionales con las pedagogías actuales, a través de lo cual se construyan formas más efectivas de integrar la

tecnología en la enseñanza y el aprendizaje, pues la tecnología, a decir de Andrea Schleicher, es la única forma de expandir dramáticamente el acceso al conocimiento. Algunas de las recomendaciones de la OCDE (2018) al respecto de la educación y las tecnologías, consideran el desarrollo de una visión integral sobre la experiencia educativa de un alumno; reducir las brechas de aprendizaje; distribuir recursos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes; y promover un sistema inclusivo que fomente altas expectativas y oportunidades eficientes.

Contrario a las propuestas de integrar el desarrollo de la tecnología al campo educativo para mejorar la enseñanza en el aula, varios investigadores sugieren que se debe comenzar por establecer innovaciones en la enseñanza como objetivo prioritario; crear comisiones de tecnología; aumentar el acceso a TIC y las relaciones entre profesores y alumnos; y utilizar TIC para el desarrollo de destrezas (Alva de la Selva, 2011; UNESCO, 2004, 2005, 2013; Salinas, 2004; OEI, 2008). Añadido a lo anterior, se recomienda que todos los ejecutivos promuevan la enseñanza de las tecnologías; ellos deben orientar, facilitar y ser receptivos a diversos estamentos; debe desarrollar una estructura de gobernanza clara y global para la toma de decisiones; elaborar un proceso anual de planificación de programas económicos y de recursos; garantizar la calidad y evaluación del uso de las tecnologías y una gestión económica con el objetivo de generar ingresos y recursos; organizar una relación entre cambio de implementación de tecnologías y estrategias de enseñanza; y, finalmente, todos los docentes deben involucrarse en la gestión de nuevas tecnologías. Los gobiernos en colaboración con las instituciones deben desarrollar planes estratégicos que determinen las prioridades para la gestión de la tecnología.

2.1.2. Organismos nacionales y las políticas de integración de TIC al campo educativo

La integración de las TIC al campo educativo en México se vincula a las propuestas de organismos internacionales que investigan, evalúan, diseñan y promueven

programas estratégicos que valoran el potencial de las tecnologías en la construcción del conocimiento y su trascendencia en el contexto social, tanto como en el desarrollo de relaciones de equidad, oportunidades políticas, movilidad y ascendencia social y económica. Por lo anterior, es necesario mostrar la fuente y las vías de planificación, diseño, desarrollo y aplicación de programas de integración de TIC para la alfabetización digital como un proceso educativo vinculado a procesos políticos a los que se sujeta, con el objetivo de mostrar que existen ciertos eventos, como momentos críticos, donde se da la contienda por el ejercicio del poder.

El desarrollo de tecnología implica su gestión. Existen por lo menos tres niveles de gestión de las innovaciones tecnológicas: el nivel de producción, el nivel de uso y el nivel de apropiación. En cualquiera de los niveles que se presente, su gestión implica la configuración de nuevas formas de organización social. Esto es así porque el desarrollo tecnológico no envuelve sólo el conjunto de herramientas que se aplican, por ejemplo, al campo educativo, sino también procesos que generan otros procesos. En otras palabras, la dinámica social y sus condiciones tradicionales de reproducción son alteradas vertiginosamente por el conjunto de innovaciones tecnológicas, que influyen, a su vez, en las dinámicas del orden social.

En México, la influencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en materia de integración de TIC al campo educativo ha sido decisiva en la definición de estrategias y programas para la enseñanza y el aprendizaje a través de tecnologías. A través de la Dirección General de Tecnología de la Información ha intervenido en los procesos administrativos del sector educativo a través de políticas tendientes a la habilitación de tecnologías, el diseño de estrategias y programas. Específicamente en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se establece, como uno de sus objetivos, impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento a través del desarrollo y uso de las tecnologías

para mejorar los aprendizajes, por medio de la creación de espacios virtuales y del desarrollo de competencias en el manejo de las tecnologías (SEP, 2007: 11, 40-41). En Educación Superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) plantea acciones para la transformación y mejoramiento de la calidad del Sistema. Por ejemplo, propone impulsar la innovación educativa, misma que constituye uno de los Programas estratégicos del documento “La Educación Superior en el Siglo XXI, las líneas que señala este programa orientan las acciones de las Instituciones de Educación Superior”. Como veremos, la incorporación de las TIC en los procesos socioeducativos desencadena transformaciones sustanciales y procesos de ajuste situacional tanto en las actividades académicas, como en aquellas relacionadas con la gestión administrativa.

Con el auge de la internet a inicios de la década de los noventa del siglo pasado, las instituciones de educación superior (IES) y centros de investigación realizaron los primeros esfuerzos por construir una red académica nacional con el propósito de establecer una dorsal nacional llamada Internet Mexicana: Red UNAM, Red Total CONACYT y la Red América Nacional de Teleinformática y Cómputo (Rantec) (OCDE, 1997: 84,85). La red no prosperó, pero sí la iniciativa de siete universidades en 1999 para crear una red de telecomunicaciones para el desarrollo de aplicaciones científicas y educativas de alta tecnología: la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI), que a la fecha reúne a más de 3,000 IES de 9 países, buscando impulsar la competitividad educativa a través de recomendaciones de políticas públicas para la adopción e innovación de TIC en la sociedad del conocimiento.

Una de las instituciones educativas en las que más se ha desarrollado investigación y diseño de programas para la integración de TIC es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde se desarrollan y operan proyectos enfocados a la incorporación de las TIC en el amplio campo educativo, que afecta tanto la acción educativa institucional, como su gestión administrativa y burocrática,

alcanzando a todos los actores que en ella participan: docentes, alumnos y administrativos. Un alto porcentaje de recursos se invierten en dotar de infraestructura, cubrir investigaciones, y en la formación de recursos humanos para el acceso, uso y apropiación de las tecnologías. Pero poco sabemos, de los alcances de estos proyectos, de sus objetivos viables y sus metas, menos aún, de la percepción y opinión de los docentes en relación con las políticas de integración de las TIC en su vida cotidiana, actividades académicas y administrativas. En el capítulo 4 profundizaremos en el impacto que han tenido el desarrollo de programas estratégicos en la UNAM. En adelante ofrecemos algunas reflexiones al respecto de la integración de TIC al campo de la educación.

2.1.3 Algunos inconvenientes en las políticas de integración de TIC al campo educativo

Diversas evaluaciones a las políticas de integración de tecnologías al campo educativo señalan que a pesar de la eficacia que pudieran tener las propuestas de los organismos internacionales y los programas y estrategias de integración de TIC al campo educativo, se presenta la falta de coordinación entre distintas instancias responsables de su operatividad como una constante; falta de continuidad de las políticas establecidas por gobiernos anteriores; déficit de políticas educativas en el plano pedagógico y didáctico y reducción de dichas políticas en materia de conectividad y compra de equipo tecnológico; falta de claridad, planeación estratégica, operatividad, orientación y capacitación que permitan capitalizar los aprendizajes, seguimiento y evaluación de las políticas nacionales (Ramírez, 2006).

En el mismo tenor, la UNESCO identifica que, por lo menos en lo que a América Latina refiere, las políticas de integración de tecnologías a la educación se han orientado por una lógica de importación, “introduciendo en las escuelas dispositivos, cables y programas computacionales, sin claridad previa acerca de cuáles son los objetivos pedagógicos que se persiguen, de qué estrategias son las apropiadas para alcanzarlos y, sólo entonces, con qué tecnologías podremos apoyar su logro”, por

lo que, al final, las tecnologías terminan ocupando un lugar marginal en las prácticas educativas, que siguen siendo relativamente las mismas que había antes de la inversión (UNESCO, 2013: 8).

El balance de la inclusión de TIC en el campo educativo mexicano tiene como principio su lectura con relación a la situación que se presenta a un nivel internacional, los impactos esperados y los ámbitos de aplicación. Al respecto, León y Tapia (2013) muestran un panorama general de la situación de las TIC en educación, comenzando con el marco de políticas internacionales que favorecen su inclusión. Concluyen que a pesar de que las tecnologías se perciben como herramienta fundamental para lograr objetivos educativos, el impacto que han tenido no ha sido el deseado. Como recomendaciones, proponen la capacitación docente en el desarrollo de habilidades pedagógicas y uso de TIC, y apoyar las redes entre docentes con el objetivo de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Bates y Sangrá (2012), las estrategias y acciones que contribuyen a la integración de la tecnología en las actividades de las universidades tienen como objetivo transformar la enseñanza y el aprendizaje mediante el uso de tecnologías, así como para resolver los problemas que se presentan en el proceso de integración. Algunos problemas que las autoras identifican son la falta de visión en un entorno tecnológicamente rico; la pobreza de objetivos en la inversión en tecnología y sus aplicaciones; la infortunada dirección y gestión de las tecnologías en el mundo académico; los escasos beneficios de la inversión de tecnologías en el diseño de programas educativos y estrategias para seguir el paso del cambio a los avances tecnológicos, la seguridad y la privacidad; y la mediación del rendimiento.

Las propuestas a partir de las cuales Bates y Sangrá consideran que se pueden superar los problemas identificados, son la planificación estratégica de las estructuras organizativas, los sistemas de garantía de calidad, la formación de profesores, docentes y administradores, y la gestión de recursos, teniendo en

cuenta la cultura organizativa, los obstáculos para el cambio y el papel de los gobiernos. Lo anterior se justifica puesto que la gestión de las tecnologías en la educación superior debe responder a un nuevo sistema de administración tecnológica, basado en la innovación, el diseño y la impartición de la enseñanza que propicie un acceso mayor y más flexible para los estudiantes, y mejore la relación entre costes y efectividad.

2.2. La incorporación de TIC: Uso y apropiación

La incorporación de las TIC involucra el desarrollo de un campo de acción diferenciado en poder, derechos, privilegios, estatus y oportunidades. Como proceso político implica la continua acción por lograr objetivos que se presentan diferenciados, y por eso mismo, buscan mantener las diferencias que perpetúan el carácter de privilegiados, unos, y marginados, otros; múltiples modalidades de instrumentación del poder, que apelan a la tradición y a la renovación; y la constitución de formas institucionalizadas del poder, en su forma de tradición, jurídica o cultural. Además, involucra la competencia por la obtención y manipulación de bienes escasos, materiales y simbólicos, a partir de lo cual se busca alcanzar metas y objetivos más o menos precisos, e involucra la presencia de un poder diferenciado y antagónico, encarnado en una institución, una élite o una estructura de poder.

Como todo campo, el campo educativo se estructura a través de un sistema de relaciones continuas de competencia y conflicto, en el que los agentes que forman parte de él ocupan posiciones estratificadas y diferenciadas en rangos, poder y legitimidad, por lo que, tanto las relaciones que se construyen al interior del campo, como las funciones con las que cumple, no son, de ningún modo, neutras. No obstante que el campo educativo es independiente de otros campos, mantiene relaciones de interdependencia (diferenciadas jerárquica y legítimamente) con estructuras fundamentales de otros campos, como el político y el económico. Aquí

nos interesa dirigir nuestra atención al campo político. Puesto que todo recurso escaso genera competencia entre agentes, la lucha por el monopolio de la gestión de recursos tecnológicos expresa parte de la realidad que pretendemos comprender: la integración de TIC al campo educativo para la alfabetización digital y el marco político en el que se da el proceso.

Hay por lo menos dos grandes enfoques a partir de los cuales se abordan los procesos de incorporación de TIC al campo educativo. Por un lado, tenemos aquellos cuyo interés es identificar los niveles de acceso, uso y apropiación de TIC; por otro, aquellos que proponen estrategias y metodologías para disminuir la llamada brecha digital, para promover la alfabetización digital y para el diseño de la infraestructura que dé soporte a la integración de TIC. En adelante enfatizaremos en el segundo.

La incorporación de las tecnologías en la educación se valora como un indicador de calidad educativa, se haga o no uso de éstas. Se observa que el desarrollo de las tecnologías incide en la constitución de la dinámica social y, de algún modo, determina los modos de producción de la vida cotidiana, creando y transformando, a su vez, cambios en la manera de conceptualizar, ordenar el mundo y relacionarse con él (Garay, 2010). Sin embargo, no todas las personas participan del desarrollo y de los cambios tecnológicos, ya sea por el lugar que ocupan en la estructura social o por sus condiciones culturales o económicas. También, existen sectores de la población que, debido a que viven en zonas remotas y en estado de relativa autárquica, son poco afectadas por el desarrollo de las tecnologías. Considerar lo anterior es importante porque permite valorar, de manera más adecuada, la influencia y el impacto que tiene el desarrollo tecnológico en el campo educativo en la educación en general, y en la formación disciplinar, en particular.

2.2.1. Uso y apropiación de las TIC entre profesores

Investigaciones como la de Garay (2010); Zubieta, et al. (2012), centran su atención en aquellos factores que determinan los niveles de uso y apropiación, las actitudes y percepción que tienen los estudiantes y docentes de la integración de TIC en sus actividades académicas. Estos estudios distinguen entre el uso y la apropiación que de TIC hacen docentes y estudiantes, pues plantean objetivos y metas distintos. En este tenor, Garay (2010) busca identificar aquellos factores que determinan el acceso, el uso y la apropiación de las innovaciones tecnológicas en las actividades docentes de educación superior; la investigación parte de un diagnóstico que se elaboró como una propuesta para incorporar la tecnología a la práctica docente en la Universidad Pedagógica Nacional. Se diseñaron estrategias específicas para la reducción de la brecha digital y cognitiva entre los docentes, considerando el desarrollo tecnológico, las condiciones estructurales y las necesidades del campo educativo y pedagógico, con el objetivo de fortalecer estrategias de formación docente y el diseño de programas académicos que se apoyen en TIC.

En un estudio similar, con relación a la incorporación de TIC entre docentes de educación superior, Crovi (2009) analiza las prácticas que existen acerca del acceso, uso y apropiación de las TIC entre docentes de la UNAM y busca identificar el conocimiento y las prácticas, con relación al empleo de software e información digital, acceso, uso y apropiación. La investigación se pronuncia a favor de incrementar las capacidades y competencias tecnológicas en los estudiantes, de prepararlos para su incorporación a la sociedad de la información y el conocimiento, de fomentar la alfabetización digital y de combatir la brecha digital y cognitiva en los jóvenes.

Otras investigaciones expresan la necesidad de conocer los perfiles de uso y las actitudes que los docentes muestran hacia las tecnologías tanto en sus actividades académicas, en sus actividades en el aula y en su vida cotidiana, con la finalidad de diseñar programas que aceleren y favorezcan la incorporación de tecnologías al

campo educativo. González y Castillo (2016) analizan la relación entre innovaciones tecnológicas y las formas y efectos de comunicación en la difusión de una innovación derivada de la exigencia del empleo de TIC entre el profesorado de la Universidad de Sonora. La investigación muestra que 87% de profesores tiene cierta disposición de mejorar el empleo de TIC y el 82% reconoce seguir el ejemplo de otros para mejorar la forma de utilizarlas, y sólo el 10% se considera resistente al cambio de usar las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, aún con estos datos alentadores, surge un problema de resistencia mayor, pues el 88% puede estar de acuerdo con la necesidad de adoptar el uso de las tecnologías, pero no de ser agentes difusores de esta necesidad y/o exigencia, lo que dificulta, obstaculiza y entorpece la integración de TIC a las dinámicas educativas.

La elaboración de un diagnóstico en el que se muestren los anteriores indicadores, son la base de la organización de criterios a partir de los cuales pueden definirse las estrategias institucionales y las aportaciones como recomendación y diseño de planes y programas para incorporar, de una manera más adecuada y eficaz, el uso de las tecnologías al campo educativo. En esta línea, Zubieta y colaboradores (2012), presentan información a partir de la cual se identifican distintos perfiles de aceptación tecnológica entre los docentes de la UNAM, con el objetivo de encontrar elementos para el diseño de programas y estrategias que fomenten el uso y la apropiación de TIC. En dicha investigación se alude a las percepciones, actitudes e intenciones individuales respecto del uso de una tecnología como un dinamismo a favor o en contra, donde intervienen no sólo los conocimientos, sino también las creencias a partir de las cuales se acepta o no su utilidad y accesibilidad, y propician o no una disposición para aprender y usar estas tecnologías. Los resultados de la investigación de González y Castillo amplían los datos: el correo electrónico es la tecnología que más utilizan los docentes, seguida de Power Point, el procesador de palabras y los buscadores. Aunque un 34.0% hizo referencia a estar en desacuerdo totalmente con respecto al uso de tecnologías, casi un 11% de los profesores declaró no usar tecnología alguna. También, aunque sólo el 7.8% piensa que las

TIC deshumaniza la enseñanza y el 83% acepta que su uso pudiera jugar un rol trascendente en sus actividades, su uso recurrente y profesional es escaso.

2.2.2. Uso y apropiación de las TIC entre estudiantes

Con relación al uso y apropiación de las tecnologías entre estudiantes universitarios, se observa que a pesar de las ventajas que aluden, al comparar la educación virtual con la presencial, existe un rechazo en a la idea de que el aprendizaje sea igual o mejor que el ofrecido por la educación presencial (Chong y López, 2012; León y Tapia, 2013). El carácter lúdico del uso de tecnologías entre los estudiantes universitarios se manifiesta a favor de su uso en diferentes ámbitos, en el social, el profesional e incluso en el educativo. De aquí la necesidad de identificar las prácticas que existen acerca del acceso, uso y apropiación de TIC, así como el conocimiento y las prácticas que existen con relación al empleo de software e información digital. Estos autores consideran importante realizar diagnósticos que permitan conocer las prácticas cotidianas de los estudiantes, los significados, las creencias, los pensamientos, las actitudes, las habilidades y los conocimientos en torno a las TIC, con el objetivo de ir más allá de las cifras que informan sobre el número de estudiantes que usan las computadoras, Internet, y otros dispositivos.

La investigación muestra diferencias en el uso de TIC según los campos del conocimiento. Por ejemplo: para los estudiantes de las áreas Físico-Matemático y las ingenierías, las TIC son instrumentos fundamentales para sus actividades académicas; para los de Ciencias Sociales son herramientas de socialización; y para los de Humanidades y Artes, son herramientas secundarias. Los estudiantes acceden más a la computadora e Internet en lugares externos a la UNAM, ya sea en sus hogares o cibercafés. A pesar de colocar los servicios universitarios en tercer término como opción de acceso, los estudiantes consideran que, en todos los casos, los recursos son básicamente los mismos, ya que cuentan con los programas o software que requieren, equipos, periféricos e infraestructura.

Estas conductas entre estudiantes universitarios se conectan muy bien con las observaciones que realizan Díaz y Castro (2014), quienes muestran cómo las relaciones con la tecnología son influidas por múltiples factores sociales, políticos, económicos y culturales que van más allá del simple vínculo material con los aparatos tecnológicos, dando como resultado diversos procesos que constantemente se encuentran reconfigurando las relaciones del entorno doméstico. Las aportaciones de este tipo de estudios parten de la exploración de formas de apropiación y significación de las TIC por parte de usuarios ubicados en situación de desigualdad social, enfatizando en el análisis de factores que intervienen en la producción y reproducción de la exclusión/inclusión digital. Por lo anterior, es necesario indagar tanto los procesos culturales, las representaciones y los imaginarios que operan en la construcción y reproducción no sólo en el uso o apropiación de tecnologías, como las desigualdades en que se produce dicha apropiación y las desigualdades que produce.

Estas investigaciones muestran que aun cuando se presenta un acelerado desarrollo tecnológico, el impacto que tiene en el campo educativo no es el deseable o necesario. Esto se debe a que las innovaciones tecnológicas tienen poca difusión y los docentes un limitado conocimiento acerca de la innovación y utilidad del desarrollo tecnológico. Además, muestran la falta de infraestructura y disposición institucional para invertir de manera adecuada en este rubro, de manera tal que se alienta la improvisación en la incorporación de tecnología. Al respecto del impacto que debe tener la incorporación de TIC al campo educativo, Zermeño, et al. (2007) señala la necesidad de potenciar no sólo las capacidades con el uso de tecnologías, sino que su apropiación tenga injerencia en el desarrollo de relaciones de equidad y oportunidades políticas, de movilidad social y en la calidad educativa, que garantice la incorporación al mercado laboral desde una perspectiva de equidad. En este tenor, Gómez (2002) enfatiza en que las innovaciones que se implementan en las universidades exigen reconocer el contexto institucional y el marco político en que se desarrolla, buscando mejorar la calidad en la actividad educativa y, por esta

razón, se debe estudiar la tecnología con relación a las relaciones humanas, pues su unidad técnica no está ni en la realidad ni en los objetos, sino en sus relaciones.

2.2.3. Uso y apropiación de las TIC en la esfera social

Como podemos observar, la relación entre TIC y la educación se concibe como parte de un proceso integral en el que las primeras son herramientas con un poder potencial en el desarrollo cognitivo y afectivo, que puede incidir tanto para mejorar la calidad de la educación formal como en el desarrollo de habilidades para la vida; puede, significa aquí que cabe la posibilidad. Lo anterior es importante porque nos permite pensar que no es la integración de tecnologías al campo educativo lo que potencia el desarrollo de habilidades, sino la minuciosa planeación y la consideración de objetivos que orientan dicha integración; esto es, la gestión. Para algunos docentes, las TIC son indispensables para el pleno desarrollo de sus actividades académicas; para otros, significa el reto de desarrollar habilidades digitales que no se poseen. Como sea, su integración está mediada por un torrente de concepciones ideológicas y aspiracionales que se articulan a la producción de las condiciones objetivas en las que se establece la relación entre educación y tecnologías. Las condiciones objetivas de la incorporación de las TIC al campo educativo se hacen explícitas al constituirse como parte de la gestión a través de la cual funcionan las instituciones educativas, que incide en las actividades académicas y administrativas (la docencia, la investigación y difusión) y, al mismo tiempo, involucran aspectos económicos, sociales, culturales, y por supuesto políticos.

Por otra parte, la gestión de información es una fuente de producción y desarrollo humano, y toda gestión es una relación de poder. Una definición mínima de poder establece el uso de la fuerza que se dirige a un cuerpo y produce su movimiento con independencia de su voluntad. Sin embargo, como ya se mencionó, no toda relación de poder es un hecho político. Un hecho político, o mejor aún, proceso político se define en función de la gestión de bienes escasos de carácter público que afecta a una población. La relación entre gestión y poder nos interesa porque

buscamos analizar los procesos de producción de conocimiento y desarrollo tecnológico articulado a la producción y reproducción del mundo social y cultural, que define las nuevas formas de organización humana, y estas, a su vez, permiten la producción y el desarrollo tecnológico. A tal efecto, decimos que la producción social y el desarrollo tecnológico es un proceso dialéctico, como lo es también la producción del mundo social, el ejercicio de poder y los procesos políticos que se desprenden de su relación.

Lo anterior lo podemos identificar fácticamente en el impacto que el desarrollo tecnológico tiene en la configuración de movimientos sociales en México. Sánchez y Martínez (2015) suponen que la brecha digital y la brecha cognitiva, en un contexto de crisis estructurales globales, se reflejan en la aparición de nuevos movimientos sociales-políticos en diversas partes del mundo, que buscan cambios más democráticos y justos para sus sociedades. En México, el movimiento Zapatista y el movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad son algunos ejemplos. Sin embargo, el impacto político de las TIC es heterogéneo. Si bien la actual sociedad del conocimiento, basada en el desarrollo de TIC, es fuente de crecimiento económico, social y cultural en el mundo, su desarrollo, aplicación e impacto no es igual en todos los países. Esta desigualdad no sólo se da en el ámbito del desarrollo tecnológico y económico, sino con relación a la infraestructura requerida, lo que genera en su conjunto la brecha digital, cuya causa residual es la generación de una brecha cognitiva y económica. Las condiciones de desigualdad y miseria en un contexto de crisis estructurales globales se reflejan en el desbordamiento de movimientos sociales-políticos. Para Sánchez y Martínez, la internet y la telefonía celular permiten estrechar lazos personales y propicias relaciones de colaboración más estrechas; sin embargo, no es la tecnología por sí misma lo que produce cambios, sino misma sociedad la que produce los cambios por medio de la tecnología.

2.2.4. Hacia una alfabetización digital docente

El desarrollo de diversos proyectos exige la incorporación de las TIC en la vida académica y administrativa de un docente y un estudiante, rebasa las dinámicas de la vida cotidiana. Con relación a la gestión y administración, el propósito de incorporar las TIC en la administración educativa es recabar, organizar y analizar la información diversa que proviene de la gestión escolar de forma efectiva, de manera que se puedan simplificar los procesos administrativos. Dicha efectividad no es posible cuando se tiene un déficit en alfabetización digital, debido a los procesos complejos que envuelven mecanismos para el manejo de tecnologías. Por otra parte, las universidades, sobre todo las públicas, se enfrentan a problemas de orden sindical. Esto se debe a que el manejo de recursos tecnológicos no sólo depende de las intenciones directivas, sino de las presiones que derivan del uso político de los contratos colectivos de trabajo.

En cuanto al impacto que tienen las TIC en los procesos educativos, sabemos que el desempeño de los estudiantes puede mejorar apoyados en el uso de tecnologías aplicadas al trabajo colaborativo y a distancia, en el uso de simuladores y clases guiadas, sin embargo, el uso de tecnologías carece de sentido y relevancia si no se vinculan con recursos pedagógicos adicionales y se establecen objetivos de aprendizaje claros y metas alcanzables. Por otra parte, la falta de estrategias didácticas aplicadas al aula producen prácticas escolares recurrentes como sustituir la lectura por el uso de la computadora para copiar y pegar; bajar, subir e intercambiar información; reproducir audios o mirar efímeramente títulos de documentos, lo que impiden el desarrollo de competencias académicas como la comprensión, identificación y análisis de contenidos; el uso adecuado y reflexivo de información; la adquisición de nuevos conocimientos y actitudes como la disposición para el aprendizaje.

Como podemos observar, las representaciones culturales de las TIC en educación superior son importantes porque ayudan a comprender las dinámicas culturales que

profesores y alumnos desarrollan individual y colectivamente. También podrían ayudarnos a entender por qué si un alto número de profesores y alumnos tienen una opinión positiva de la integración de TIC en sus actividades académicas, el nivel de conocimiento y apropiación de tecnologías es muy bajo, sobre todo en aquellas que requieren la inversión de un tiempo considerable. En este sentido, Espinosa y colaboradores (2015), nos muestran que el uso y la apropiación de TIC entre los jóvenes se comprenden mejor si se distingue entre el aprendizaje fáctico, objetivado en la alfabetización digital, y la apropiación y reproducción simbólica de estructuras mentales interiorizadas. Una de las razones que puede ayudarnos a entender por qué no hay una apropiación de tecnologías al ámbito educativo es porque su uso depende de más que de un hábito, sino de reproducir la lógica que hay tras el uso de la tecnología.

De lo anterior, es necesario evaluar los usos de las TIC en las prácticas pedagógicas orientadas a un esfuerzo de inteligibilidad y comprensión en torno a aquello que a los docentes les interesa y esperan. El análisis de las representaciones simbólicas, a partir de las cuales se encara el proceso de informatización escolar, permite construir políticas más adecuadas para la integración de TIC en las escuelas. Investigaciones realizadas por Lizarazo y Paniagua (2013) muestran que la comprensión de representaciones simbólicas integrada a problemas como el uso y apropiación de TIC, su relación con la llamada brecha digital y las diferencias socioeconómicas entre comunidades con acceso a internet a las tecnologías y aquellas que no, permite leer el despliegue de las TIC en su contexto y en su dimensión histórica. Para comprender los efectos de la integración de dichas tecnologías en el campo educativo, señala como prioridad el análisis del conocimiento científico como producción de bienes y servicios en el tejido de las lógicas productivas, las relaciones económicas y los procesos de acumulación del capital, y no sólo centrar la atención en el campo de la educación, sino también económico y político.

Finalmente, el uso de TIC en los procesos educativos y la falta de competencias en su manejo, entre docentes y alumnos de los diversos niveles educativos, justifica la necesidad de implementar las TIC en la formación de los docentes a través de programas de desarrollo profesional y capacitaciones. A este respecto profundizaremos en el capítulo 6, en el que, a partir del análisis de la situación expuesta, se justificará la importancia de implementar un programa de alfabetización digital en las instituciones educativas.

2.3. La alfabetización digital

El concepto de alfabetismo, así como el de analfabetismo, es de corte dinámico y están asociados "...a las transformaciones de la sociedad y a las exigencias crecientes que ella presenta..." (UNESCO, 2013: 16). Una aproximación histórica a la definición de alfabetismo nos muestra que aún no conocemos su amplitud ni sus límites, pues es producto del horizonte histórico en el que tiene lugar. Si a lo anterior le añadimos el valor de una realidad en movimiento, entenderemos que dicho concepto no tiene contenidos precisos y acabados, sino contenidos modificables.

Durante la década de los años cincuenta del siglo pasado se consideraba analfabeta a la persona que no sabía leer y escribir, y a una persona alfabetizada como aquella que podía hacerlo, en consecuencia; por lo tanto, las exigencias educativas pedagógicas, así como el papel que se le confería a los gobiernos, se redujeron a crear los espacios y a definir estrategias para que la población aprendiera a decodificar los signos lingüísticos de su contexto. Sin embargo, al ampliarse la política conceptual de aquellas nociones se complejizaron también las operaciones de su práctica. De esta manera, al incluir en las definiciones de alfabetismo y analfabetismo las dimensiones de derechos humanos, democracia, ciudadanía, desarrollo, conciencia crítica y movilidad social, se prescindió de estrategias de alfabetización más complejas, en concordancia con los planteamientos conceptuales.

2.3.1. De la Alfabetización a la Alfabetización Digital

Para el caso de la alfabetización digital, Bawden (2001), lo asimila a conceptos como alfabetización informática o alfabetización informacional, utilizados en diferentes contextos históricos y ambientes específicos: el primero, durante 1980 para designar al conjunto de habilidades basada en la capacidad de operar paquetes de software comúnmente utilizados y el segundo durante 1990, promovido, aunque no exclusivamente, por la comunidad de bibliotecas académicas y usado para describir competencias específicas para encontrar y manejar información en forma computarizada. Los dos conceptos se han ampliado basado en habilidades para el uso de recursos de información y, como hemos visto, derivado en múltiples tipos de alfabetización.

Lo anterior muestra que la noción de alfabetización se ha transformado históricamente de la capacidad de leer y escribir a la capacidad de comprender y hacer uso de dicha comprensión en el marco de la vida cotidiana. Así como el auge de los derechos humanos y el ejercicio ciudadano, propio de la década de los noventa del siglo pasado, pudo influir en la definición de alfabetización, la alfabetización digital que se definía como la capacidad para hacer uso de tecnologías y descifrar imágenes y sonidos complejos –la masificación de dispositivos tecnológicos a internet y las marcadas diferencias entre los medios de información impresos, auditivos y visuales convencionales con los medios de información digital– dio la pauta para integrar al concepto de alfabetización digital la capacidad para descifrar sutilezas sintácticas de las palabras que redundaran en un manejo apropiado de información y en la construcción de conocimiento.

En este contexto, Paul Gilster definió alfabetización digital a partir de la necesidad de adaptar habilidades a un nuevo contexto informático derivado de la masificación de dispositivos vinculados a internet, que no se reducirían a competencias operativas o técnicas y que se definirían por la capacidad de dominar ideas, no pulsaciones de teclas. De esta manera, definió alfabetización digital como la

capacidad de comprender y utilizar la información en múltiples formatos de una amplia variedad de fuentes cuando se presenta a través de computadoras y, particularmente, a través de Internet, enfatizando en la capacidad de comprensión crítica en función del dominio de ideas (Gilster, 1997: 3-15).

El concepto de alfabetización digital está vinculado a otros conceptos que emergieron en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento durante la década de los noventa del siglo pasado. Tomando como base alfabetización, se trata de incluir nuevas formas de alfabetización acordes con los actuales entornos informacionales. Hoy se habla de diferentes tipos de alfabetización: alfabetización informática, alfabetización informacional, alfabetización tecnológica, alfabetización electrónica, alfabetización tecnológica, alfabetización multimedia, alfabetización en redes, alfabetizaciones múltiples, multialfabetizaciones y alfabetización Crítica.

Queda fuera de los objetivos exponer el listado de definiciones a los que se refieren aquellos términos; una vasta bibliografía da cuenta de ellos. Tampoco es de mi interés identificar las competencias que demandan los diferentes tipos de alfabetización señalados y sus ventajas fácticas. Por ahora prefiero preguntarme si efectivamente pueden identificarse diferencias sustanciales que legitimen dicha taxonomía, si es necesario crear nuevas definiciones de alfabetización en oposición a las tradicionales cuando no se articulan epistemológicamente a contextos actuales o si realmente las nuevas y viejas formas de alfabetización se encuentran al margen de la alfabetización digital o si no se estará confundiendo las cualidades inherentes a los entes referenciados (tecnologías, información, software) con los atributos socialmente transferidos a ellos, el dominio de competencias, la dimensión pedagógica y contenidos axiológicos.

En mi opinión, la hiperespecialización conceptual señalada si bien pudo o puede ser útil para el análisis fenomenológico en contextos epistémicos específicos, tiende a situarse en el campo de la retórica persuasiva más que en una política conceptual

que defina unidades de análisis de y para comprender la realidad. Dos preguntas bastan, por el momento, para sugerir una tendencia a la tropicalización conceptual en lo que a alfabetización digital se refiere: ¿Si de facto las tecnologías se multiplican acaso es necesario multiplicar la alfabetización en múltiples alfabetizaciones?, ¿o acaso estaremos fragmentando el concepto de alfabetización sólo por considerar anacrónica alfabetización digital? Por ejemplo, al distinguir alfabetización en redes de alfabetización tecnológica normalmente se alude a la necesidad de adquirir competencias similares que no se limitan al dominio en el manejo de tecnologías, sino que se extienden al desarrollo de capacidad crítica y reflexiva para el manejo de información y creatividad, incluso se llega a la imposibilidad de separar el objeto material (tecnología) del objeto sustancial (información) ya que uno carece de realidad objetiva sin el otro.

Uno de los conceptos más antiguos en este campo es el de *alfabetización informacional*, que deriva de *alfabetización en información*, empleado para definir actividades de instrucción bibliográfica de las bibliotecas. En este tenor, la American Library Association (ALAACRL, 1989) alude a que para ser infoalfabeta se debe ser capaz de reconocer cuándo necesita información, así como tener la capacidad para localizarla, evaluarla y usarla efectivamente. Basado en una perspectiva constructivista, aprender a aprender, se es capaz de identificar cómo está organizado el conocimiento, cómo encontrar información y cómo usar la información de manera tal que otros puedan aprender de ellos. El significado de *alfabetización informacional* ha llegado a nuestros días sin ofrecer transformaciones sustanciales. Catts y Lau (2008) establecen que la alfabetización informacional se refiere a la capacidad de desarrollar estrategias para localizar información, comprenderla, evaluarla críticamente y usarla para satisfacer diferentes tipos de necesidades y abarca los distintos formatos y contenidos escritos, visuales, de audio y audiovisuales, y sirve en los diferentes contextos del individuo a lo largo de la vida.

Por otra parte, si bien la noción de *nuevas alfabetizaciones* tiene lugar en un contexto de un continuo cambio tecnológico e informacional que demanda *nuevas*

competencias con relación a los nuevos contextos, el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y técnicas siguen estando en la base de la alfabetización. A pesar de la utilidad de la noción nuevas alfabetizaciones, ésta pronto caerá en desuso, ya que no puede contener todas las nuevas competencias necesarias requeridas según las transformaciones de los nuevos dispositivos y contenidos digitales, de aquí la necesidad de pensar en alfabetizaciones digitales como una forma de superar las limitaciones de alfabetización digital y de nuevas alfabetizaciones.

Tomemos ahora por caso la noción de *alfabetizaciones múltiples* (Bhola, 1997 citado en Bawden, 2002) que refieren a la presencia de un conocimiento más que rudimentario dentro de un área de conocimiento concreta (por ejemplo, la alfabetización científica) o un nivel de competencia (por ejemplo, alfabetización para el mundo laboral), o posiblemente una indicación de la posición ideológica particular del usuario hacia la promoción de la alfabetización (por ejemplo, la alfabetización para conseguir más poder). En este tenor Trujillo y López (2011), aluden a las derivaciones de alfabetización en entornos tecnológicamente complejos en los que se dispersa una cantidad ingente de información, por lo que deben adquirirse múltiples alfabetizaciones para hacer uso adecuado de dicha información, en tanto que Martín (2003), con el propósito de transformar la información en conocimiento y hacer de éste último un elemento de colaboración y transformación en la sociedad desde una visión crítica, sugiere los siguientes aspectos: alfabetización informacional, alfabetización visual, capacitación multimedia y re alfabetización.

La noción de alfabetizaciones múltiples recuerda la evocación que hace el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura (Harris y Hodges, 1995: 140) de treinta y ocho tipos de alfabetizaciones que refieren a las diferentes competencias, habilidades y niveles de expresión y comprensión lectoescritora, visual, auditiva, actitudinal y referencial, y diferentes dimensiones funcionales sociales y culturales de la misma. En otras palabras, los diferentes tipos

de alfabetización remiten a exigencias en el dominio de capacidades y conocimientos para la realización de diversas actividades. Uno de los problemas que plantea la noción de múltiples alfabetizaciones es que, como sucede con otras alfabetizaciones, se reproducen sin el mínimo rigor crítico. Al respecto Bawden (2002), nos habla de un obvio solapamiento de conceptos como alfabetización en medios con conceptos más generales como alfabetización informática, ya que “la información obtenida de estas fuentes a menudo coincide, y al mismo tiempo la complementa, con la proveniente de fuentes bibliotecarias, más formales”. Por otra parte, todas las alfabetizaciones señaladas están basadas en destrezas específicas que conducen a conceptos generales, como son alfabetización informacional y alfabetización digital, que, estando basadas en conocimiento, percepciones y actitudes, se apoyan en las alfabetizaciones basadas en destrezas más simples.

Finalmente, Bawden nos va mostrando que normalmente se introducen los conceptos relacionados con la alfabetización no como categorías de análisis, sino como parte de un asesoramiento práctico que remite a competencias al interior de un área de conocimiento concreta. Concluye que todas las alfabetizaciones señaladas basadas en destrezas emergieron para responder a las necesidades de un entorno informacional más complejo, con nuevas tecnologías, y una mayor variedad de medios de comunicación y de servicios; formas de alfabetización que requieren de un amplio espectro de habilidades, conocimiento, concienciación, y actitudes. Sin duda Bawden cuida de no descalificar la utilidad de las múltiples derivaciones de alfabetización porque siempre habrá formas en que tengan aplicación ya sea descriptiva, valorativa, explicativa o funcional, no obstante estima la necesidad de conceptos más amplios como el de alfabetización informacional o digital, basadas en cualidades más amplias; esto se debe a que todas las variedades de alfabetización digital se orientan a la adquisición de habilidades para resolver problemas de información y comunicación en ambientes tecnológicos digitales, como lo veremos a continuación.

2.3.2. Competencias o alfabetización digitales

La asociación desarrollo-subdesarrollo con alfabetismo-analfabetismo determinó históricamente distintos modelos de alfabetización con los que se pretendía superar el atraso y las condiciones de desigualdad social imperantes durante la posguerra. Con el despliegue de nuevas tecnologías vinculadas a los medios de comunicación masiva se promulgo la necesidad de adquirir nuevas competencias para la vida, que habrían de incidir en el bienestar social, movilidad y asenso laboral y económico, seguridad, integración social y, en general, en el acceso a mejores condiciones de vida. Lo mismo ha sucedido en décadas recientes con la masificación de las tecnologías digitales: se han promulgado nuevos desafíos de la alfabetización, aunque en estricto sentido la base de dichas competencias sigue siendo la actitud crítica y reflexiva.

De acuerdo con organismos internacionales, particularmente la ONU, UNICEF, OCDE, la adquisición de nuevas competencias digitales se definen por las exigencias del mercado, por lo que quienes estén más capacitados en el uso de tecnologías podrían beneficiarse de ellas al acceder a fuentes de empleo más favorables; sin duda una visión similar a la política de alfabetización surgida durante la posguerra. Los defensores de las nuevas alfabetizaciones sostienen que “los casos paradigmáticos de las nuevas alfabetizaciones se enfrentan a las estructuras y relaciones sociales establecidas porque representan valores más progresistas o “mejores”. Son prácticas más inclusivas, más igualitarias, más responsables con las necesidades, los intereses y las satisfacciones humanas, y representan el ideal del pueblo trabajando unido por el beneficio colectivo Lankshear y Knobel, (2012: 333). Sin embargo, como lo señala Buschman (2010) ante el tópico de los nuevos modos y formatos de la información y cómo estos están cambiando la manera en la que aprenden las nuevas generaciones, las “nuevas” formas y objetivos de la alfabetización no se alejan tanto de la alfabetización pura, pero sí terminan por referirse de nuevo a muchos de los mismos “viejos” problemas.

De esta manera, la Unión Europea plantea cinco áreas de competencias digitales: información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas (Ferrari, 2013). El modelo teórico de alfabetización digital desarrollado por Yoram Eshet-Alkalai en 2004, se compone de seis conjuntos de habilidades esenciales para interactuar en entornos digitales: *foto-visuales, de reproducción, hipertexto, tratamiento de la información, socioemocionales y el manejo de tareas en tiempo real*. Ng (2012) propone un modelo de alfabetización digital a partir de tres dimensiones: 1) dimensión técnica, referida a las habilidades operativas de uso de TIC; 2) habilidades cognitivas, referidas a la capacidad crítica de búsqueda, evaluación y selección de información; y 3) habilidades socioemocionales, referidas al uso responsable de Internet. Más recientemente, Van Dijk y Van Deursen (2014) han propuesto seis habilidades como constitutivas de la alfabetización digital: 1) habilidades operacionales; 2) habilidades formales; 3) habilidades de información; 4) habilidades de comunicación; 5) habilidades de creación de contenidos; y 6) habilidades estratégicas.

Como podemos observar, hay una tendencia a caracterizar la alfabetización digital como un proceso de adquisición de competencias o habilidades, lo que sugiere que las competencias forman parte del proceso de alfabetización y no a la inversa. Por otra parte, identificamos que el uso de los conceptos *competencias digitales* y *alfabetización digital* tienen un componente geográfico y cultural que nos remiten a particularidades semánticas más que analíticas. Gisbert y Esteve (2011) señalan que el concepto de alfabetización digital es más usado internacionalmente, pero corresponde como sinónimo de competencia digital. En Estados Unidos, se usa más el concepto de *alfabetización digital*, aunque se presentan excepciones. Por ejemplo, en el informe de 2018 de la Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, se toma como eje la noción de *competencia digital* para aludir distintos tipos de competencias digitales necesarias para adaptarse a la evolución del panorama tecnológico, que no se reduce a la adquisición de habilidades técnicas, sino que se focalizan más en

los aspectos cognitivos, sociales y emocionales para trabajar y vivir en un entorno digital.

Haciendo uso de Eshet-Alkalai y Ferrari, el informe considera que *competencias digitales* es un concepto complejo que va más allá de la *alfabetización digital*, pues implica la capacidad de comprender los medios de comunicación, buscar información y saber analizar críticamente los datos recuperados, así como ser capaz de comunicarse con otras personas utilizando diversas herramientas y aplicaciones digitales. Aunque uno de los autores citados, Eshet-Alkalai, asume lo contrario: la *alfabetización digital* implica más que la mera capacidad de usar software u operar un dispositivo digital; incluye una gran variedad de habilidades cognitivas, motoras, sociológicas y emocionales complejas, que los usuarios necesitan para funcionar eficazmente en entornos digitales”, y continúa: “Este nuevo concepto emergente de alfabetización digital se puede utilizar como una medida de la calidad del trabajo de los alumnos en entornos digitales y proporcionar a los académicos y desarrolladores un medio de comunicación más eficaz para diseñar mejores entornos orientados al usuario”. En tanto que la referencia a Ferrari, (2012: 4) efectivamente, alude a una clara posición quien en *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks* refiere a que *la competencia digital apunta a un conjunto estructurado de competencias entrelazadas cuyo objetivo es mejorar la alfabetización digital*, considerando que el concepto de competencia digital es un objetivo móvil multifacético que cubre muchas áreas y alfabetizaciones y evoluciona rápidamente a medida que aparecen nuevas tecnologías, definiéndola como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes (incluidas las habilidades, estrategias, valores y conciencia) que se requieren cuando se utilizan las TIC y los medios digitales para realizar tareas; resolver problemas; comunicar; gestionar información; colaborar; crear y compartir contenido; y construir conocimiento de manera efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento”.

Si bien los conceptos de alfabetización digital y competencias digitales tienen un valor semántico cultural, también tienen un valor de fondo que nos ayudará a argumentar que requerimos de un concepto de alfabetización digital no ceñido a la adquisición de competencias, debido a que las propuestas de aquellos dependen de necesidades socioculturales y filosofías e ideologías bien particulares. En tanto que el concepto de alfabetización como base, si bien en su origen se limitó a la adquisición de competencias de lectoescritura y aritmética básica, su sentido fundamental siempre fue el de funcionar en un contexto social, como un ser social más integrado y, al mismo tiempo, autónomo para valerse por sí mismo, expresa una de las características fundamentales de la participación en la sociedad (Martin 2008: 155).

2.3.3. Alfabetizaciones digitales

Alfabetización digital remite a dos categorías analíticas: a) para designar el proceso de adquisición de competencias en el manejo de sistemas informáticos y, b) para designar el conjunto de políticas de corte educativo orientadas a la integración de las TIC en diferentes dimensiones de la vida social. La primera denominaremos dimensión fáctica, a la segunda dimensión normativa. La primera remite a los hechos, a lo que sucede en el mundo real; la segunda a las propuestas sociopolíticas y éticas.

Históricamente los programas de alfabetización se han definido como un mecanismo para mejorar las condiciones de vida, pero las personas alfabetizadas no mejoraron sus condiciones de vida con relación a las no alfabetizadas, en tanto que es difícil asumir seriamente que quienes lograron mejorar sus condiciones de vida lo hicieron por medio de la alfabetización, sin considerar motivaciones personales, habilidades sociales y circunstancias del contexto; sin embargo debemos asumir que tampoco han estorbado para mejorar dichas condiciones. Lo mismo sucede ahora con alfabetización digital: se habla de la necesidad de desarrollar competencias en función de las demandas de la sociedad actual, pero

no todas las sociedades cuentan con las condiciones para integrar a las personas alfabetizadas y no todas las personas integradas están alfabetizadas digitalmente.

Acaso las críticas a la noción de alfabetización digital alcanzan las propuestas académicas más sistematizadas, pero al mismo tiempo más ideologizadas. En concordancia con Martín (2011) la alfabetización, sus contenidos y objetivos, nunca son independientes del modelo de persona y modelo de sociedad que se pretende en cada época y suele centrarse en el dominio de procesos que resultan útiles en sociedades, culturas y contextos determinados. Esto se debe a que la alfabetización es una práctica que varía en función del contexto social y cultural, de aquí la necesidad de incorporar diferentes tipos de alfabetizaciones al sistema educativo considerando la adquisición de competencias para el uso de recursos informáticos. Por supuesto, las políticas de alfabetización tampoco están exentas de ideologías que encubren intereses de clase (por ejemplo, que las políticas y programas de alfabetización se vinculan más al desarrollo de competencias que demanda la sociedad comercial, el mercado y la industria), ni del orden del pensamiento ilustrado clasista que demanda el deber ético y el pensamiento crítico a favor de la verdad, sobre el supuesto de poseer una moral y un conocimiento superior.

Las críticas señaladas por Bawen al concepto de alfabetización informática alcanzan a alfabetización digital, pues hay una tendencia (velada, no consiente o ingenua) a suponer que la alfabetización es un objeto educativo en sí mismo y no lo es. Parafraseando a Bawen, mucho de lo que se enseña a los estudiantes bajo la apariencia de alfabetización digital no sólo tiene poca relevancia para sus necesidades inmediatas, sino que históricamente han formado parte de los conocimientos y habilidades de ciencias y disciplinas mucho más antiguas que las mismas sociedades modernas: el pensamiento crítico-reflexivo y capacidad para elaborar juicios razonados (filosofía), el desarrollo de habilidades socioemocionales (psicología, filosofía), destrezas en lectura, escritura y comprensión (gramática, hermenéutica), y la capacidad de filtrar y convertir la información en conocimiento (epistemología). Tampoco es demostrable que se es más vulnerable si no se está

alfabetizado y que si se está, sea definitorio para prosperar. Actualmente se desconoce qué competencias serán necesarias en el futuro; por lo tanto, su enseñanza a largo plazo es una contradicción. Además, no podemos esperar que las personas vayan acumulando tantos aprendizajes, habilidades y técnicas y que una vez que tienen estas "habilidades", pueden usarlas de manera competente a propósito en la escuela, el trabajo, el hogar y la vida diaria, en el supuesto de que socialmente sea necesario.

Si es prácticamente imposible que un estudiante de alguna disciplina en particular o un trabajador puedan adquirir tantas competencias consideradas necesarias por organismos internacionales y nacionales, parece entonces que alfabetización digital se convierte más en un discurso inalcanzable realmente que en un discurso objetivable. El análisis epistemológico de la dimensión fáctica de alfabetización digital ha dado lugar a una vertiente culturalista o sociocultural en alfabetización, que identifica cómo las competencias que se adquieren en el proceso de alfabetización adoptan formas diversas cuando se integran en diferentes prácticas sociales que implican diferentes propósitos, y cuando están en juego diferentes tipos de significado. Lo anterior queda claro cuando se identifica una política conceptual tan vasta con la que pretenden nombrar su objeto de interés en alfabetización. Pensemos, por ejemplo, en los conceptos de *digital competences*, *digital Literacy*, *competencias en alfabetización*, *alfabetización digital* y *alfabetización informática*, entre otros. Por lo anterior, podemos decir junto con Lankshear y Cook (2006) que no hay un solo tipo de alfabetización, sino múltiples prácticas sociales cualitativamente diferentes y muchas concepciones diferentes de lo que implica la lectura y la escritura, puesto que cada habilidad se fragmenta en múltiples prácticas sociales.

“...deberíamos pensar en la «alfabetización digital» no como algo unitario, y ciertamente no como una "competencia" o "habilidad" finita, o incluso como un conjunto de competencias o habilidades. Más bien, significa que deberíamos pensar en

la «alfabetización digital» como una abreviatura de la marea de prácticas sociales y concepciones de participar en la creación de significado mediada por textos que se producen, reciben, distribuyen, intercambian, etc., a través de la codificación digital.

El proceso de alfabetización digital cobra sentido en la medida en que se tiene una continua interacción con la tecnología, que termina por transformar hábitos, relaciones e interpretaciones de las nuevas experiencias creando nuevas relaciones de significado entre las personas y las tecnologías. Esta perspectiva es denominada, en alfabetización digital, *giro sociocultural*, que enfatiza la diversidad de prácticas sociales y culturales que abarca el término e implica prácticas sociales complejas que van más allá de las competencias involucradas en el uso de la comunicación digital, sino las diversas formas de dar significado que implican la codificación digital, y las enculturaciones que conducen a ser competentes. (Lankshear y Knobel 2008, 5-7; 2003: 422). En este tenor, Bawden (2008), indica que una alfabetización en competencias tan específicas tiende a oscurecer los roles de las comunidades de práctica. En tanto que Martin y Grudziecki (2007: 250-253) señalan que siempre se corre el riesgo de eludir las diferencias técnicas y culturales al no considerar la conciencia, la actitud y la capacidad de las personas para utilizar herramientas digitales en situaciones específicas. Razón por la cual definir alfabetizaciones digitales como la conciencia, la actitud y la capacidad de las personas para utilizar adecuadamente las herramientas e instalaciones digitales para identificar, acceder, gestionar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar recursos digitales; construir nuevos conocimientos; crear expresiones de medios y comunicarse con otros en el contexto de situaciones específicas de la vida, para permitir una acción social constructiva; y para reflexionar sobre este proceso, incluye prácticamente todos los tipos de alfabetización señaladas históricamente como centrales, incorporando la dimensión cultural que evoca los significados y repercute en las prácticas.

2.3.4. Alfabetizaciones digitales: teoría y práctica de una estrategia

Alfabetizaciones digitales no es un concepto nuevo, se incorporó como una variante de política y análisis de la alfabetización general y su importancia para el aprendizaje educativo (Street, 1984). Al respecto, Martin y Madigan (2006) ya mostraban la necesidad de hablar de alfabetizaciones digitales debido a una gran cantidad de conceptos y sus implicaciones en la política educativa en alfabetización digital, y las fuerzas culturales que determina los procesos de alfabetización y sus prácticas. En nuestros días, los retos que demandan de los entornos digitales actuales requieren de concepto de alfabetización amplia y compleja que incluya todas las alfabetizaciones basadas en destrezas, pero no limitarse a ellas, ni a ninguna tecnología particular o conjunto de tecnologías.

Si bien Gilster no fue el primero en usar la frase "alfabetización digital", pues ya había sido aplicado a lo largo de la década de 1990 para significar la capacidad de leer y comprender elementos de información en los formatos de hipertexto o multimedia que luego estaban disponibles (Bawden, 2001), sí nos ofrece una propuesta de alfabetización lo suficientemente amplia para no limitarse a un dispositivo tecnológico o tipo de información, ni define competencias generales como necesarias para la alfabetización, sino que centra su atención en capacidades y atributos personales útiles con independencia del cambio tecnológica y los contextos culturales. Las competencias básicas aludidas por Gilster (1997) son: búsqueda en Internet, navegación por hipertexto, reunión de conocimientos y evaluación de contenido, y aunque las exigencias que siempre estuvieron presentes en los medios analógicos se mantienen en los digitales, hay una diferencia central: la alfabetización digital implica la adquisición de competencias para la comprensión de cómo complementar los recursos digitales con los analógicos como libros, periódicos, revistas, radio y televisión. De aquí se desprende que alfabetización digital implique la capacidad de comprender y usar información en múltiples formatos de una amplia variedad de fuentes cuando se presenta a través de computadoras, y en formatos no digitales. Para Bawden (2001), la alfabetización

digital de Gilster se utilizó explícitamente como tema unificador la idea de la alfabetización digital, y particularmente su componente de pensamiento crítico; pues se trata de aprender a dominar ideas y no teclados.

Con alfabetizaciones digitales, Gilster abrió la puerta de un marco que puede contener múltiples alfabetizaciones. Como hemos visto, el concepto derivó en un sinfín de tipos de alfabetización que finalmente han expirado o se mantienen con relativa importancia en contextos específicos. Es un concepto tan amplio y al mismo tiempo tan preciso, que se ha ganado el mote de “concepto integrador” que abarca múltiples alfabetizaciones. La alfabetización digital, en este sentido, es un marco para integrar otras alfabetizaciones y conjuntos de habilidades, aunque no es necesario abarcarlos a todos (Bawden, 2001).

Lo anterior es importante porque consideramos que alfabetizaciones digitales no pretende ser un modelo integrador o multifacético que pretenda la fusión de todas las alfabetizaciones y competencias. La perspectiva sociocultural de alfabetizaciones digitales renuncia a brindar o a ser un modelo de alfabetización para todas las personas, todos los países y todas las culturas, sólo porque es relativamente fácil identificar los elementos de convergencia que guardan todas ellas, estratificar y evaluar su importancia, sino que pretende regresar al fundamento de la alfabetización original: integrar a las personas a su mundo social en términos funcionales, adscritos a las circunstancias del contexto y a las individuales.

Alfabetizaciones digitales es un concepto con el que se alude a las dos grandes tendencias en alfabetización: aquellas centradas en habilidades técnicas y aquellas en aspectos cognitivos y socioemocionales en entornos digitales concretos; razón por la cual alfabetización digital puede verse como un marco para la integración de varias otras alfabetizaciones y conjuntos de habilidades. La comprensión, el significado y el contexto han de ser sus temas centrales; lo trascendental es que se promueva el vínculo de la teoría y la práctica. Esto se debe a que la tecnología tiene sentido sólo en la medida en que la sociedad la usa, y el uso crea nuevos tipos y

calidades de relaciones. Como práctica social la continua interacción con la tecnología termina cambiando los hábitos de las personas y, en la medida en que los hábitos humanos cambian, las comunidades aprenden a interpretar sus viejas experiencias con las nuevas. Por eso es posible pensar la alfabetización digital en el sentido pedagógico del proceso de alfabetización, que reconoce la heterogeneidad en la adquisición de competencias con relación a la diversidad de tecnologías, tanto como los vínculos entre los objetivos académicos formales y las experiencias de aprendizaje áulicos, con los intereses de los estudiantes situados en un contexto social y cultural específico.

En este sentido, entendemos alfabetizaciones digitales como prácticas sociales situadas en contextos de aprendizaje que vindican la trascendencia del significado y la capacidad de agencia. Los contextos de aprendizaje comprenden las instituciones educativas formales, pero también las experiencias de vida en las que se presentan situaciones que se vierten como aprendizajes profundos. En estos espacios de vida cotidiana, las experiencias adversas son una oportunidad para mostrar qué tanto hemos aprendido y cómo podemos resolver problemas al presentarse frente a situaciones como espacios de oportunidad para aprender y aplicar aprendizajes, al mismo tiempo que satisfacer deseos vinculados a la recreación y placer. La práctica de videojuegos, el uso de redes sociales, la manipulación de imágenes y sonidos digitalizados, la experiencia de interconexión transnacional vía internet, pueden implicar procesos verdaderamente complejos de gestión tecnológica e informacional, comunicación, retroalimentación, adquisición de habilidades sociales, aprendizaje colaborativo entre pares a través del uso de un lenguaje claro y preciso, creatividad e interés para resolver problemas, mejorar procesos y prácticas, crear y divulgar contenidos, que pueden convertirse en verdaderas experiencias de aprendizaje, en un trabajo duro y lúdico a la vez. Los ejemplos de esas prácticas los encontramos en *gamers*, *bloguers*, *photoshoppers* y *animadores digitales* (Gee, 2004 y Gee, 2007).

Por lo anterior, alfabetizaciones digitales no debe pensarse ni confundirse con alfabetizaciones múltiples, sino como un concepto que remite a las formas culturales y sociales de alfabetización en su dimensión normativa a partir del análisis y conocimiento de la dimensión fáctica. Aquí radica la importancia de Pul Gilster (1997) al identificar cuatro competencias clave de alfabetización digital: necesitamos aprender y a enseñar cómo asimilar la información, evaluarla y luego reintegrarla.

Diversos análisis etnográficos en los que se plantea el concepto de alfabetizaciones digitales como central para evaluar la relación entre estudiantes y profesores con la tecnología, nos muestran un déficit al revelar las complejidades para la escritura de un ensayo, por ejemplo, y la búsqueda de información y capacidad de síntesis que implica su elaboración (Rai, 2004). También se observa un conflicto generacional que involucra prácticas de la enseñanza y aprendizajes, pues se identifican choques generacionales al respecto del impacto cultural del nuevo orden de comunicaciones en sus prácticas de alfabetización. En este tenor, los profesores tienden a menospreciar las prácticas escolares informales de los alumnos por considerarse opuestas las prácticas académicas, lo que provoca cierta pérdida de confianza en las instituciones educativas. Por otro lado, los profesores pueden ser tachados de ingenuos e ignorantes ante la falta de capacidades para el manejo de dispositivos tecnológicos y la falta de su uso como herramienta pedagógica y didáctica para mejorar las relaciones áulicas y los aprendizajes. En los dos casos, la crítica alcanza al sistema educativo en general ante la falta de capacidad de las instituciones educativas de adaptarse a las necesidades que requiere el contexto, que impacta sin duda en la educación en un sentido social y pedagógico, lo que ha dado lugar a un discurso de lucha en torno a la falta de alfabetizaciones y nuevas alfabetizaciones que construye el sistema escolar un sistema conservador que limita el potencial emancipatorio (Satchwell e Ivanic, 2007: 303).

Al respecto, Satchwell e Ivanic, al analizar la relación de las prácticas de alfabetización informales y formales en cuatro universidades, encontraron que los estudiantes llevan las prácticas de alfabetización de un contexto a otro, de una

situación a otra, con la finalidad de aprender en el nuevo contexto y que las prácticas preferidas o naturales de los alumnos eran aquellas derivadas de la vida cotidiana, como actitudes colaborativas, multimodales, no lineales, y que utilizan multimedia, sin embargo, en la práctica para la realización de actividades académicas uso de referencias bibliográficas, producción de escritos o el uso de tecnologías simples, puede generar demasiados problemas entre profesores y alumnos. Una estrategia en alfabetización situada en el contexto, es decir una alfabetización que comprenda que las instituciones educativas dominadas por áreas de conocimiento y ocupacionales requieren revalorar las prácticas de alfabetización tal como deben valorarse los aprendizajes adquiridos en la casa y en la comunidad, y dentro de las instituciones educativas formales. De esta manera alfabetizaciones digitales retoma el papel del aprendizaje que es sensible al contexto, a las circunstancias y a la conciencia de los aspectos del aprendizaje, lo que puede conducir a cambios en la práctica que beneficien a los alumnos.

Podemos decir con Gilster que las alfabetizaciones digitales presentan desafíos importantes para las políticas, la pedagogía y la investigación en relación con la educación. Por esta razón, a la par de investigar las necesidades que el contexto digital demanda, se debe atender a la investigación que nos muestre cómo influye el contexto en los procesos cognitivos y psicológicos de las personas y, al mismo tiempo, cómo aprendemos y qué queremos aprender, de manera tal que la alfabetización digital no se sujete a los dominios del mercado y las formas en que las orientaciones y los énfasis educativos actuales pueden negar tales formas de pensar y deseos de aprender.

2.4. La alfabetización digital como programa político

La alfabetización digital se encuentra inmersa en las particularidades que se producen con el despliegue de la sociedad de la información, donde el desarrollo y la aplicación de tecnologías informáticas para la construcción de conocimiento son la fuente de innovación, proceso que desplaza las nociones de conocimiento y devenir informativo como matrices productivas del nuevo orden social (Castells, 1990). Cuando Manuel Castells planteó las particularidades de la llamada sociedad de la información, aún no se masificaban las redes informáticas como el internet, redes sociales, ordenadores, dispositivos y software con contenidos multimedia, que han modificado signos, símbolos y significados, configurado formas heterogéneas en la gestión de sus contenidos, actitudes y esquemas de pensamiento, nuevas formas de socialización y aprendizajes, al mismo tiempo que demandas laborales, educativas, de ocio y recreación (Dussel, 2011). Lo anterior cobra importancia porque el desarrollo tecnológico, aplicado a la producción de bienes materiales y simbólicos, está dando lugar al establecimiento de un nuevo modelo económico de producción y organización social.

De acuerdo con Barandiaran (2003), con la llamada era digital en el marco de la sociedad de la información, estaríamos determinados por la transformación revolucionaria de la digitalización mecánica del tiempo y el espacio, la computación digital y el desarrollo de las tecnologías. En este espacio, de continua producción y flujo de bienes materiales e informáticos, se generan conflictos y disputas entre linajes que detectan los medios y modos de producción y aquellos que no los tienen, por la obtención de bienes y alcance de metas y propósitos. Por esta razón, entre otras, las políticas de alfabetización digital deben pasar del paradigma tradicional que pretende enfrentar la brecha digital reduciendo el rezago en el acceso y uso de TIC a partir de la enseñanza para el manejo de recursos tecnológicos, a un nuevo paradigma de la apropiación y creación de recursos tecnológicos, con la finalidad

de contribuir a optimizar el despliegue de fuerzas productivas orientadas a mejorar las condiciones de vida de la población en general. Lo anterior no sólo es necesario sino posible, comprendiendo que el desarrollo de tecnologías y redes informáticas no son sólo herramientas sofisticadas, sino procesos de desarrollo, puesto que los usuarios de dichas tecnologías son, al mismo tiempo, sus productores, quienes actúan sobre la información y no a la inversa (Bell, 2001), de manera tal que los procesos de producción, distribución, circulación, intercambio y consumo dependen de la capacidad para generar, procesar y aplicar información basada en conocimiento; esto es, en buena medida, el principio de la alfabetización digital.

2.4.1. Programas de alfabetización digital

Los programas de alfabetización digital son la causa residual del conjunto de políticas que buscan favorecer la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas mínimas necesarias para el desempeño en la vida académica, social y laboral en las sociedades digitalizadas. Puesto que no hay una única manera de entender la alfabetización digital, las políticas de alfabetización digital están mediadas por las instituciones y sus gestores, lo que complica que los programas y estrategias se concreten tal como están planificados. En este sentido, las escuelas son el vehículo a través del cual las políticas públicas de alfabetización digital pretenden materializarse a partir de la integración de TIC, con la finalidad de incidir en la mayor parte de la población. A pesar de ello, el acceso y uso de dichas tecnologías en las mismas escuelas, sobre todo en lo referente a computadoras, tabletas, internet y otros dispositivos, se restringen no pocas veces de manera caprichosa, a partir de criterios arbitrarios. Por lo anterior inferimos que en el proceso de alfabetización digital es visible la falta de modelos educativos; que en diversos espacios escolares es evidente la insuficiencia de saberes técnicos, pedagógicos y didácticos para el manejo de herramientas tecnológicas; la falta de espacios y oportunidades para el desarrollo de habilidades y competencias para el manejo de dispositivos; así como limitaciones para poseer y desarrollar tecnologías, como son los hardware, software, gadgets, y servicio de internet, que en su conjunto, promueven la brecha y exclusión digital.

2.4.2 Políticas de alfabetización digital

El interés de la política pública con relación a las tecnologías y a la educación ha pretendido pasar de una política de incorporación de tecnologías de información y comunicación al campo educativo, a una de alfabetizar en tecnologías, con el objetivo explícito de “desarrollar habilidades, competencias y capacidades para la inserción exitosa al campo laboral y el desarrollo de carreras técnicas que permitan la inmediata incorporación al trabajo, propiciando la especialización, así como la capacitación en el trabajo” (DOF, 2013), reduciendo así el valor educativo de la alfabetización digital a la dimensión laboral e ignorando indicadores para el desarrollo humano que redunden en el ejercicio de ciudadanía plena y derechos fundamentales, así como la eficacia en el combate a la desigualdad y a las condiciones de miseria. Es así como el desarrollo de tecnologías y redes informáticas tiene un impacto relativo en el espacio social, que se torna diferenciado e irregular cuando se sitúa en ambientes y sectores poblacionales específicos. Lo anterior es importante porque si las políticas de alfabetización digital no consideran las particularidades de los nichos ecológicos y culturales a los que se dirigen, el desfase entre desarrollo tecnológico y desarrollo social se mantendrá intacto.

El despliegue de dispositivos y programas informáticos se ha centrado en el manejo técnico de las tecnologías, más que en promover la adquisición de competencias para la selección, gestión y evaluación de la información aplicada a la resolución de problemas que se presentan en el curso de la vida cotidiana o en su utilidad vinculada a mejorar la calidad de vida de las personas y propiciar espacios que favorezcan relaciones comunitarias (Castro, 2005). Diversas investigaciones mostraron que tener acceso al uso de dispositivos tecnológicos no marca diferencias significativas entre quienes no lo tienen, sobre todo en lo que respecta al uso de programas orientados al desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, ni en lo que respecta a la adquisición de habilidades digitales en general (Sáez, 2012: 14,22). Lo anterior se ve reflejado en las políticas de alfabetización digital que se reducen a la compra de tecnología y su distribución en las escuelas, olvidando

por completo su gestión estratégica en materia educativa. Pese a ello, el desarrollo de tecnologías y redes informáticas ha pasado a formar parte de un discurso favorable para la justificación de operaciones en política educativa, cristalizándose como un símbolo que se gestiona tanto en los sectores académicos como en la propaganda ideológica y doctrinaria.

2.4.3. Políticas de alfabetización digital en México

Las políticas de integración de las TIC al campo educativo orientadas a favorecer la alfabetización digital en México derivadas de Estrategias Digitales Nacionales oscilaron entre el denominado *enfoque artefactual* y el *enfoque instrumental* (Mora, 2007). El primero centra su atención en la dimensión material (dispositivos electrónicos, redes, dinero), minimizando la complejidad de los contextos y particularidades de las instituciones educativas, profesores y alumnos, frente al poder de la tecnología. El enfoque pretende homologar el acceso a las tecnologías con su apropiación, ignorando los desafíos posteriores a su adquisición, como la necesidad de situar contenidos en nichos ecológicos con diferentes necesidades, imponiendo la tecnología como valor agregado y agente de cambio educativo. Este enfoque legitima el discurso político de la inclusión digital y el desarrollo educativo, ocultando el papel transformador que históricamente han tenido los actores sociales. En tanto que el segundo convierte el proceso educativo en racionalidad tecnocrática que demanda el mercado, al reducir educación a competencias para la inserción laboral. No obstante, al articular la integración de las TIC a las demandas del currículo, se valoran las operaciones técnicas estandarizadas en las que el rol del docente se reduce al de ejecutor de acciones planificadas por expertos, en tanto que el alumno es situado como receptor de los procesos de enseñanza.

En el análisis de los planes nacionales de desarrollo sexenales y sus programas y estrategias, identificamos inconsistencias entre los objetivos, propósitos y metas establecidos, con su dimensión operativa. Parcamente en todos los planes de desarrollo revisados, se declaran los propósitos de impulsar el crecimiento económico, la disminución de la pobreza y desigualdad social, a través de la

digitalización y uso de TIC como dispositivo para resolver problemáticas identificadas. Sin embargo, las metas establecidas llegan a ser poco congruentes con los objetivos establecidos. Específicamente para el campo educativo, la integración de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje han carecido de la definición de un plan estratégico, limitándose a la habilitación de infraestructura y compra de dispositivos tecnológicos, e ignorando la necesidad de formar en competencias digitales a los profesores y a los alumnos; desatendiendo así la práctica pedagógica-didáctica y el desarrollo de alternativas educativas relacionadas con los contenidos digitales.

El proceso de planificación orientado a la incorporación de tecnologías al campo educativo es relativamente reciente, esto se debe, entre otras razones, a que el estado mexicano estableció una política de integración de las tecnologías al campo educativo mucho después de la fecha en la que se agrega al artículo 12 de la Ley General de Educación en 1993, en el que señalan las atribuciones que corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal, el inciso V Ter., y X Bis., que a la letra dicen, respectivamente, lo siguiente:

- Emitir los lineamientos generales para el uso responsable y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo.
- Fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

El antecedente inmediato de un programa de inserción de tecnologías de la información y la comunicación al campo educativo, posterior a la Ley General de Educación de 1993, lo encontramos en Sistema Nacional e-México (e-México) concebido en el año 2000 como plan nacional para impulsar la transición del país hacia la sociedad de la información y el conocimiento, orientado principalmente a cerrar la brecha digital a través de la conectividad, la creación de contenidos y

servicios digitales y la educación digital (SEGOB, 2000). Tres líneas de acción rectoras definieron el programa: a) Conectividad: Se centró alrededor del establecimiento de una red de Centros Comunitarios Digitales, que debían servir como punto de acceso a computadoras equipadas con Internet. b) Contenidos: Consistente en el desarrollo de documentos electrónicos relacionados con gobierno, salud, educación y economía. c) Sistemas: Construcción del portal de e-México, y del Centro de Control de Tráfico Electrónico. En los que a educación se refiere, algunos de los programas y subprogramas o estrategias impulsados en el mismo sexenio (2000-2006) fueron el Programa de Acceso a Servicios Digitales en Bibliotecas Públicas, Enciclomedia, y los Computer Clubhouse de Intel y Centros TELMEX.

Derivada del Programa Nacional de Educación, Enciclomedia fue concebida como un subprograma de educación básica que, a través de herramientas tecnológicas se fomentaría el uso de las TIC, el desarrollo de materiales educativos y la actualización de la infraestructura tecnológica. Enciclomedia apareció, así como un software, tipo Encarta para la vinculación de contenidos digitales. Institucionalmente se definió como:

“...una estrategia didáctica que se fundamenta en los libros de texto gratuito y que, a partir de su edición digital, los enlaza a la biblioteca del aula, a fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audios, interactivos, animaciones y otros recursos tecnológicos, propiciando un trabajo conjunto y mayor interacción a favor del aprendizaje, entre maestros y alumnos, favoreciendo además competencias del pensamiento y la observación.” (SEP. 2004: 9).

El programa se vinculó al desarrollo de otras plataformas como Red EDUSAT, Red Escolar de Informática Educativa, Videoteca Nacional Educativa, Portal Educativo Sepiensa y Centros Estatales de Tecnología Educativa (SEP, 2001:147).

Estimaciones de la Secretaría de Educación Pública indican que el programa tuvo un alcance superior al 80% de la meta fijada. El programa tuvo relativo éxito en cuanto al alcance de sus objetivos, ya que los estudiantes que estuvieron más expuestos al uso de herramientas tecnológicas de Enciclomedia presentaron mejores resultados académicos, por lo que el programa se asoció con el mejoramiento del rendimiento escolar (Elizondo, Paredes y Prieto, 2006; Mejía y Martínez, 2010). Pese a lo anterior, la evaluación realizada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales indica que el programa careció de reglas de operación; indicadores pedagógicos y didácticos de evaluación; e indicadores para conocer su impacto en las prácticas pedagógicas de los docentes y los aprendizajes de los alumnos (FLACSO: 2008: 110).

A pesar de que fue en este sexenio que se impulsó, por lo menos en el papel, una política de integración de tecnologías al campo de la educación, las evaluaciones a sus programas y estrategias son, en general, negativas, comenzando por las propias declaraciones de Reyes Tamez, secretario de educación en el sexenio de Fox, quien expresó que "...estas acciones no fueron suficientes, pues casi 40% de los jóvenes que corresponden a estos niveles educativos dejan los estudios porque la escuela no les resulta atractiva ni útiles los aprendizajes que les ofrece" (Monroy, 2006: 152). Por otra parte, se identifican, como en muchos de los programas de gobierno, irregularidades que se cuentan en millones de dólares en el manejo de recursos económicos; objetivos y metas inconsistentes y de escasa claridad; en cuanto a su ejecución, falta de focalización, coordinación y, sobre todo, falta de congruencia entre la planeación y la realidad: por ejemplo, el propósito de "Lograr que el 100% de los docentes analicen, reflexionen y apliquen los enfoques y contenidos de las asignaturas de la currícula de educación primaria, así como las tecnologías de la información y comunicación durante el ciclo escolar 2008-2009", constituye uno de los muchos casos de inconsistencia entre lo ideal y lo real, que se vio reflejado en los resultados dados a conocer el 4 de diciembre de 2007 de la prueba de 2006, en la que México obtuvo el último lugar entre los países miembros de la OCDE y el 47 entre 57 naciones que participaron. Por otra parte, estos

programas mostraron serias limitaciones en cuanto a operatividad, conectividad y, sobre todo, en acceso restringido a la población en general; lo que concluyó en un programa sin mayor trascendencia, pero que delineó el camino para la definición de Agendas Digitales en el futuro (Santos y de Gortari, 2009).

Pese a la característica del estado mexicano de no trazar continuidad a los programas y estrategias derivados de políticas públicas de sexenios anteriores, el programa e-México, fue retomado a finales de 2010 en el marco de la Agenda Digital 2010–2012, durante el gobierno de Felipe Calderón, con la misión de acelerar y masificar el proceso de adopción tecnológica en todos los órdenes de la vida nacional a partir de tres acciones concretas: masificación de la apropiación de las TIC; producción de contenidos de alto impacto social y gubernamental; y universalización de la conectividad de cobertura social, a través de una infraestructura de conectividad de banda ancha. En su Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007: 11) estableció en el objetivo 3 “Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento”, a través del “...uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, para que México participe con éxito en la sociedad del conocimiento. Se promoverán ampliamente la investigación, el desarrollo científico y tecnológico y la incorporación de las tecnologías en las aulas para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Se fortalecerá la formación científica y tecnológica desde la educación básica, contribuyendo así a que México desarrolle actividades de investigación y producción en estos campos”.

Como derivado del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 el Programa Habilidades Digitales para Todos, que comprendía el uso de Aulas de Medios y Aulas Telemáticas, se diseñó como la estrategia para impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas de educación básica para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus

competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento (SEP, 2009: 7). Durante este sexenio, el programa Enciclomedia continuo vigente hasta el 31 de diciembre de 2011, a pesar de que el Programa Habilidades Digitales para Todos se propuso como su transformación (SEP, 2007: 45), sustituyéndola por las Aulas Telemáticas y entrega de dispositivos tecnológicos a cada uno de los estudiantes de los últimos grados de primaria y a los de secundaria, a través de la cual se proponía el desarrollo de habilidades digitales a niños de 5º y 6º año de primaria y de los tres grados de secundaria. Alonso Lujambio, entonces Secretario de Educación Pública precisó que, aún sin haber realizado una evaluación al programa: “Enciclomedia no era un programa educativo, sino, en estricto rigor un programa de equipamiento, un fondo para pagar los contratos para el equipamiento que nunca contó con un programa previo de capacitación de maestros y no tuvo una estrategia pedagógica” (Milenio, 2011). La evaluación al Programa Habilidades... mostró lo que normalmente muestran todos los programas de política educativa en México: reemplazo de programas que le anteceden sin antes hacer una evaluación del impacto, presupuestos elevados, objetivos ambiguos e inalcanzables, metas inconclusas, falta de equipamiento y conexión, desinterés por la capacitación de los operantes y estrategias definidas, entre otros (UNAM, 2009; Martínez, et al. 2010).

La noción de alfabetización digital se hace explícita por primera vez en el llamado Pacto por México (SEGOB, 2012). En este documento se establece el acuerdo entre el gobierno en turno y los tres principales partidos políticos del país (PRI, PAN y PRD) cuyo objetivo general fue impulsar reformas que, se supone, culminarían la transición democrática y en el impulso al crecimiento económico, la disminución de la pobreza y la desigualdad social. Específicamente, el compromiso número 11 del Pacto que forma parte del rubro de Educación de Calidad y con Equidad y que establece que:

“Se instrumentará un programa de dotación de computadoras portátiles con conectividad para todos los alumnos de 5to y

6to de primaria de escuelas públicas promoviendo la alfabetización digital, adecuando los contenidos educativos al uso de tecnología y capacitando al personal docente” (SEGOB, 2012: 4).

Muy a pesar de la trascendencia que tendría dicho pacto en materia de educación y tecnologías en el marco del proyecto de reformas estructurales proyectadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) no hubo la mínima mención al compromiso señalado. En dicho plan, la referencia a las TIC como dispositivo para enfrentar, resolver problemáticas e impulsar el desarrollo, omite la noción de alfabetización digital y, por supuesto, sus implicaciones. No obstante, se hacen explícitos los resultados que tendría una política de integración de tecnologías al campo educativo en el Plan Nacional de Desarrollo, mencionando el ejercicio de ciudadanía, el acceso a la información, la transparencia y el fortalecimiento de derechos fundamentales de las personas que estaría mediado por el impulso a dichas tecnologías, así como también la organización y potenciación de la administración pública; la seguridad del Estado; el desarrollo de programas culturales autosustentables; el desarrollo y acceso a los servicios de telecomunicaciones para el incremento de la productividad y la competencia; y la diplomacia, para la construcción y fortalecimiento de relaciones, intercambio y cooperación entre los estados.

En lo que respecta al campo de desarrollo científico, educativo y cultural, en materia de investigación y desarrollo científico el Plan Nacional de Desarrollo se propone fortalecer la investigación y el desarrollo científico a través de las TIC; en materia de educación, promover la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del desarrollo de “...una política nacional de informática educativa, enfocada a que los estudiantes desarrollen sus capacidades para aprender a aprender mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación” (DOF, 2013: 78); y, finalmente, en cuanto a la cultura, se propone “...posibilitar el acceso universal a la cultura mediante el uso de las tecnologías de

la información y la comunicación, y del establecimiento de una Agenda Digital de Cultura en el marco de la Estrategia Digital Nacional” (DOF, 2013: 81). Su línea de acción se resume en la definición de una política nacional de digitalización, desarrollo tecnológico, preservación digital; accesibilidad al empleo de los sistemas y dispositivos tecnológicos; estímulo de la creación de proyectos vinculados a la ciencia, la tecnología y el arte; la configuración de espacios y medios de acceso público a las TIC; y la democratización de la productividad para impulsar la economía digital.

Como se observa, con respecto a la alfabetización digital en el PND no sólo no aparece dicha noción, sino que se acentúa el carácter instrumental de la incorporación de las TIC, no como un programa educativo, sino “...para el desarrollo de habilidades, competencias y capacidades para la inserción exitosa al campo laboral y el desarrollo de carreras técnicas que permitan la inmediata incorporación al trabajo, propiciando la especialización, así como la capacitación en el trabajo” (DOF, 2013: 33).

Por otra parte, el propósito explícito de la Estrategia Digital Nacional (EDN), fue: “...aumentar la digitalización de México, para maximizar el impacto económico, social y político en beneficio de la calidad de vida de las personas”. En tanto el principio fundamental de la EDN establece la obligación del Estado para garantizar el derecho de acceso a las TIC, siendo la EDN la guía de las acciones y políticas necesarias para acercar las TIC a la población, cuyo objetivo fue “...incorporar estas tecnologías a la vida cotidiana de las personas, de las empresas y del propio gobierno”.

Coordinada desde la Presidencia de la República, la EDN definió digitalización como “...la capacidad de un país y su población para usar tecnologías digitales que permitan generar, procesar y compartir información [...] se relaciona con el concepto

que describe las transformaciones sociales, económicas y políticas asociadas con la adopción masiva de las TIC”. En el tercero de los cinco objetivos de la Estrategia se refiere a la integración de las TIC al proceso educativo, “...tanto en la gestión educativa como en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en los de formación de los docentes y de difusión y preservación de la cultura y el arte, para permitir a la población insertarse con éxito en la Sociedad de la Información y el Conocimiento”. El diseño del Plan de Acción para lograr el objetivo *Educación de Calidad*, apuntó al incremento del rendimiento y la oferta educativa, a través del uso de las TIC y del desarrollo de habilidades digitales en profesores y alumnos.

En los tres objetivos secundarios de la EDN referente al rubro de Educación de Calidad, se propuso el desarrollo de una política nacional de adopción y uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como la ampliación de la oferta educativa a través de medios digitales, y el desarrollo de una agenda digital de cultura. Las líneas de acción de cada uno de los objetivos contemplaron la dotación de una infraestructura de TIC a todas las escuelas del sistema educativo; ampliar las habilidades digitales entre los alumnos mediante prácticas pedagógicas; crear contenidos digitales alineados con los planes curriculares e impulsar la evaluación de estos planes con el objetivo de incorporar el uso de las TIC; *la incorporación de las TIC en la formación docente*; consolidar la existencia de universidades digitales para ampliar la oferta educativa; desarrollar nuevas alternativas educativas con formación en áreas relacionadas con la tecnología; ampliar la oferta de contenidos educativos en línea; y posibilitar el acceso universal a la cultura mediante el uso de las TIC.

Es por todo lo anterior que cabe preguntarse si es posible que, aun cuando no se recurre al concepto de alfabetización digital, los objetivos y las líneas de acción señaladas por la EDN lo considera implícitamente. Si por alfabetización entendemos el proceso a través del cual adquirimos conocimientos y habilidades para descifrar códigos lingüísticos contenidos en signos y, a partir de la comprensión de los significados y los usos de un lenguaje es posible establecer una comunicación

asertiva, podemos asumir que el proceso de aprendizaje de la gestión del lenguaje digital y tecnológico es también un itinerario alfabetizador. Esto se debe a que toda alfabetización requiere de un proceso de enseñanza y aprendizaje, de recursos para lograrlo y de una infraestructura que lo posibilite. En aras de pretender ser justos con los objetivos y las líneas de acción expuestas en la EDN, podemos considerar que, en efecto, se consideró la noción de alfabetización digital como objetivo central de la Estrategia; aun cuando no aparezca formalmente en el diseño de políticas públicas, planes y programas de acción gubernamental sólo a partir de 2013, con el Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital.

El Programa Piloto de Alfabetización Digital (PIAD) tuvo su fuente en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y en la Estrategia Digital Nacional 2013 durante el periodo de gobierno de Enrique Peña Nieto. A través de la Coordinación de la Estrategia Digital Nacional (CEDN), aspiró a “...romper el paradigma de los modelos educativos tradicionales”, vinculando a los procesos de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de las TIC, las redes, navegadores y dispositivos. Sus líneas de acción que se propusieron fueron:

- Desarrollar una política nacional de informática educativa, enfocada a que los estudiantes fortalezcan sus capacidades para aprender a aprender mediante el uso de las TIC.
- Ampliar la dotación de equipos de cómputo y garantizar la conectividad en los planteles educativos.
- Intensificar el uso de herramientas de innovación tecnológica en todos los niveles del Sistema Educativo.

Lo anterior se desprende de lo que parece ser el objetivo general del PIAD y que nunca es definido explícitamente. “El programa busca fortalecer el sistema educativo [mediante] la entrega de dispositivos personales, precargados con contenido...”, a través de lo cual se pretendió reducir la brecha digital, incentivar el uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje, fomentar la interacción entre

los actores del sistema educativo (alumnos, docentes y padres de familia), fortalecer el aprendizaje de los alumnos de las escuelas públicas y, con ello, ayudar a superar el rezago educativo. Pese al propósito de fortalecer los aprendizajes, la evaluación al PIAD no muestra resultados en cuanto a los niveles alcanzados en lo que refiere al desarrollo de competencias digitales ni de las actividades realizadas como evidencias de trabajo entre profesores y alumnos a través del uso de TIC (PIAD, 2013).

Pese a no existir un diagnóstico y evaluación de los programas de Inclusión Digital y Alfabetización Digital 2014-2016, se instauraron otros programas como: Mi Compu.Mx y la estrategia @prende, como parte de la Estrategia Digital Nacional, cuyos objetivos centrales fueron reducir la brecha digital, favorecer la alfabetización y resolver los problemas técnicos y de formación docente identificados en programas anteriores, con la finalidad de promover el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los hechos consumados fueron la entrega de más de dos millones de dispositivos electrónicos y la capacitación de sesenta y tres mil docentes y directivos; pero no se realizó evaluación del desarrollo de habilidades digitales y del pensamiento computacional que se esperaban como resultado del programa @prende. Estos programas carecieron de capacitación para los docentes, auxilio técnico y conectividad necesaria. Con todo, @prende es, sin duda, el programa más experimental en cuanto a sus pretensiones, en función del currículo operativo y de la formación integral de alumnos y profesores para el desarrollo de habilidades y aptitudes no sólo técnicas, sino actitudinales, desarrollo humano y autonomía (SEP, 2016).

En el presente sexenio, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 no hace mención a ninguna política, estrategia o programa de alfabetización digital en materia educativa, y sólo en el anexo refiere una política de integración de las TIC a la gestión de su gobierno muy cercana a las proyecciones de los tres últimos sexenios, prácticamente sin ningún cambio sustancial: transparentar la rendición las acciones del gobierno; facilitar la interacción de particulares con el gobierno; potenciar los

procesos productivos; y para fomentar un desarrollo económico próspero y sostenible. Pese a lo anterior derivado de los *Diez compromisos por la educación en México* en los que se promete un plan educativo para fortalecer la educación pública en todos los niveles actualizando los métodos de enseñanza y de aprendizaje, el gobierno presentó en 2019 una reforma educativa de la cual se deriva la nueva Ley General de Educación (DOF, 2019), la cual dispone en su Capítulo XI, denominado *De las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital para la formación con orientación integral del educando*, en su artículo 84 señala que:

La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, utilizará el avance de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, con la finalidad de fortalecer los modelos pedagógicos de enseñanza aprendizaje, la innovación educativa, el desarrollo de habilidades y saberes digitales de los educandos, además del establecimiento de programas de educación a distancia y semipresencial para cerrar la brecha digital y las desigualdades en la población.

Las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital serán utilizadas como un complemento de los demás materiales educativos, incluidos los libros de texto gratuitos.

Y en su artículo 85:

La Secretaría establecerá una Agenda Digital Educativa, de manera progresiva, la cual dirigirá los modelos, planes, programas, iniciativas, acciones y proyectos pedagógicos y

educativos, que permitan el aprovechamiento de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, en la cual se incluirá, entre otras:

- I. El aprendizaje y el conocimiento que impulsen las competencias formativas y habilidades digitales de los educandos y docentes;
- II. El uso responsable, la promoción del acceso y la utilización de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital en los procesos de la vida cotidiana;
- III. La adaptación a los cambios tecnológicos;
- IV. El trabajo remoto y en entornos digitales; V. Creatividad e innovación práctica para la resolución de problemas, y;
- V. Diseño y creación de contenidos.

En su Artículo 114 Fracción XII señala que corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas:

Fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital en el sistema educativo, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus habilidades digitales para la selección y búsqueda de información.

En el centro operativo de estas políticas, identificamos algunos aspectos que, esencialmente, son la reproducción de políticas, estrategias y programas de los tres gobiernos federales anteriores, como la integración de las tecnologías para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje; ofrecer una educación de excelencia, inclusiva y de equidad y otorgar a maestros el derecho a una mejor

formación y actualización. En este tenor, en la Agenda Digital Educativa (SEP, 2020) las TIC se han desplazado a una perspectiva de tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), con lo que se espera “construir el nuevo paradigma de la digitalización de la educación, de la que podemos esperar un aprendizaje continuo, personalizado, virtual y en línea para toda la vida y en cualquier espacio y tiempo disponibles”. Con lo anterior se pretende incorporar nuevas herramientas, nuevos enfoques y metodologías educativas, para dar paso a nuevos contenidos de aprendizaje implementando nuevas pedagogías para los nuevos modelos de formación; que, como hemos visto, aquí radica la novedad de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana con relación a la integración de tecnologías al campo educativo.

A través de la Agenda Digital Educativa se pretende integrar y planificar las políticas públicas relacionadas con el uso de las TICCAD en el Sistema Educativo Nacional, cuyos objetivos son los siguientes:

- Impulsar la equidad, el acceso, la calidad y excelencia de la educación para las mexicanas y los mexicanos gracias al uso educativo de las TICCAD.
- Fortalecer la infraestructura física de las TICCAD y los recursos educativos digitales existentes en la SEP, con el fin de apoyar su desarrollo y uso intensivo en el sistema educativo nacional.
- Garantizar que todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como la población mexicana en general, adquieran las habilidades, saberes y competencias digitales que la sociedad del siglo XXI demanda.
- Preservar los recursos educativos digitales de la SEP, sobre todo los que se han ido produciendo digitalmente y corren riesgo de pérdida inmediata.
- Apoyar la investigación, el desarrollo y la innovación de las TICCAD para fortalecer todos los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo nacional.
- Concertar institucionalmente, bajo la rectoría de la Secretaría de Educación Pública y en coordinación con las entidades federativas y de las distintas

iniciativas de organismos educativos en México, estrategias para el uso de las TICCAD para la integración de sus propias agendas digitales educativas.

No estamos ahora en condiciones de elaborar una evaluación a las nuevas propuestas en materia de tecnologías y educación. Lo que sí podemos esperar es que se aprovechen los recursos y programas de sexenios anteriores que han tenido relativo éxito aún con sus inconsistencias. De hecho, el actual gobierno ya hecho mano de del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), que en 2018 usó un presupuesto de 100 millones de pesos que le permitió habilitar 826 Aulas @prende 2.0 conectadas que atendían a más de 242 mil alumnos por 8,607 docentes. En anteriores sexenios las nuevas políticas educativas sobrevivieron mientras fueron de utilidad para los gobiernos sucesivos, sobre todo en lo que respecta a su dimensión material. En el actual sexenio ha sucedido lo mismo, y la política educativa parece ser la de desaparecer rastros de anteriores políticas educativas, aunque se sirvan de ellas y, finalmente, hacerlas fracasar con la finalidad de legitimar el surgimiento de nuevas políticas. Es el caso del programa mencionado que, para 2019 el presupuesto asignado fue tan sólo de 41.8 mdp y en 2020 se trabaja con 42.4 mdp, reduciendo así el uso de recursos materiales y humanos (Bravo, 2019).

Otro de los problemas a enfrentar es la paradójica incapacidad para hacer uso de tecnologías aplicadas al aprendizaje, a los problemas de conectividad y, sobre todo, al déficit en la formación, capacitación y actualización de profesores para gestionarlas. Como hemos visto, la falta de formación pedagógica ha sido una constante desde hace ya tres décadas en que se comenzaron a integrar las tecnologías a la educación. Se espera que en el presente sexenio se superen estos déficits con la creación de la Coordinación General de la Nueva Escuela Mexicana Digital y la Dirección General de Televisión Educativa que tendrá a su cargo la Coordinación General de @prende.mx, pues queda ahora muy clara la definición no sólo de objetivos, sino de procedimientos, por lo menos institucionales. Falta ahora esperar que se disponga de reglas de operación claras y definidas en sus

responsabilidades, con la finalidad de identificar tanto las estrategias promovidas por cada entidad, así como el manejo de recursos materiales y económicos que, como también hemos visto, han sido dos de los problemas que más han afectado el logro de los objetivos establecidos sexenio tras sexenio.

2.5. Análisis de las políticas para la alfabetización digital

Como podemos observar, los programas de integración de las TIC a la educación y las estrategias de alfabetización digital han oscilado entre un enfoque *artefactual* y uno *instrumental*, al centrar su atención en la adquisición de dispositivos tecnológicos y reducir educación a competencias para la inserción laboral. Por supuesto, lo anterior implica adquirir nuevas habilidades y conocimientos, lo que está en concordancia con los objetivos básicos de la política pública en alfabetización digital. Reconocemos que las políticas de alfabetización digital en México se han ceñido a la lógica del mercado, enfocada a la producción, distribución y consumo de bienes y servicios. En tanto que la política de integración de las TIC a las escuelas, sobre todo a los niveles básicos e intermedios, se han reducido a la compra y distribución de dispositivos tecnológicos, sin contar con un programa estratégico de alfabetización digital que contemple el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes aplicados a situaciones específicas en el orden de la vida cotidiana; a la producción de tecnologías; a la renovación y construcción de nuevos aprendizajes y no sólo a la reproducción de información; y con la finalidad última de mejorar las condiciones de vida de la población.

Pese a lo anterior, cuando se evalúan dichos programas, por ejemplo, la evaluación al Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital (SEGOB, 2013) su valoración se reduce a la percepción sensitiva y emocional de los usuarios de tecnologías, a la satisfacción en su uso y a un asunto de opinión, ignorando así la evaluación en conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y facultades

adquiridas a través del uso de dispositivos tecnológicos. Además, la evaluación tampoco considera la dimensión ética referida en el uso, apropiación, consumo y reproducción de soportes y recursos digitales, mucho menos la dimensión política orientada a la construcción de democracias participativas e incluyentes, ni a los derechos de ciudadanía, derechos humanos y derechos civiles (Cárdenas, 2016).

Así mismo, la falta de metodologías aplicadas al monitoreo y evaluación de los programas y estrategias de integración de TIC al campo educativo y de alfabetización digital, imposibilitan la elaboración de diagnósticos realistas a partir de criterios e indicadores vinculados a los objetivos originalmente planteados, que muestren el nivel de impacto de la incorporación de las TIC en el campo educativo y que permitan el consecuente desarrollo y aplicación de estrategias que potencien no sólo la calidad de la educación en su dimensión cognitiva y afectiva en los actores involucrados, sino también en los aspectos actitudinales con contenidos axiológicos, que se observe en el desarrollo de una sociedad democrática, más justa e igualitaria en derechos y oportunidades.

Se observa que las responsabilidades y competencias de los diferentes gobiernos se circunscribieron a la reproducción de tecnologías relacionada con la eficiencia, la productividad y otros desafíos que el mercado demanda, ignorando la producción de conocimiento y el desarrollo de contextos democráticos en los que se fomente la igualdad en oportunidades, el ejercicio pleno de los derechos fundamentales y el acceso a mejores condiciones de vida. Por otra parte, si bien los diferentes gobiernos apelaron a la integración de las TIC en la gestión pública, al fomento de su uso y su integración en el campo educativo, no se evaluó, en absoluto, las posibilidades de acceso, uso, apropiación y gestión no sólo de los dispositivos tecnológicos, sino de los beneficios para la administración de servicios públicos y privados que deriven en el bienestar y la movilidad social.

En la Reunión de la Red Temática Mexicana para el Desarrollo e Incorporación de Tecnología Educativa (2016) una de las críticas centrales hacia los programas de

integración de tecnologías al campo educativo es que al no tomar en cuenta estudios y diagnósticos que muestran qué tipo de programas estratégicos conviene implementar, se tornan caprichosos y como parte de meras ocurrencias. Se considera indispensable la continuidad y seguimiento de los programas y estrategias que permitan un análisis y evaluación, del impacto y resultados, de todos estos programas. Sin embargo, lo que sí se observa es una importante ruptura, así como falta de seguimiento en la Estrategia Digital Nacional y otros programas que involucran la incorporación de TIC en las políticas del actual gobierno de Andrés Manuel López Obrador.

Para finalizar, a partir de los retos y tendencias que presenta la educación actual, en particular, y las demandas del mundo social, en general, es necesario que la política pública del presente gobierno, en lo referente al desarrollo y aplicación de TIC, redunde en la renovación de la política de alfabetización digital, de manera tal que se enfatice no sólo en los aspectos técnicos de especialización de conocimientos y su relación con el mercado laboral, sino que impacte en los procesos educativos como expresión del desarrollo de habilidades y competencias cognitivas, afectivas y actitudinales y al mismo tiempo, se valore el desarrollo de una sociedad incluyente que favorezca el reconocimiento al ejercicio de los derechos humanos y de una ciudadanía plena.

Los anteriores pronunciamientos nos conducen al mundo de lo político como una forma de hacer extensivo el ejercicio del poder y control que un cuerpo social es capaz de desplegar sobre otro. El establecimiento de proyectos de nación es en sí mismo un proyecto político, es decir, es un asunto de carácter e interés público que involucra el flujo de bienes materiales y simbólicos. De la misma manera, la incorporación de TIC al campo educativo, como parte de un proyecto de nación, es también un asunto de orden político, dado que no sólo es un acto de interés público e implica la movilización de recursos, sino que el uso de esos recursos afecta los intereses de una población, incluyendo gobernantes y gobernados.

Conclusiones

Como hemos visto, en los programas y estrategias de integración de tecnologías al campo educativo se identifica una tensión constante entre lo pedagógico y lo político, y vacíos de responsabilidad de tipo administrativo y pedagógico. Al respecto, cierto es que las instituciones educativas, por sí mismas, carecen de la capacidad para incidir directamente en las políticas de integración de TIC, pues estas obedecen, a veces caprichosamente, a la extravagancia, cuando no a la ocurrencia de los gobiernos en turno. Para que una tecnología cumpla el objetivo para el cual fue incorporada, escribe Lugo (2010), su implementación debe estar respaldada por una planificación sistemática en el marco del Proyecto Educativo de la institución y en función de la mejora de la calidad educativa. En este sentido, las instituciones educativas, los directores, maestros y estudiantes deben concretar los objetivos de las políticas de incorporación de TIC a través de una acción planificada que les confiera sentido.

Si existe una política de integración de TIC al campo educativo es porque, esencialmente, se acepta que los contenidos curriculares son susceptibles de ser apoyados por el uso de tecnologías digitales. Lo cual no quiere decir que las instituciones educativas deban planificar dicha integración de la misma manera, pues ésta debe mediar en función de los contenidos curriculares y de los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar. Esto no es posible sin una integración de las TIC al currículo modelada por una planificación pedagógica específica que promueva el uso pedagógico y didáctico de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, si las políticas educativas son deficientes, las instituciones educativas pueden modificarlas en lo posible en cuanto al uso de recursos tecnológicos con los que cuentan. Las estrategias de gestión de TIC orientadas a los aprendizajes deben modificarse progresivamente, enfatizando en la adquisición de competencias que los docentes necesitan desarrollar, lo que implica potenciar los aprendizajes a través de las tecnologías aprovechando las oportunidades disponibles para incorporarlas a las actividades áulicas.

Capítulo 3. Referentes Metodológicos

Introducción

A partir de los conceptos de proceso político, acción social e ideología, pretendemos investigar los vínculos de las propuestas de incorporación de tecnologías de información y comunicación (TIC) en la universidad por parte de organismos internacionales y nacionales; y las políticas de incorporación que tienen lugar en la universidad, con la finalidad de analizar sus efectos en distintos espacios y situaciones específicos, como es el caso de la alfabetización digital de los docentes universitarios. A través de las acciones y discursos de los actores involucrados, pretendemos mostrar y evaluar los efectos de este complejo proceso en lo que concierne a la alfabetización digital, y la incorporación de TIC en la práctica docente y en diversas actividades académicas y administrativas, haciendo uso de categorías de cooperación/aceptación, mediación/negociación y conflicto/resistencia.

Partiendo del objetivo de esta investigación, para analizar la incorporación y la gestión de las TIC para la alfabetización digital en los docentes universitarios como un proceso político, la noción de proceso político se presenta aquí como categoría de análisis central a partir de la cual nos proponemos comprender y analizar las trayectorias e itinerarios que han definido la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en la universidad para la alfabetización digital, entendiendo proceso político un *espacio en el que se despliegan relaciones diferenciadas que implican el desplazamiento de antagonismo y poder, a través del cual se busca la apropiación y gestión de bienes materiales y simbólicos*. Como se mencionó en el Capítulo 1, en esta investigación consideramos el proceso de integración de TIC al campo educativo como una movilización de bienes materiales (tecnologías, presupuestos, bienes, territorio, dinero, infraestructura, recursos humanos) y símbolos (discurso ideológico, prestigio, estatus); por lo que, podemos

pensar que los procesos políticos suponen la lucha de poder y el antagonismo por su gestión.

3.1. La dimensión simbólica de lo político y su objetivación

Esta investigación tiene como contexto las instituciones educativas, pero no se ciñe a ellas, pues consideramos la importancia del horizonte cultural en que tiene lugar dicho proceso; es decir, preferimos colocar el proceso político al interior de los marcos de la cultura, entendida ésta como un proceso de continua producción y gestión de los modelos simbólicos a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2007). Pretendiendo ser congruentes con lo anterior, en el análisis del proceso político valoramos la problemática de la producción de los signos, códigos, símbolos y su gestión, en función de su articulación a la problemática de la producción del orden de sentido y, por tanto, de ideas, representaciones y visiones del mundo, fundamento de todo proceso de orden político.

Uno de los principios de la presente investigación es que se admite la capacidad de las personas para gestionar y transformar el orden socialmente establecido, de manera tal que se reconoce el papel activo de las personas en la conformación del mundo y se niega que tengan un papel irremediamente pasivo o subordinado por estructuras de poder políticas o económicas (Mato, 2012). Esto es así porque concebimos la estructuración del mundo social no a partir de los determinantes infra o supra, sino en términos de las relaciones que tienen lugar en la vida cotidiana de las personas y al interior de una atmósfera cultural que les confiere un orden de sentido a su experiencia. Por supuesto, no ignoramos las condiciones objetivas en las que se despliega el orden de la vida cotidiana, como el poder político o las condiciones materiales de existencia, antes bien, exploramos las condiciones históricas en la que se presentan transformaciones de las realidades vividas que

constituyen relaciones de poder, órdenes jerárquicos y, en este marco, conflictos y negociaciones (García 1999). Por lo anterior, distinguimos entre formas interiorizadas y formas objetivadas de la cultura, a partir de lo cual podemos reconstruir los vínculos entre las formas simbólicas, representaciones y significados interiorizados mentalmente, y símbolos objetivados en formas de prácticas rituales e instituciones, que es el marco en el que se despliega la incorporación de las TIC en la universidad (Giménez, 2007).

3.1.1. La dimensión analítica

El concepto de cultura se desplaza en dos grandes direcciones. A la primera denominaremos dirección ilustrada, en la que cultura significa todo lo relacionado con cultivarse en las artes, en el conocimiento y en las bellas maneras. Esta es una acepción habitual que clasifica el mundo entre lo popular y lo culto, predica que hay pueblos civilizados y pueblos sin cultura, hombres cultos y hombres ignorantes; identifica cultura con la ciencia, el arte, el conocimiento y los saberes generales. La segunda refiere al conjunto de conocimiento, creencias, arte, moral, tradiciones y costumbres. Esta definición es importante porque al eliminar la acepción de lo “culto” en la cultura y dotarla del elemento “costumbre”, o sea, los modos de vida que caracterizan a un pueblo; con lo anterior se intenta suprimir la acepción elitista de cultura. Sin embargo, como veremos adelante, estas nociones de cultura son tendencia en los ambientes académicos y se utilizan para valorar, jerarquizar y establecer relaciones diferenciadas a través de lo cual se organiza la vida institucional y social de la universidad.

Una acepción más de cultura, en su dimensión simbólica, nos es útil por dos razones: primero porque permite la construcción de un mundo más allá de sus contenidos concretos, y porque, como entidad analítica, nos permite penetrar al mundo de los significados con que se ha construido el mundo objetivo. En este sentido, el concepto de cultura se orienta al ámbito de lo simbólico, definida también como *telaraña de significados y estructuras de significación socialmente establecidas*. De esta manera, cultura “denota un esquema históricamente

transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (Geertz, 2003: 88).

3.1.2. La interpretación de la vida cotidiana

Si concebimos la cultura como la dimensión analítica de la vida social, (Giménez, 2007:30), podemos entonces pensar que toda pretensión de análisis de la vida, del mundo, de lo humano, incluyendo la política, es un análisis de la cultura, en la que se insertan los campos de producción, intercambio y consumo; las acciones y relaciones humanas, el pensamiento y las ideologías, que forman parte del estudio de la cultura. Pensar la cultura como un contexto en el que suceden “cosas” permite pensarla como un mapa en el que se pueden relacionar diferentes objetos y acontecimientos, en donde lo importante del mundo social no es la suma total de sus componentes, sino las relaciones que entre ellos guardan, sin olvidar las relaciones de poder. En tanto que como sistema de símbolos que contienen significaciones (Geertz, 2003: 29-32), permite pensarla como un texto, “un texto escrito por los nativos, que el antropólogo se esfuerza por interpretar, por más de que no pueda prescindir de la interpretación de los nativos (Pasquinelli, 1993, en Giménez, 2007).

Al respecto de la interpretación de lo simbólico, no pretendemos encontrar su verdadero significado, sino comprender la forma en que se operan. En este sentido, nuestra pregunta no es qué significan los símbolos, sino qué se hace con los símbolos. La comprensión de lo que hacemos con los símbolos nos conduce a la comprensión de qué y cómo gestionamos el mundo, como construimos relaciones humanas, cómo producimos y como intercambiamos, en síntesis, cómo creamos.

Escribimos antes que lo político tiene lugar en el orden de la vida cotidiana. Al respecto, concebimos que la vida social “...no es sólo una cuestión de objetos e incidentes, que se presentan como hechos en un mundo natural: también es una

cuestión de acciones y expresiones significativas, de enunciados, símbolos, textos y artefactos de diversos tipos y de sujetos que se expresan por medio de éstos y buscan comprenderse a sí mismos y a los demás mediante la interpretación de las expresiones que producen y reciben [...] la reflexión sobre los fenómenos culturales se puede interpretar como el estudio sociohistórico en tanto campo significativo [...] estudio de las maneras en que los individuos situados en el mundo sociohistórico producen, construyen y reciben expresiones significativas de diversos tipos” escribe Thompson (2002).

3.1.3. Las formas simbólicas del poder

Si la concepción simbólica de la cultura de Geertz (2003), nos permite pensar en la dimensión simbólica de la vida social como un texto y por ello ser interpretable, pensar las formas simbólicas arraigadas a contextos sociales estructurados que implican relaciones de poder, formas de conflicto y desigualdad, nos permite analizar no sólo la producción cultural, sino los mecanismos a través de los cuales se produce la cultura. Dichas formas simbólicas contienen significados que se movilizan intencionalmente, reproduciendo así relaciones de control y poder, y pueden constituirse como relaciones de dominación en la medida en que tales relaciones de poder se presentan sistemáticamente asimétricas.

Para Thompson el análisis de las formas simbólicas de la cultura es tan importante como el análisis de las condiciones objetivas de la vida. Por eso recurre a la definición del análisis cultural como el estudio de las formas simbólicas en relación con los contextos y los procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas (Thompson, 2002: 203). La producción y la transmisión de tales formas simbólicas no se dan en el vacío ni son impersonales, sino que son expresiones de un sujeto para un sujeto y se dan en un contexto específico. Añadiendo a las aportaciones de la fenomenología al análisis del mundo de la vida, Thompson sugiere que las formas simbólicas son “...producidas, construidas o empleadas por un sujeto que, al producirlas o emplearlas, persigue

ciertos objetivos o propósitos...” (2002: 206). La capacidad de los sujetos para lograr o no los objetivos o alcanzar sus intereses depende no sólo de las circunstancias o del contexto, ni del conjunto de condiciones externas a él, sino del poder como facultad para tomar decisiones y concretarlas. Cuando las relaciones de poder son sistemáticamente asimétricas hablamos de dominación (Thompson 2002: 225). Las posiciones que ocupan las personas en un contexto y situación específica revelan la posición de sus condiciones reales de producción que modelan la forma simbólica producida. Tal reproducción de formas simbólicas nos conduce al concepto de ideología.

La ideología planteada como un conjunto de ideas y concepciones acerca del mundo, puede ser útil para comprender el sentido y los significados que éste tiene para las personas. Sin embargo, si partimos de la premisa de que todo producto del pensamiento humano es intencional o se dirige a un fin, entonces podemos articular al concepto de ideología la acción de mover significados. Si a lo anterior le añadimos que las intenciones sólo son realizables a través del ejercicio de poder, entonces podemos comprender la ideología como una acción a través de la cual se movilizan significados para ejercer el poder. Finalmente, si el análisis de los fenómenos culturales sugiere la producción de formas simbólicas, no podemos menos que admitir que todo fenómeno social es en sí mismo una acción dirigida a la producción de relaciones de poder. Para distinguir las relaciones de poder de las relaciones de dominación, incluiremos a éstas últimas las relaciones sistemáticamente asimétricas de las relaciones de poder (Thompson 2002: 225).

La ideología está implícita en la cultura, se presenta de diversos modos y proviene de fuentes distintas: se encuentra tanto en los discursos de una elite política económica como en los círculos académicos e intelectuales; en los discursos de representantes de clases populares, tanto como en el cómo se relacionan con otras personas en el continuo fluir de su vida cotidiana. Aunque si bien la ideología se enquista en la cultura y los fenómenos ideológicos son fenómenos simbólicos, no quiere decir que los fenómenos simbólicos sean, en sí y por sí mismos, ideológicos.

Son ideológicos sólo en la medida en que sirven para establecer relaciones de dominación (Thompson, 2002: 85). Esto es importante porque nos permite mostrar que, así como el mundo humano no es todo un mundo simbólico, no todo discurso es ideología, así como no toda relación es una relación en la que se ejerce el poder y, menos aún, toda relación es una relación de dominación.

El estudio de la cultura y de los fenómenos culturales no debe estar exenta del estudio de la producción de formas ideológicas, que, a su vez, constituyen relaciones de poder. Conviniendo con Thompson, lo importante de los fenómenos culturales no es categorizar los sistemas de pensamiento o creencias, sino los usos sociales de las formas simbólicas y de qué manera sirven para establecer y sostener relaciones de dominación situados en contextos históricos específicos.

3.1.4. Acción social y la gestión de los significados

Toda acción política implica una acción orientada a objetivos y metas. Esta acción se enfrenta siempre con resistencias por parte de sectores que buscan mediar la acción política. Tenemos así dos grandes actores involucrados: el poder institucional y la comunidad a la que se dirige dicho poder. Estos dos actores se enfrentan en un espacio social, espacio donde confluyen no sólo las acciones, sino un espacio mediado por símbolos y códigos que median en las relaciones de poder. Por lo anterior, el análisis de lo político requiere de la comprensión del entramado entre el sistema político institucional dominante que establece e impone las reglas y la acción política que se despliega entre quienes, se supone, deben acatar las reglas. Nuestro interés es el análisis comprensivo de las situaciones que se presentan a través de los contenidos semánticos expresados por los actores, que transforman los significados dominantes y producen aceptación, tensiones, conflictos y negociaciones.

En toda sociedad se observa la política como manifestación de ideologías a través de la acción social. Demarcamos aquí la categoría de acción social como un hecho social, de la acción que no lo es, por ejemplo, la expresión de un pensamiento o de

una costumbre. Para Durkheim (2001: 39-52), todo hecho social es independiente de las manifestaciones individuales. Esto se debe a que "...las manifestaciones privadas tienen algo de social, pero son dependientes de la constitución orgánica y psíquica". Siguiendo al sociólogo francés, un pensamiento que se encuentra en todas las conciencias o un movimiento que repiten todos los individuos no son hechos sociales. En tanto que "...hay modos de pensar, actuar y sentir que existen fuera de las conciencias individuales"; estos son hechos con una organización definida que no dependen de la voluntad de los individuos [...] Estos tipos de conducta o de pensamiento no son solo exteriores al individuo, sino que están dotados de un poder imperativo y coercitivo en virtud del cual se imponen a él lo quiera o no".

Con base en los conceptos de hecho social y acción social, a través del cual pretendemos captar el sentido mentado por los sujetos que en la acción participan, pretendemos dar coherencia a la descripción y análisis de los procesos políticos esforzándonos por captar la conexión de sentido en que se incluye la acción. Para Weber, la acción social refiere a la conducta humana "...siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo [en el que] el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo" (Weber, 2002: 5). Siguiendo los pasos de la sociología comprensiva weberiana, se alude al sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción, bien como existente de hecho o bien como construido en un tipo ideal (Weber, 2002: 6).

No toda acción es una acción social, por lo que no debemos suponer que nuestro objeto de investigación es la acción social como experiencia de vida en bruto, puesto que "[toda acción social o experiencia de vida] deberá ser traducida a un juicio de imputación causal intersubjetivamente contrastable" (Rabotnikof, 1989: 69). Lo anterior se define como "comprensión explicativa": comprensión de lo cual se tiene una explicación del desarrollo real de la acción. En este sentido, explicar significa la captación de la conexión de sentido en que se incluye una acción. Se pretende así

“entender, interpretando la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos” (Weber, 2002: 5, 9).

Considerando que, a partir de la interpretación la acción social se puede explicar causalmente, debemos poner atención en la interpretación de la acción a partir de su significado subjetivo que de los actores emana. La comprensión alude a la interpretación que conduce a la explicación causal de la acción social, pues explicar significa captar la conexión de sentido en que se incluye una acción, en tanto que la comprensión explicativa refiere a la comprensión por motivos.

Si la acción social remite a conexiones de sentido comprensibles, de acuerdo con Weber (2002: 9) es “...la comprensión de las cuales tenemos por una explicación del desarrollo real de la acción”. Cabe aclarar que no cualquier acto de comprensión es explicación; puesto que toda acción con sentido es lo que hace que una acción sea comprensible y sólo las acciones a las que está asociado un sentido son susceptibles de ser comprendidas: “...toda interpretación, como toda ciencia en general, tiende a la evidencia” pero aunque toda interpretación persigue la evidencia “...ninguna interpretación de sentido, por evidente que sea, puede pretender, en méritos de ese carácter de evidencia, ser también la interpretación causal válida” (Weber, 2002: 6). Siendo la interpretación una hipótesis causal particularmente evidente, será indispensable averiguar e interpretar conexiones veladas, sus motivos y fenómenos en masa, susceptibles de cuantificación y correlación, comparando el mayor número posible de hechos de la vida cotidiana que, semejantes entre sí, difieran en los motivos u ocasión (Weber, 2002: 11).

Uno de los principales retos de la investigación en ciencias sociales se relaciona con las cuestiones de reconstrucción de la realidad, es decir, cómo recuperar el mundo de las personas a partir de los motivos que orientan la acción social para alcanzar determinadas metas y propósitos. Para la presente investigación y el cumplimiento de los objetivos planteados, se propone una perspectiva de investigación cualitativa basada en el concepto comprensión *Verstehen*, para

abordar la observación y la interpretación de la realidad subjetiva de los actores involucrados en los procesos políticos, y objetivarse a través de referentes epistemológicos, teóricos y conceptuales.

En la base de la perspectiva de investigación cualitativa, que se propone aplicar para la presente investigación, se encuentra el mundo de los significados de la acción social y no la acción social en sí misma, a partir de la cual se construyen relaciones intersubjetivas. Para comprender los significados de la acción que se construyen y se expresan socialmente, partimos del supuesto de que éstos no son inherentes a las actividades, a las instituciones o a los objetos, puesto que el orden de sentido es conferido por los actores y no es una expresión en bruto de la experiencia de vida, sino un acto de significación.

Partiendo de la premisa de que la etnografía, con sus recursos que le son propios como la hermenéutica, la investigación acción participativa y los relatos de vida, es un método apropiado para la interpretación y la comprensión explicativa. Weber nos mostró que una interpretación correcta significa "...que el desarrollo externo y el motivo han sido conocidos de un modo certero y al mismo tiempo comprendidos con sentido en su conexión [...] si falta la adecuación de sentido nos encontramos meramente ante una probabilidad estadística no susceptible de comprensión" (Weber, 2002: 11). La sociología comprensiva de Weber es comprensión interpretativa, pues los motivos con sentido comprensible son al mismo tiempo causas de la acción, y la exigencia de la comprensión requieren del sentido atribuido a las causas intencionadas. Como herramienta metodológica, la etnografía es una forma de abordar aquello que llamamos realidad.

3.1.5. La estructura social y su impacto en la dimensión educativa

La configuración de las relaciones entre el individuo y la sociedad se articulan al continuo proceso de construcción y administración de significados. La perspectiva fenomenológica nos ha mostrado la necesidad de pensar los significados de la experiencia que remiten a un conjunto de experiencias en cadena. Aunque Bourdieu

(2007) elabora una crítica razonable a esta postura, desvía la importancia de la perspectiva fenomenológica inaugurada por Alfred Schutz y continuada por sus alumnos Peter Berger y Thomas Luckmann, Estos sociólogos nos enseñan que las estructuras de la vida cotidiana se vertebran no verticalmente, sino horizontal, donde tienen su fuente las relaciones sociales objetivas. Si bien la fenomenología desdeñó la importancia de las estructuras objetivas donde tienen lugar el conjunto de experiencias y relaciones intersubjetivas, y el estructuralismo impuso no sólo su punto de vista, sino que redujo las relaciones estructurales a intercambios simbólicos donde “el mundo social se da como una representación y desde las cuales las prácticas no son otra cosa que papeles teatrales, ejecuciones de partituras o aplicaciones de planes” (Bourdieu, 2007: 84), el análisis de la vida cotidiana como el análisis de construcción de las estructuras de la vida deben considerarse aparte. Lo mismo vale para la perspectiva estructuralista de Guiddens, quien nos recuerda que lo importante del análisis sociológico es el continuo proceso de estructuración del mundo social.

Pensamos que la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu no dista mucho de los sociólogos antes señalados, pues parten del principio de que el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes se constituye en la práctica de la vida cotidiana, y que estas relaciones están orientadas hacia fines prácticos; también remiten a la producción histórica del mundo de la vida para explicar la configuración de la estructura social; y, finalmente, apelan a la realidad como una realidad que se objetiva por el principio de la dialéctica donde la construcción de los productos objetivados del mundo, se vierten a ellos como si no hubiesen sido productos de las relaciones subjetivas. Para Bourdieu, este proceso da como resultado el *habitus*, que sin ser producto de la obediencia a reglas –aunque si puede ir acompañado de un cálculo estratégico– se expresan como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles de percepción, pensamiento y acción, predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente

adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos” (Bourdieu: 2007: 85).

Las regularidades establecidas por las estructuras cognitivas y motivacionales constitutivas del *habitus*, al mismo tiempo que amplían las posibilidades de elección y recreación de las motivaciones subjetivas, son también su límite. Esto es así porque el *habitus* engendra las condiciones sociales en las cuales se manifiesta. Por ejemplo, la historia de vida y el contexto cultural produce en las personas un nivel de capital acumulado (social, político, cultural), que se hace explícito en la expresión de las motivaciones y objetivos. El *habitus*, escribe Bourdieu (2007: 93) “...como sentido práctico realiza la reactivación del sentido objetivado en las instituciones: producto del trabajo de inculcación y apropiación necesario para que esos productos de la historia colectiva que son las estructuras objetivas consigan reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas que son condición de su funcionamiento”. Articulado a la dimensión educativa, el *hábitus* nos permite analizar el proceso de construcción de la relación entre las personas y el mundo social.

En *Los Herederos*, Bourdieu afirma que la educación no hace más que reproducir las desigualdades del mundo social, “eliminando” a las clases más desfavorecidas, sin que sea por ello así percibido (Bourdieu, 2003: 14). Los estudiantes más favorecidos culturalmente tienen más ventajas frente a aquellos desfavorecidos. Esto es posible dado que “La propiedad se apropia de su propietario: encarnándose bajo la forma de una estructura generadora de prácticas perfectamente conformes a su lógica y a sus exigencias” (Bourdieu, 2007: 93-94). El sentido práctico se ve forzado a mediar con las estructuras objetivas de la vida, que deriva de una suerte de sentido común, “...cuya evidencia inmediata se duplica por la objetividad que asegura el consenso sobre el sentido de las prácticas y del mundo, es decir la armonización de las experiencias y el continuo refuerzo que cada una de ellas recibe de la expresión individual o colectiva [...] de experiencias semejantes o idéntica”.

Si la escuela funciona es porque, entre otras funciones, reproduce el orden objetivado del mundo social. Contrario a las opiniones de sentido común, no es la pobreza, sino las desigualdades sociales las que determinan el futuro de la educación, tendiente a perpetuar las estructuras de dominación y poder al favorecer el acceso a la educación y a ciertos campos del conocimiento a los más privilegiados socialmente. Lo anterior quiere decir que existen campos del conocimiento cuya elección está determinada por el hábitat y el tipo de vida cotidiano, asociado a su vez, al aumento de recursos y su reparto. También, Bourdieu muestra que ciertos campos de conocimiento requieren actitudes y aptitudes, cuyo principio de desarrollo también está vinculadas al orden social. La educación, al no flexibilizar su estructura, favorece a las clases altas, por ejemplo, hay profesiones a las que no se puede acceder sin un patrimonio y predisposiciones objetivas socialmente condicionadas que la escuela se rehúsa a ofrecer. No solo el contexto social, sino el familiar, limita el éxito escolar, pues el éxito educativo depende en buena medida, de la aptitud para manejar un lenguaje de ideas propio de la enseñanza, por lo que el pasado inmediato casi lo determina. Los privilegiados socialmente lo son también escolarmente, dado que tienen conocimientos más ricos y extendidos, heredan también saberes, saber hacer y gustos.

Pero si bien la escuela privilegia la reproducción de los privilegiados, las clases más desfavorecidas no están destinadas a la exclusión. Los *habitus*, como estructuras estructurantes, no son disposiciones fijas que recrean y moldean también. Una de las razones por las que los estudiantes de clases bajas han sobrevivido a las desventajas iniciales que impone la escuela, es porque puede tener lugar una transformación del déficit educativo por las orientaciones y elecciones reforzadas, y al consejo de las familias. Los estudiantes desfavorecidos también, escribe Bourdieu, pueden encontrar en las conductas académicas un medio de compensar sus desventajas. A pesar también de que el acceso a la enseñanza ha supuesto milagros y esfuerzos, las personas más desfavorecidas, “que tienen mayores posibilidades de dejarse quebrantar por la fuerza del destino social, pueden

encontrar en el exceso de su desventaja, estímulos para superarla” (Bourdieu, 2003: 41).

3.2. Estrategia Metodológica

Como una forma de abordaje para la presente investigación se propone una metodología general de carácter etnográfico. Las razones de su aplicación se fundamentan dado que la tarea del etnógrafo de la vida escolar se orienta al estudio de la cultura escolar, es decir, se interesa por la gestión de los significados tanto como por el conocimiento de las dinámicas escolares, de sus rituales y de las relaciones que se generan en el contexto. Aplicada al análisis de las dinámicas de la universidad, la etnografía permite describir e interpretar la cultura escolar que, entre otros asuntos, comprende la documentación de la vida cotidiana en las escuelas, analizando situaciones escolares como situaciones de carácter social y cultural (Bertely, 2000). El marco operativo etnográfico permite también la observación directa de la vida escolar cotidiana, participando en ella y registrando sucesos, prácticas, conflictos, intereses, alianzas e historias, teñidos de creencias, percepciones y motivaciones, enfatizando en los procesos de construcción de significados.

3.2.1. El método etnográfico como forma de abordaje para la investigación en educación

La etnografía como método y herramienta de investigación es útil porque nos permite describir, analizar e interpretar la cultura que, entre otros aspectos, comprende la documentación de la vida cotidiana. Uno de los aspectos más relevantes de los estudios etnográficos es que su objetivo no es captar la realidad y describirla, sino captar el sentido de la realidad construida socialmente. Por eso, la etnografía no va en búsqueda sólo del dato empírico, sino de los significados de la experiencia. Está interesada no en el dato empírico como hecho en bruto, sino como

hecho de sentido y significado, que orienta las formas de organización de los sistemas humanos. La investigación etnográfica es un recurso de investigación planificado, desarrollado y coordinado en el mismo campo o espacio social donde se busca intervenir.

La investigación etnográfica es útil también, porque nos permite describir, interpretar y analizar los hechos sociales como situaciones de carácter social y cultural, como método de investigación que va más allá de la recolección de datos cuantitativos y cualitativos. La idea de que los datos cuantitativos y cualitativos son opuestos y de carácter dicotómico es propia de la tradición sociológica. En la antropología, la discusión se plantea en términos de "...descripción o la comparación, lo sincrónico o lo diacrónico, la relación entre categorías internas o externas a la cultura [...] dilemas que rebasan la cuestión de lo cualitativo *versus* lo cuantitativo (Rockwell, 2009: 45-46), que nos permite recabar información detallada de sucesos y acontecimientos, de creencias, prácticas, discursos, historias, genealogías y demás componentes de la cultura, enfatizando en los significados. A través de la etnografía observamos de cerca la vida, participando en ella y registrándola, atendiendo al detalle descriptivo. En este sentido, el marco operativo de la etnografía permite también la observación directa y un tipo de inmersión cultural.

Una de las ventajas del estudio etnográfico en los espacios escolares, siendo el investigador también docente, es que podemos situarnos en el centro mismo de la investigación, siendo así un autor, un investigador y un participante de la cultura escolar que se pretende comprender; es decir un autor integrado que relaciona su reflexión con lo conocido-desconocido, explorando el mundo de las subjetividades y el mundo objetivado como acercamientos entre la reflexión personal y las interpretaciones de carácter teórico. De esta manera, la etnografía representa la actividad personal, señalando aspectos críticos entre lo personal y lo institucional, ayudando a comprender un problema dentro de su complejidad, que es relatado desde el punto de vista del investigador, pero que tiene la intención de rescatar el

orden de sentido de los significados que los mismos sujetos le atribuyen a su acción (Montero-Sieburth, 2003).

Una de las vertientes de investigación etnográfica que han mostrado ir más allá de la observación directa y la inmersión cultural, es la autoetnografía. La autoetnografía sostiene que aun cuando la experiencia de una persona no es el reflejo de los contextos ni de la época en que le toca vivir "...es posible leer una sociedad a través de una biografía" (Inieta y Feixa, 2006: 11). En la autoetnografía, el investigador es un personaje que pertenece a la misma comunidad o sector social al que describe. Es un proceso de reconocimiento y autoreconocimiento a partir de relatos personales y autobiográficos. Más no por esto la autoetnografía parte de una concepción relativista de la cultura –que la investigación gire en torno a la experiencia propia del investigador– sino que vincula lo personal con lo cultural, la experiencia biográfica con su contexto, la investigación con el proceso creativo de la descripción y la narración. Es, en cierto sentido, un enfrentamiento con lo cultural, que sitúa al investigador en los marcos de sus propias reflexiones, interacciones y reconocimiento de emociones, que le permiten construir, con otros, una confrontación, a partir de lo cual reconstruye nuevos conceptos de esa realidad (Reed-Danahay, 1997).

Otra de las ventajas de la autoetnografía es que sitúa al investigador en el centro mismo de la investigación que pretende realizar. Lo anterior es importante porque el enfoque etnográfico de investigación requiere de un investigador que participe, de un investigador integrado a la cultura, capaz de explorar el mundo de las subjetividades y el mundo objetivado, capaz de adentrarse en los aspectos críticos entre lo personal y lo institucional, ayudando a comprender un problema dentro de su complejidad (Montero-Sieburth, 2003).

Una tercera vertiente de investigación etnográfica es la investigación-acción, necesaria para la comprensión amplia y profunda del trabajo sobre el terreno, que permite la formulación de diagnósticos e implementación de estrategias de acción para mejorar situaciones, resolver problemas y abrirse a la evaluación autocrítica

de los resultados. En este sentido, la investigación-acción implica que toda investigación, programa o proyecto debe asegurarse de generar un cambio en las condiciones de vida de las personas. Además, la investigación-acción promueve el análisis e interpretación de las normas y las expectativas, los roles y las relaciones partiendo de un principio de reflexividad, que se distingue de reflexión en cuanto opera bajo los mecanismos de una crítica a los estados puros de conciencia (Bourdieu: 2008). El conocimiento, en este último sentido, no es un conocimiento acabado y certero, sino un conocimiento dispuesto a modificarse, pues su mérito radica en que infunde cierta dosis de incertidumbre sobre el resultado que produce.

3.2.2. Instrumentos de investigación

Para los objetivos de esta investigación se retoma el planteamiento de Taylor y Bogdan (2010:101), quienes proponen que las entrevistas en profundidad mantengan el modelo de una conversación entre iguales, no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. En este sentido, el investigador es el instrumento de la investigación y no el protocolo o formulario de entrevista. Es decir, la entrevista se entiende como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras”.

La aplicación del cuestionario y la información obtenida en las entrevistas no son suficiente para la comprensión de nuestro objeto de estudio, ni pretendemos lograr explicación alguna sólo a partir del análisis de las respuestas obtenidas. Aunque esta práctica de investigación es recurrente, consideramos que enfrenta algunos obstáculos y nos encamina a simplificar nuestro objeto de estudio. Algunos de los obstáculos que identificamos del anterior enfoque son los siguientes:

- Las personas piensan y tienen mucha más información de lo que expresan con palabras y, en este sentido, la respuesta a una pregunta está determinada por factores tan diversos como el espacio, el contexto y las

circunstancias en que tiene lugar la entrevista; así como por accidentes, coyunturas, intenciones e intereses personales.

- Los resultados de una encuesta y una entrevista no son un reflejo del pensamiento ni de la experiencia de quien se expresa, sino un intento por mediar entre las opiniones, lo políticamente correcto y lo ideológicamente aceptable.
- Las expresiones de los encuestados y entrevistados no son un reflejo de la experiencia, ni de sus expectativas, sino la expresión de la mediación entre el orden socialmente establecido y sus intenciones, deseos y necesidades; no se corresponden necesariamente con su actuar político ni con los discursos expresados en espacios distintos en los que se realizó la encuesta.

Por las anteriores razones decidimos incluir a nuestra forma de abordaje metodológico un enfoque etnográfico, a través de la observación participativa, a partir del cual nos acercaremos a la vida cotidiana escolar y a las experiencias de vida de los actores involucrados en el proceso político señalado. La observación participativa también nos proporciona información de primera mano, tanto verbal como no verbal, nos permite acceder a las experiencias de los actores involucrados en el mismo espacio en el que tienen lugar las relaciones de tensión o conflicto, y al mismo tiempo, nos permite identificar posturas, discursos, juicios y valores.

De acuerdo con Orozco (1999), muchas interpretaciones cualitativas abusan del involucramiento del investigador y de los juicios de sus colaboradores, por lo tanto, el resultado de lo que se propone es más una conclusión teñida de la subjetividad del investigador y de las opiniones de sus colaboradores que de las cualidades propias del objeto de estudio explorado. Se observa entonces una tensión en la cual la cercanía del investigador con su objeto de estudio puede representar un conflicto, pero se requiere que el investigador se involucre; y el trabajo actual ha sido, desde la comunidad de investigación cualitativa, proponer técnicas para que este involucramiento no sea negativo para la investigación, sino que sea un involucramiento inevitable, más bien requerido, pero que no estorbe el proceso, que

no lo contamine y no lo dañe. En este sentido, existen técnicas que son de sentido común, como las de explicitar todos los pasos de la investigación; o tomar el caso de analizar el discurso vertido a través de los sujetos de la investigación.

3.2.3. Vigilancia epistemológica en el abordaje metodológico

Para especificar las formas de abordaje cualitativo que se pretende, es necesario mencionar lo siguiente: 1) el investigador cualitativo no es un observador participante de tiempo completo; debe guardar distancia del mundo de los nativos para aprender a mirar de cerca y de lejos. En este sentido se debe aprender a elegir los momentos de la observación y de la observación participante, teniendo en cuenta los objetivos propios de la investigación. 2) Se renuncia a la premisa la cual indica que la recopilación de datos representa un modo de estar y de mostrar el mundo, y de que los datos son las descripciones de la realidad, inventarios del mundo real que se producen al traducir las observaciones e indagaciones a sistemas de notación escrita, tal como lo asumen Schwartz y Jacobs (2003). Considero la anterior premisa como errónea toda vez que el investigador no va en busca del dato real, porque aquello que se expresan son modelos de la realidad a partir de los cuales las personas ordenan su mundo, lo interpretan y se relacionan. El investigador no recopila datos, los construye en función del objeto de estudio que pretende conocer y los objetivos que persigue su investigación. El investigador construye modelos con los datos que le permitan leer las lógicas de organización de los sistemas. 3) Se pretende captar el sentido de la conciencia que se expresa en una relación que implican múltiples experiencias de vida (Berger y Luckmann, 1997) y la significación como intención explícita de servir como indicios de significados subjetivos (Berger y Luckmann, 1999). En otras palabras, el objetivo no es describir ni reconstruir el hecho como hecho real, en bruto, sino comprender los universos de significados que orientan y conducen las acciones de las personas.

3.2.4. Supuestos

Nuestro supuesto central es que la gestión de TIC y la alfabetización digital implican relaciones de poder que subyacen al orden político de la política educativa, lo que nos conduce a la tarea de identificar, comprender y explicar dichas relaciones. El diseño de nuestra investigación comprende el análisis de las acciones y discursos expresados por los actores involucrados en la gestión de TIC para la alfabetización digital, a través de lo cual pretendemos mostrar y evaluar los efectos de este complejo proceso en lo concerniente a la formación y práctica docente y su relación con la gestión administrativa institucional, en la que se presentan diferentes grados de cooperación, aceptación; mediación, negociación y conflicto o resistencia, que tienen lugar en dicho proceso. En el análisis de la gestión de las TIC y la alfabetización digital como un proceso de orden político, en el que tienen lugar tensiones, conflictos y resoluciones, proponemos comprender y analizar las trayectorias e itinerarios que definen la gestión y alfabetización digital.

Nuestro segundo supuesto es que la gestión de TIC y la alfabetización digital tienen lugar en un terreno o espacio social caracterizado por la tensión dinámica entre diferentes actores. Puesto que dichas relaciones son diferenciadas por las cualidades de poder delegado o impuesto y por el prestigio, consideramos pertinente situarlas al interior de un campo en el que se presentan relaciones de cooperación y competencia que, en situaciones específicas, detonan relaciones de conflicto. Cabe decir que las posiciones diferenciadas de los actores no generan por sí mismas situaciones de tensión o conflicto, sino la intención de movilizar o la movilización objetiva de bienes materiales, –tecnologías, presupuesto, espacios, dinero, recursos humanos– y simbólicos –palabras, imágenes, discursos, prestigio, pureza, estatus, honor– que detonan la lucha de poder y el antagonismo por su gestión. Nuestra forma de abordaje entonces se orienta no al análisis de los significados del orden del discurso, sino al de la gestión de los significados que desembocan en acciones cargadas de sentido.

Nuestro tercer supuesto se deriva de los dos anteriores y refiere a que la incorporación y gestión de las TIC a la universidad sólo pueden tener un efecto en los procesos de alfabetización digital en la medida en que las acciones de los actores involucrados son acciones cargadas de sentido, por lo que nuestro interés radica en identificar el sentido mentado por los sujetos que en la acción participan, a través de lo cual podemos comprender el proceso social que soporta y orienta la gestión tecnológica y la alfabetización digital. Por lo anterior, nuestra forma de abordaje se define a partir de los fundamentos de una sociología comprensiva, que busca captar el sentido y significado de las acciones orientadas a objetivos y metas. Dicha acción se enfrenta siempre con resistencias, lo que provoca tensión y puede derivar en conflicto o en una tentativa resolución en la que siempre quedarán rastros de dicha tensión.

Capítulo 4. Contexto y Escenario de la Incorporación de las TIC y la Alfabetización Digital en la FES Zaragoza

Introducción

El análisis de la incorporación de tecnologías de información y comunicación para la alfabetización digital requirió de un enfoque de investigación cualitativo de las dinámicas de los espacios escolares, al mismo tiempo que del conocimiento de recomendaciones de organismos internacionales y nacionales para la incorporación de las TIC en el contexto educativo, y de las políticas educativas que de ellas se desprenden. En el presente capítulo identificaremos la estructura organizacional de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, con relación a los recursos y programas orientados a la formación y actualización docente, así como las instancias gestoras encargadas de la planificación, desarrollo, implementación y evaluación de las políticas de gestión de las TIC vinculados a programas de alfabetización digital. En la primera parte del capítulo, identificamos aspectos relevantes de la política de integración de TIC a la UNAM que se ha propuesto en la presente administración, con la finalidad de reconocer el impacto que éstas han tenido. Posteriormente, describimos los recursos materiales y humanos con los que cuenta la Fes Zaragoza para la capacitación permanente de los docentes.

4.1 La Universidad Nacional Autónoma de México

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene su antecedente en la Real y Pontificia Universidad de México, fundada el 21 de septiembre de 1551. Su apertura

tuvo lugar el 25 de enero de 1553 y se organizó a imagen y semejanza de las universidades europeas de tradición escolástica, particularmente la de Salamanca. La universidad moderna surge después de varios intentos de Justo Sierra para la creación de la Universidad Nacional. Fue el 30 de marzo de 1907 que se anunció que el presidente de la República estaba de acuerdo con la apertura de la Universidad Nacional, y el 22 de septiembre de 1910 tuvo lugar la inauguración de la Universidad Nacional de México.

La Universidad Nacional obtiene su autonomía en 1929 y se convierte así en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tiene como propósito formar profesionistas en los diferentes campos del conocimiento, organizar y realizar investigaciones, y la extensión de la cultura. Para 2019, se contabilizó más de 360 mil universitarios entre alumnos, académicos y personal administrativo, casi 300 mil estudiantes de bachillerato, licenciatura y posgrado; además, es la institución pública que más opciones educativas ofrece en México.

4.1.1. La incorporación de las TIC en la UNAM

La UNAM, así como otras universidades, centros de investigación, colegios y escuelas, ha realizado aportes fundamentales para el desarrollo social, económico, científico, cultural y político de la nación. En lo que respecta al desarrollo tecnológico aplicado a la gestión universitaria, el Plan de Desarrollo Institucional (2015-2019) del Dr. Luis Enrique Grau Wiechers, actual rector de la UNAM, contempla la incorporación de las TIC en el proceso educativo y para la administración de esta institución educativa, de lo que depende la posibilidad de concebir y realizar acciones de alto impacto que contribuyan a encarar con éxito la compleja realidad y permitan orientarla hacia un futuro promisorio y esperanzador para la humanidad.

El Plan de Desarrollo Institucional (2015-2019), que contempla los programas estratégicos “7 *Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)*” refiere al acceso, uso, aplicación y

desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación para la mejora del ejercicio y cumplimiento óptimo de las funciones sustantivas de la Universidad, así como al uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento para las actividades educativas. Dicho programa menciona que:

“Para lograr con éxito los objetivos que se plantean en este programa estratégico es preciso instrumentar un plan maestro que determine las políticas institucionales para el uso y aplicación de las TIC en todos los ámbitos. Aprovechar a plenitud el enorme potencial de las herramientas tecnológicas en todas las esferas de la vida universitaria para la sistematización de información, la promoción de eventos y actividades, la profundización de saberes, la relación entre áreas de conocimiento, la interacción entre la comunidad universitaria y con otras instancias externas a la UNAM, así como la agilización de la gestión, entre otros temas, son aspectos que deben favorecerse...” (UNAM, 2017).

La UNAM, ha puesto especial interés en la incorporación de tecnologías en los diferentes ámbitos de la vida académica y laboral. Es una universidad que cuenta con instancias especializadas para capacitar y apoyar a los docentes en el desarrollo de habilidades digitales y pedagógicas, como la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de información y Comunicación (DGTIC), que es una dependencia de la UNAM encargada de gestionar la formación, capacitación y actualización del docente en uso de las TIC, considerando la innovación, uso responsable, redes avanzadas y realidad virtual. También cuenta con un programa para la formación docente, el “Programa de Actualización y Superación Docente” (PASD) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, que es la dependencia que coordina la superación docente a través de cursos y diplomados de apoyo pedagógico, disciplinares y uso de TIC, entre otros.

En lo que respecta a los programas institucionales para incrementar los conocimientos y habilidades de los estudiantes y profesores en TIC, la Coordinación de Tecnologías para la Educación-h@bitat puma ofrece cursos, talleres y diplomados que tienen por objetivo “la incorporación a la cultura digital”, capacitando en el uso educativo de TIC a 1500 profesores de la UNAM, en promedio anual.

4.2 La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza cumplió 44 años en enero del 2020; es una multidisciplinaria que forma parte de la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuenta con tres campus, dos en la zona oriente de la Ciudad de México y el tercero en el estado de Tlaxcala; en ella se imparten nueve carreras del área de Ciencias de la Salud y el Comportamiento y Ciencias Químico-Biológicas; cinco especialidades, siete maestrías y tres doctorados. Para el ciclo escolar 2020-1 cuenta con una matrícula de licenciatura de 12,359 alumnos, 476 estudiantes inscritos en el posgrado y, como se muestra en la Tabla 4.1, una plantilla de profesores de 1781, conformada por 257 ayudantes de profesor, 1,255 profesor de asignatura, 29 técnicos académicos, 240 profesores de carrera (FES Zaragoza:131, 2019a).

Categoría	Número de docentes
Ayudantes de profesor	257
Profesor de asignatura	1255
Técnicos académicos	29
Profesores de carrera	240
Total	1781

Tabla 4.1. Plantilla de profesores de la FES Zaragoza

4.2.1. La comunidad docente de la FES Zaragoza

La población de profesores de la Facultad, que en este trabajo se nombran docentes, cuentan con diversas categorías; y los profesores que realizan actividades académico-administrativas son nombrados funcionarios. El Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM, establece que son Profesores de Asignatura quienes sean remunerados en función del número de horas de clases que impartan, siendo interinos o definitivos y ocupar las categorías A o B (artículo 35 del EPA). Son Profesores o Investigadores de Carrera quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas y ocupan las categorías de asociado o titular A, B o C. (Artículo 38 del EPA). Son Técnicos Académicos ordinarios quienes realizan tareas específicas y sistemáticas de los programas académicos y/o de servicios técnicos de una dependencia de la UNAM (Artículo 9 del EPA).

4.2.2. Los programas de formación docente

Desde sus inicios, la FES Zaragoza ha promovido el diseño, desarrollo, aplicación y evaluación de programas de formación y actualización docente, con el propósito de satisfacer las necesidades de superación académica, actualización e investigación en el ejercicio de la docencia. Estos programas se vinculan con las directrices planteadas en el Plan de Desarrollo Institucional 2018-2022 que, al respecto del fortalecimiento de la formación y actualización de profesores en función, plantea en uno de los objetivos generales, "...el aprovechamiento de plataformas educativas y tecnologías de la información y la comunicación, con la finalidad de incidir de manera positiva en la trayectoria escolar y eficiencia terminal de los alumnos, en la formación y actualización docente, así como en la optimización del seguimiento de los programas estratégicos de la Facultad" (FES Zaragoza, 2019b).

La Facultad cuenta con un Departamento para la formación y actualización del personal académico, dónde se diseñan y gestionan diversos cursos, talleres y diplomados que se imparten a los docentes para su formación y actualización académica y profesional. Este Departamento de Formación Docente tiene como propósito “Promover el desarrollo de la planta docente mediante la formación pedagógica, disciplinar, humanista, así como en las áreas de investigación y tecnologías de la información y la comunicación; asimismo, diseñar y desarrollar la evaluación docente”. Además, tiene como eje central dar cumplimiento a los objetivos del Plan de Desarrollo Institucional y los Programas Estratégicos para el fortalecimiento del personal académico, mediante un conjunto de acciones aplicables a programas de superación académica, considerando las ventajas del entorno tecnológico para el desarrollo de aprendizajes significativos que impacten en la resolución de problemas y demandas del contexto; permitan fortalecer las capacidades pedagógicas y profesionales del personal docente, para producir, transmitir y difundir el conocimiento; mejorar la calidad de los procesos educativos; y promover, desarrollar y gestionar la evaluación docente para la mejora continua de la práctica educativa.

4.2.3. Los espacios para la formación docente

La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza cuenta con un Centro de Tecnología para el Aprendizaje (CETA), en donde se diseñan, organizan, gestionan e imparten cursos, talleres y diplomados relacionados específicamente con las TIC, dirigidos a estudiantes y docentes. De acuerdo con el Informe de Gestión 2014-2018, el Centro de Tecnologías para el Aprendizaje constituye una de las áreas que sustenta uno de los proyectos distintivos de la gestión, la creación de un Campus virtual al que se incorporan herramientas, desarrollos y aplicaciones para apoyar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, representó un proyecto de gran relevancia para el desarrollo académico de la Facultad. Sus alcances y aportaciones se dieron en tres ejes: Generación y promoción del uso de recursos digitales para la

enseñanza, educación en línea y a distancia, así como formación docente en innovación tecnológica.

El CETA es un espacio que cuenta con infraestructura en equipo de cómputo: Pc, laptops e impresoras para dar servicio a docentes y alumnos, además de los recursos humanos para proporcionar asesorías y apoyo técnico, tecnológico y pedagógico para la incorporación de TIC en el proceso educativo. En dicho espacio, se producen videos, audios, podcats; se diseñan, desarrollan y gestionan aulas virtuales, así como diversas aplicaciones para el aprendizaje. Cuenta con dos salas de videoconferencias para el desarrollo de cursos, talleres, diplomados, foros, congresos y otros eventos académicos presenciales o, a distancia. En su página Web, el Centro de Tecnologías para el Aprendizaje menciona que es un centro líder de innovación en el desarrollo de tecnologías digitales multimedia para mejorar la calidad de procesos de educación y la producción de investigación académica. Los objetivos del CETA son: “Asesorar, capacitar y dar soporte al uso y desarrollo de recursos digitales para estudiantes, profesores e investigadores a fin de mejorar la calidad y velocidad de procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza; de tal modo que sirvan a la producción de conocimiento en los diversos ámbitos académicos de licenciatura y posgrado; además, diseñar y desarrollar diversos recursos digitales y multimedia para mejorar la calidad de la experiencia de aprendizaje y enseñanza”.

En los últimos tres años el CETA ha trabajado en conjunto con el Departamento de Formación Docente, incrementado año con año la oferta educativa, así como la asistencia a talleres, cursos y diplomados. Entre 2016 y 2019, se realizaron 81 cursos en los que participaron 1202 docentes. Los cursos señalados corresponden a aquellos que integran un componente tecnológico para el desarrollo de competencias digitales o la integración de recursos y herramientas digitales para las actividades docentes. Pese a que no se cuenta, hasta este momento, con un programa específico para la alfabetización digital, se han puesto en marcha una diversidad de estrategias para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en

los docentes para implementar las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en el desarrollo de habilidades para el manejo de diversos recursos digitales para las actividades docentes.

A partir del conocimiento de la estructura organizacional de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza) y su política de gestión de tecnologías y programas de formación docente, se identificaron los recursos y programas institucionales, así como las instancias gestoras encargadas de la planificación, desarrollo, implementación y evaluación de las políticas de gestión de TIC para la alfabetización digital. Posteriormente, exploramos las funciones que debían cumplir las instancias gestoras de TIC y los programas de formación docente, así como el alcance de la atención a la población universitaria.

4.2.4. La Estructura e Infraestructura de la FES Zaragoza

En una institución de educación superior como la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, que alberga cerca del 5.0% del total de la matrícula de la UNAM, con un total de 12359 alumnos inscritos durante el periodo 2020-0 y 2020-1, la docencia se convierte en el eje principal para cumplir una de las funciones de la universidad (Primer Informe de Gestión de la FES Zaragoza, 2019). Por lo tanto, los docentes son el recurso humano central para cumplir con la formación de los profesionistas que requiere la sociedad actual en la llamada era digital.

En 2019 la FES Zaragoza incrementó la disponibilidad de equipos de cómputo para el desarrollo de proyectos. Además, uno de los proyectos importantes para la mejora del campus virtual es el Programa PC-Puma, apoyado en su totalidad por la Rectoría de la Universidad a través de la Secretaría de Desarrollo Institucional, en donde el trabajo dio inicio en el mes de agosto de 2019 con los siguientes avances: Realización del proyecto de cableado y canalización que se contó con el apoyo de la Dirección General de Obras y Conservación. Para este proyecto se invirtió un total de \$2´178,957.50 (Dos millones ciento setenta y ocho mil novecientos

cincuenta y siete pesos 50/100 M.N.). Por otra parte, se licito públicamente el equipo activo: 286 puntos de acceso inalámbrico y el equipo necesario de comunicaciones para el buen funcionamiento de este, todo de primera línea. Para este proyecto se invirtió un total de \$5´013,702.82 (Cinco millones trece mil setecientos dos pesos 82/100 M.N.) (Primer Informe de Gestión 2018-2022, FES Zaragoza, 2019). Con el desarrollo del proyecto de cableado estructurado se pretende que a inicios de 2020 se inicie un proyecto de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, de lo cual derive una política institucional, que, además de mejorar la infraestructura para la incorporación de TIC, muestre un especial énfasis en programas de alfabetización digital para aprovechar el desarrollo de las tecnologías en el campo educativo. Institucionalmente se espera que la alfabetización digital contribuya a mejorar los procesos educativos.

Conclusiones

Al inicio de la presente investigación centramos toda nuestra atención en la dimensión política de la integración y la incorporación de las TIC a la universidad. Pensamos necesario indagar acerca de las políticas de gestión institucional de TIC y los niveles de aceptación e incorporación de dichas tecnologías en las actividades académicas. Sin embargo, nos dimos cuenta de que la integración e incorporación de las TIC era un asunto demasiado abstracto, de manera tal que no permitía concretar qué queríamos o debíamos saber del tema. Tampoco nos permitía acercarnos a dichos procesos de manera empírica y, mucho menos, valorar su impacto en situaciones concretas. Por otra parte, observamos que los docentes que no formaran parte de la gestión institucional tampoco estaban involucrados directamente en ella, puesto que su participación se reducía a la observancia de la norma que de los procesos de integración y gestión se desprendía.

Lo anterior nos llevó a plantear un referente concreto en el que se hiciera operativo la gestión institucional de las TIC y al mismo tiempo nos permitiera conocer los niveles de participación y el impacto que tendría dicha gestión en la comunidad

universitaria, particularmente entre los profesores. Requeríamos, por lo tanto, identificar un punto de intersección en el que confluyeran la gestión institucional de las TIC y la construcción de espacios de interacción en los marcos de la vida cotidiana escolar, permitiendo así categorizar la relación entre incorporación institucional de TIC y la vida académica. Fue la noción de *alfabetización digital* a través de lo cual vinculamos la gestión institucional y la gestión de la vida escolar; la planificación institucional y las motivaciones personales de quien en ella participan.

Uno de principales problemas a los que nos enfrentamos fue el de decidir la manera en que emplearíamos la noción de alfabetización digital y su vinculación al proceso político. Era de esperar que usáramos la noción de la alfabetización digital como un proceso de adquisición de habilidades y destrezas en el campo de las tecnologías. Sin embargo, asumimos que todo proceso de enseñanza contiene una dimensión ideológica, es decir, que está cargado de creencias, intenciones y objetivos particulares, de manera tal que decidimos articular la noción de alfabetización digital a la dimensión política. Como lo hemos señalado, pretendemos mostrar cómo la integración y gestión de las TIC favorece el desarrollo de prácticas de alfabetización digital formales e informales, que se desprenden de las tensiones que produce la acción educativa de carácter pedagógico, situadas en espacios de mediación cultural en los que tienen lugar relaciones diferenciadas.

Capítulo 5. Hallazgos de Investigación: Tensiones, Conflictos y Negociaciones

Introducción

Al inicio de la investigación decidimos implementar un instrumento de aplicación aleatoria, a través del cual identificamos vínculos entre los profesores y la gestión de tecnologías en el campo educativo, para, posteriormente, establecer criterios a través de los cuales se definiera la población de profesores a quienes les solicitaríamos su participación en la presente investigación. Posteriormente recurrimos a un primer acercamiento etnográfico en espacios en los que se realizan actividades de gestión tecnológica y alfabetización digital, con el objetivo de comparar la dimensión teórica y el conocimiento que hasta el momento habíamos adquirido al respecto de la dimensión política en las prácticas institucionales y en la expresión de juicios y valores de los actores que en ellas participan. El campo de la investigación etnográfica incluyó espacios de formación y actualización docente, espacios de práctica de la docencia y de investigación, así como espacios de gestión administrativa.

En el proceso de la investigación identificamos que los procesos de incorporación y gestión de las TIC en la universidad motivan múltiples reacciones que van del rechazo hasta su plena aceptación, pasando por su objeción, la esquivez e indiferencia, hasta la disposición a incorporar las TIC a sus actividades de formación, actualización y práctica docente. Por lo anterior, consideramos importante el análisis de las diversas reacciones que expresan quienes muestran resistencia y rechazo a dicha incorporación y de entre quienes expresan su aprobación al uso y apropiación profesionalizante.

En el presente capítulo mostramos la planeación de la investigación y los resultados que se obtuvieron en el trabajo etnográfico. De inicio, se realizó un trabajo de investigación para identificar los espacios, recursos, proyectos, programas y servicios que ofrece la universidad en lo que respecta a la gestión institucional, formación de recursos humanos y actualización de la planta docente. De esta manera, buscamos identificar, analizar y evaluar el impacto en la planeación institucional y los procesos políticos referente a gestión de las TIC y la alfabetización digital a través de las manifestaciones de los docentes.

5.1. La Planificación de la investigación

El análisis de lo político, en el continuo proceso de incorporación y gestión de las TIC en la universidad, tiene como primer momento de abordaje el análisis de las políticas educativas, relacionadas con la integración de tecnologías al campo educativo (capítulo 2). Esto se debe al impacto que las propuestas de diversos organismos internacionales y nacionales han tenido en el diseño e implementación de políticas públicas con relación al campo educativo, enfatizando en la necesidad de vincular el desarrollo de tecnologías a la gestión de las instituciones de educación superior, así como en la urgencia de vincular dicho desarrollo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la finalidad de potenciar habilidades y competencias en el proceso de formación académica.

En el orden de la investigación para una sociología comprensiva y explicativa, diseñamos un procedimiento sistemático que nos ha permitido la observación directa de la práctica de los actores involucrados en la incorporación y gestión de las TIC. El planteamiento de investigación, en este aspecto, es de carácter etnográfico, a través del cual buscamos no sólo registrar actividades y prácticas cotidianas de la vida universitaria, sino que planteamos la necesidad de captar el orden de sentido y significados subjetivos que se atribuyen a la integración y gestión de tecnologías en diversos ámbitos universitarios; acceso, uso, apropiación y

aplicación de las mismas tecnologías; y actitudes, juicios, valores y suposiciones que expresan quienes participan en dicha gestión.

Finalmente, identificamos actores centrales que han participado continuamente en los procesos de integración, gestión de las TIC en la universidad y la alfabetización digital, funcionarios y docentes, a quienes realizamos entrevistas de manera individual con la finalidad de obtener información, impresiones y evaluación del proceso e impacto que ha tenido la incorporación de las TIC y la alfabetización digital en la universidad y en la FES Zaragoza.

El estudio de los procesos políticos implicados en la gestión de las TIC y en la alfabetización digital se revela a través de las tensiones, conflictos y resoluciones que forman parte del drama de la vida en la escuela, asociada a los vértigos que produce la vida académica, la gestión escolar, la acción educativa, la formación y la práctica docente. Con el propósito de comprender dicho proceso, se diseñó un esquema de tipo ideal básico de las respuestas que pudieran externar los actores (funcionarios y docentes) ante dichas acciones, que al mismo tiempo se propone como categorías de análisis:

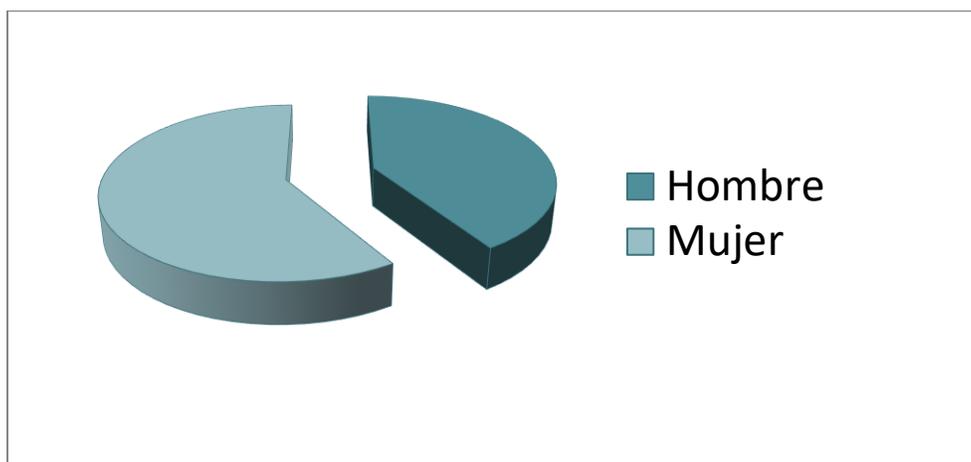
- 1) Aceptación/cooperación
- 2) Mediación/negociación
- 3) Resistencia/conflicto

5.1.1. Docentes participantes en la investigación

Nuestro universo de participantes para la presente investigación está conformado por docentes y funcionarios que cuentan con alguna de las características descritas en el capítulo cuatro y que realizan actividades como académicos (docentes) o académico-administrativo (funcionarios) en la FES Zaragoza. La muestra seleccionada la integran docentes y funcionarios del sexo masculino y femenino, con una edad promedio de 40 años (en un rango de 25 a 65) y con antigüedad como docentes de 1 a 35 años.

Primer acercamiento

En un primer momento se aplicó un cuestionario diagnóstico a ochenta y un profesores de carrera y de asignatura, con la finalidad de obtener información del acceso, uso y apropiación de las TIC. La aplicación del cuestionario mostró indicadores heterogéneos: del 100% de los docentes, 58% son mujeres y 42% son hombres (Gráfica 4.1).



Gráfica 4.1 Docentes por género

El promedio de edad de los docentes participantes es de 40 años, quienes en su mayoría cuentan con más de 25 años de antigüedad como docentes (Gráfico 4.2).

Antigüedad en la Universidad

81 respuestas

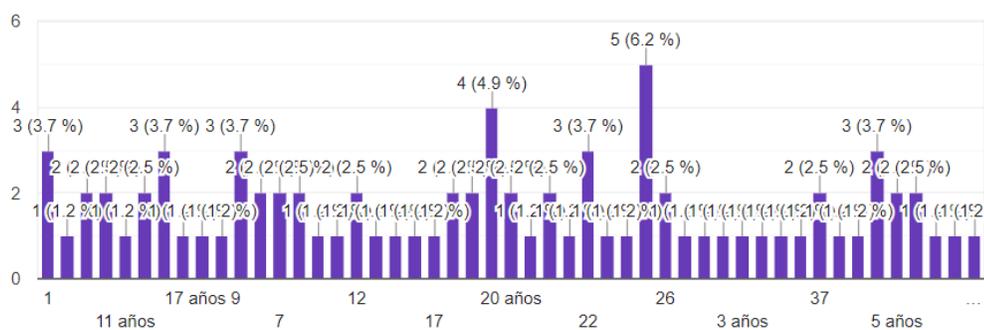


Gráfico 4.2 Antigüedad en la Universidad como docentes.

El 45.7% cuenta con licenciatura; 12.3 % especialidad; 34.6 % maestría y 7.4% doctorado (Gráfico 4.3).

Grado de estudios concluido y con título

81 respuestas

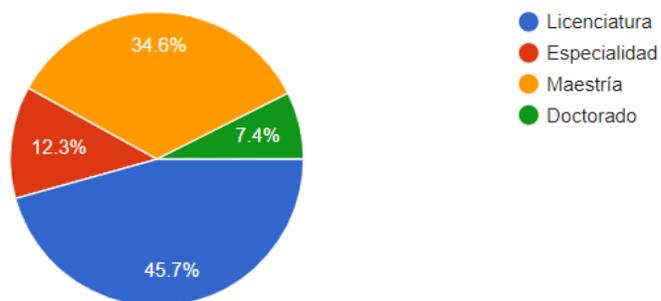


Gráfico 4.3 Grado de estudios de los docentes

Con relación al uso y acceso de las TIC aplicadas a su práctica docente y en general a sus labores administrativas relacionadas al campo laboral se observó lo siguiente: el 93.8% reconoce tener más de 5 años utilizando la computadora, el 2.5% de 3 a 5 años y el 3.7% menos de un año (Gráfico 4.4).

¿Cuántos años tiene de usar la computadora)

81 respuestas

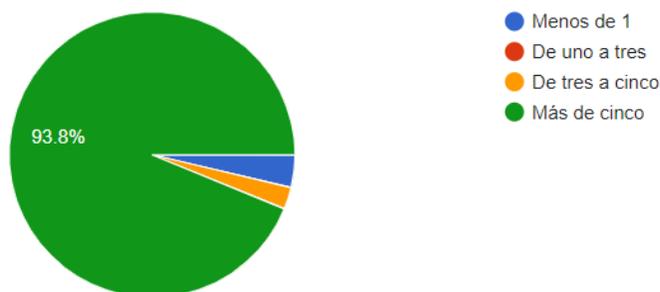


Gráfico 4.4 Años de usar la computadora

El 35.8% de los docentes utiliza cinco o más horas la computadora al día; el 29,6% entre tres a cuatro horas y el 28.4% una o dos horas diarias (Gráfico 4.5). De esta población, más de la mitad, el 52.6%, utiliza la computadora en su casa y el 32.4% en la universidad. El 53.6% reporta que no la utiliza en la universidad porque no tiene equipo asignado. El dato de mayor interés en esta investigación fue con relación a su formación para el uso de TIC. Los resultados muestran que solo el 60% de participantes acudió a cursos en los últimos tres años, de este porcentaje, el 36% tomo el curso en la universidad.

¿Cuánto tiempo promedio utiliza la computadora actualmente?

81 respuestas

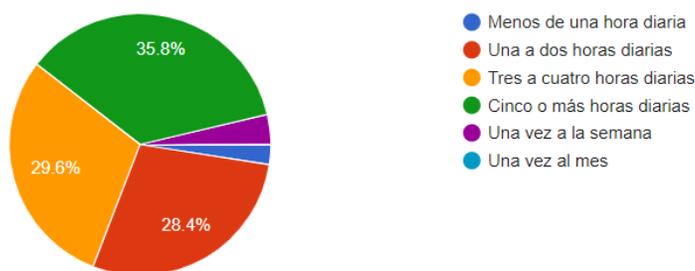


Gráfico 4.5 Tiempo promedio que se utiliza la computadora

Estos datos permitieron registrar algunos de los indicadores de la gestión de las TIC entre profesores universitarios, sin embargo, poco nos muestra del proceso de incorporación de TIC y del proceso de alfabetización digital en la vida académica de los docentes; y menos aún del proceso político que conlleva la incorporación de TIC y la alfabetización digital de los docentes universitarios. Por lo anterior, decidimos tener un acercamiento por medio de registro de observaciones y también realizar entrevistas a profundidad con actores involucrados directamente en los procesos de gestión de TIC y alfabetización digital. El objetivo fue plantearnos en perspectiva la configuración de distintos escenarios en los que tienen lugar la gestión y la alfabetización digital, así como los caminos programados institucionalmente, los actores involucrados, las relaciones informales involucradas, las tensiones y disputas. Para los objetivos de esta investigación, se propuso las entrevistas a profundidad como un instrumento de la investigación entendiendo éstas como

“reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras”. Para ello se utilizó una guía de entrevista (ver Anexo I).

Como se mencionó en el Capítulo tres, se decidió incluir a nuestra forma de abordaje metodológico un enfoque etnográfico, a través de la observación participativa, a partir del cual nos acercaremos a la vida cotidiana escolar y a las experiencias de vida de los actores involucrados en el proceso político señalado. La observación participativa también nos proporcionó información de primera mano, tanto verbal como no verbal, nos permitió acceder a las experiencias de los actores involucrados en el mismo espacio en el que tienen lugar las relaciones de tensión o conflicto, y al mismo tiempo, nos permitió identificar posturas, discursos, juicios y valores. Después de concluir el primer acercamiento cuantitativo, en un segundo momento se realizó el trabajo de campo que involucra la observación y las entrevistas a funcionarios y docentes, además de elaborar el análisis del discurso y su relación con las categorías planteadas. Se hace énfasis en el momento donde se pone en crisis las creencias e ideologías, relacionadas con la alfabetización digital.

5.2. El escenario

El presente capítulo se construyó a partir de las observaciones y anotaciones realizadas en los diversos escenarios de la FES Zaragoza, muchos de esos escenarios dedicados a la formación docente, es decir, aulas y espacios con equipo de cómputo. Como coordinadora del Departamento de Formación Docente pude obtener, seleccionar y analizar información obtenida a través de la experiencia y observación que se desprende de las actividades que ordinariamente realizo: planeación, diseño, desarrollo, coordinación, y en algunos casos, impartición de

diversos cursos para la formación y actualización de los docentes de la Facultad, dichos cursos se enfocan en tres líneas principalmente: a) Pedagógica b) Disciplinar y c) Uso y aplicación de TIC.

A partir de mis actividades como coordinadora, realice observaciones y apuntes de la interacción que como docente tenía con otros docentes; en la participación como asistente a cursos durante tres años y durante la asistencia a un diplomado en 2019, enfocado en la formación para el uso de las TIC y el desarrollo de competencias digitales. Todas las observaciones e interacción con diversas figuras académicas permitieron una sistematización de datos, mismos que se utilizaron para analizar el contexto académico y administrativo, la gestión institucional, y la política involucrada para la incorporación de TIC durante un proceso de alfabetización digital.

Los resultados que aquí se presentan fueron obtenidos durante 2018–2019 y parte del 2020. La observación participante inicio en enero de 2018, después de elaborar el marco contextual y obtener el referente teórico conceptual y metodológico de la investigación, aunque cabe destacar que durante el desarrollo del trabajo de campo se incorporaron algunos elementos que se fueron integrando al análisis y discusión de esta investigación. Con lo anterior, los resultados de la observación y entrevistas se van a presentar, a partir del trabajo realizado, en tres ejes, esto es, como: a) Coordinadora; b) Docente y c) Participante.

a) Coordinadora

Como se mencionó, la FES Zaragoza cuenta con un departamento encargado del diseño, desarrollo, evaluación y coordinación de la oferta educativa enfocada a la formación de los docentes. Es un espacio donde tienen lugar un conjunto de relaciones administrativas que vinculan a otros espacios gestores de la facultad, y se atiende a docentes y funcionarios con diferentes cargos y jerarquías.

Las actividades desarrolladas como coordinadora me permitieron acceder a información de primera mano, por ejemplo: correos de docentes que solicitan un determinado tipo de curso, apoyo técnico para ingresar a un sistema de gestión para realizar algún trámite de inscripción o evaluación de un curso a través de un dispositivo electrónico; o llamadas telefónicas de docentes que expresaban demandas, reclamos y disgustos, manifestando descontento y resistencia a utilizar las tecnologías para realizar trámites a través de un sistema que requiere cierto manejo de dispositivos electrónicos y conocimiento básico de la web e internet; además de visitas de académicos que mostraban resistencia para desarrollar competencias digitales o para integrar recursos digitales en el aula para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Departamento de Formación Docente se ubica en el campus II de la Facultad. Es un edificio que consta de planta baja y un primer piso donde se encuentran diversas oficinas y aulas para la impartición de cursos curriculares y extracurriculares. En estas oficinas también se puede encontrar la oferta educativa de educación continua para docentes y estudiantes; y en las aulas se imparten diversidad de cursos. Es un edificio reconocido por la mayoría de los docentes y alumnos (ver imagen 1 en anexo II). El departamento cuenta con tres oficinas y personal que atiende en un horario de nueve de la mañana a ocho de la noche. Actualmente son cinco profesionistas los que integran el departamento (y que además son también docentes), es decir, un jefe de departamento y personal de apoyo, mismos que cuentan con una formación académica y amplia experiencia que permite la asesoría, tutoría e impartición de cursos para el personal docente y estudiantes de la Facultad.

El departamento que gestiona la formación docente es un espacio propicio donde se observan diversas reacciones que el personal académico tiene ante la incorporación de las TIC en la universidad y su proceso para el desarrollo de competencias digitales, aquí denominado alfabetización digital. El Departamento de Formación Docente es un espacio de servicio al que se acude para solicitar constancias o solicitar informes de cursos talleres y diplomados o para proponer la

impartición de cursos. Es común que los docentes acudan al departamento sin mucha idea acerca de lo que ahí se realiza o de los alcances y limitaciones administrativas que se ofrece. Generalmente asisten a solicitar ayuda técnica con relación a las dificultades que les confiere el ingreso a un sistema que se encuentra en internet; para acceder a información de cursos que ofrece el departamento a través de sus propios dispositivos electrónicos; o para recuperar el usuario y contraseña que le permitan acceder a un sistema de gestión académica y escolar, que es de difícil acceso para ellos. La observación etnográfica en este espacio me permitió identificar situaciones inverosímiles, como cuando los profesores que acuden por constancias de cursos tomados ignoran no sólo fecha del curso o el nombre del ponente, incluso el nombre o temática del curso al que asistieron.

b) Docente

Las observaciones se desprenden de las actividades realizadas como docente de cursos que se imparten a otros docentes para su formación y actualización en torno a temáticas relacionadas con la incorporación de TIC y desarrollo de habilidades digitales, es decir, de la alfabetización digital y su relación con las actividades en el proceso educativo. Dichas actividades de formación se realizan en las aulas del CETA. Estas aulas cuentan con la infraestructura necesaria para dar clases teóricas: cuenta con mesas movibles para dos personas, sillas, computadora y un cañón; aunque el espacio nos refiere a un salón para la enseñanza tradicional, ya que cuenta con un pedestal en donde el profesor se coloca a impartir su cátedra (ver imagen 2, en anexo II). Además, se cuenta con aulas para realizar actividades prácticas; son espacios con PC y conexión a internet. Estos espacios permiten la interacción entre los participantes y los participantes con el docente (ver imagen 3 en anexo II).

Como docente, el primer acercamiento al momento de impartir un curso o taller consiste en conocer a los participantes: su formación académica, intereses y expectativas; además de realizar un examen diagnóstico para reconocer sus conocimientos, habilidades y actitudes e identificar el punto de partida. El análisis

de las acciones y reacciones que los participantes muestran en el proceso de adquisición de competencias digitales es importante porque muestra dinámicas de competencia y tensiones entre docentes acostumbrados a impartir cátedra. Se observa en ellos la resistencia y el conflicto que les ocasiona “tener” que acudir a un curso o taller, que, al asumir una posición de alumnos siendo también docentes, reproducen actitudes incluso por ellos sancionadas, como la impuntualidad, inasistencia, renuncia a realizar actividades e indisposición para adquirir competencias digitales.

La investigación etnográfica también permite identificar desasosiego, malestares y pesadumbre. Durante un curso para el desarrollo de competencias digitales y su aplicación en la didáctica, un docente participante comentó “No realice la tarea porque no entendí qué se tenía que hacer, además, tuve mucho trabajo”. Como veremos, las dinámicas escolares, arraigadas prácticas culturales escolares, permiten la legitimación de conductas y actitudes motivadas por intereses ajenos a la formación y actualización docente, además de juegos, distancias e intercambios de roles; como cuando el profesor asume actitudes de alumno siendo al mismo tiempo docente.

c) Participante

Otro espacio de investigación etnográfica, esta vez haciendo uso de la observación participante, fueron diferentes cursos y un diplomado en el que participe como asistente. Estos cursos se desarrollaron en diferentes espacios del CETA, en aulas acondicionadas y con la infraestructura necesaria. El aula 1 donde se desarrolla la clase teórica cuenta con una capacidad de hasta 60 personas, contiene varias mesas para dos personas y sillas, además cuenta con la instalación de un cañón y red inalámbrica para acceso a internet desde los dispositivos electrónicos con el que cada participante cuenta (ver imagen 4 en anexo II). El CETA cuenta con cuatro aulas denominadas “salas de proyectos multimedia” donde tienen lugar actividades prácticas. Son aulas con una capacidad para 16 personas; cuenta con mesas y sillas individuales, y equipo de cómputo con conexión a internet. La asistencia a los cursos

represento una oportunidad para la observación como investigadora y participante, lo que me permitió mantener una comunicación directa y constante con los sujetos de estudio.

Durante el desarrollo de la investigación etnográfica, en mi papel de observadora participante, identifique también las dinámicas del aula en lo que respecta a la planificación la didáctica, así como las variantes interpretativas que los participantes hacen de los discursos expuestos. Finalmente, como observadora participante pude identificar tendencias, valores, juicios y niveles de uso de las tecnologías aplicadas a la práctica docente. El primer día de clase, en el aula 1, inicia la actividad y el docente, que en ese momento es el ponente, se presenta con los participantes, explica su programa y las actividades. Después, explica que las actividades se realizarán en un aula virtual, realiza un examen diagnóstico y expone el uso de TIC en el contexto educativo. Posteriormente, pregunta a los participantes con qué tipo de recursos digitales se identifican y qué tipo de recursos y herramientas digitales emplean en su práctica educativa. Para concluir esta primera parte, el ponente pregunta si todos cuentan con sus datos de usuario y contraseña para ingresar a las aulas virtuales, los participantes responden que no (se escucha una respuesta casi unánime); ante esta situación el ponente responde que explicará cómo realizar el registro para contar con un usuario y contraseña.

En esta breve experiencia etnográfica obtenemos indicios de los niveles de competencias digitales, aplicadas a la docencia, con los que cuentan cada uno de los participantes y de la incorporación de TIC en su vida académica. Esto se debe a que, si los docentes no cuentan con usuario y contraseña de aulas virtuales, es porque no han hecho uso de ellas. Por otra parte, el hecho de desconocer el procedimiento para obtener usuario y contraseña indica habilidades digitales limitadas. Finalmente, en cuanto a las motivaciones por asistir a estos cursos, expresadas públicamente por los mismos participantes, se vinculan tanto intereses personales, como institucionales, con los que el docente siempre trata de mediar. Al respecto, si bien la formación y actualización son motivaciones mentadas,

también lo son la necesidad de cumplir con requisitos para la obtención de beneficios económicos y aquellos que permiten la movilidad y acenso laboral.

Las entrevistas

La primera entrevista que realicé, en el marco de este trabajo, fue al coordinador del CETA. Posteriormente, realicé entrevistas a funcionarios, técnicos y gestores del CETA. Consideré necesario partir del análisis del contexto y, al mismo tiempo, valorar la perspectiva de uno de los funcionarios más cercano a los procesos de incorporación de las TIC a los procesos educativos en la FES Zaragoza. Por lo demás, es a este lugar que acude el personal académico para solicitar asesorías y apoyo técnico para el desarrollo de productos didácticos con base en tecnologías, como video, audio o proyectos multimedia. Finalmente, realicé entrevistas a profesores que imparten cursos relacionados con la aplicación de tecnologías al ámbito de la docencia y a profesores que los cursan. Tal proceder fue útil no sólo para obtener información acerca de las percepciones y juicios de diferentes actores, sino para identificar elementos de convergencia y divergencia que permiten ponderar múltiples perspectivas. Las entrevistas realizadas no aparecen en esta investigación de manera explícita, pues no es de mi interés el discurso manifiesto como si de una evidencia empíricamente se tratara. Antes bien, me interesa la comprensión de las motivaciones expuestas a través de la expresión de discursos de sentido, donde lo importante no es lo que el autor expresa en una entrevista, sino el sentido que expresa en diferentes momentos y escenarios al respecto de la misma situación.

5.3. Procesos políticos en la incorporación de TIC para la alfabetización digital

En el primer capítulo mencioné que los procesos políticos tienen lugar en campos histórica y culturalmente situados, definiéndolos como un espacio diferenciado de

relaciones, que implica el desplazamiento de antagonismo y poder, a través del cual se busca la apropiación y gestión de bienes materiales y simbólicos. La pugna por dichos bienes se considera de carácter político si 1) el bien en pugna es de carácter público y no remite a un conflicto de interés entre particulares; 2) está en juego la definición de metas y objetivos; y 3) existe una posición diferenciada de los actores, tanto en jerarquías como en intenciones.

También manifestamos que todo proceso político tiene una carga ideológica que detona la acción social, interpretada a través de acciones y discursos. Estos actores pueden ser las autoridades, funcionarios o docentes y son en quienes pueden reflejarse los efectos de este entramado y complejo proceso político, a través de expresiones como: a) cooperación/aceptación, b) mediación/negociación y c) conflicto/resistencia, analizadas como tipos ideales de la acción social que aluden al sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción, bien como existente de hecho o bien como construcción de un tipo ideal.

En el presente apartado realizamos un análisis etnográfico en torno a los procesos políticos que tienen lugar en los espacios institucionales en que se gestionan las tecnologías en función de la alfabetización digital. Como hemos dicho, la FES Zaragoza no cuenta con un programa institucional de alfabetización digital, sin embargo, la integración de las TIC a la universidad se ha venido dando por dos vías: mediante cursos de formación y actualización docente desde el Departamento de Formación Docente y mediante los cursos que ofrece el Centro de Tecnologías para el Aprendizaje. A estos cursos asisten tanto profesores de la facultad como externos, adscritos a la UNAM. En últimas fechas se han incrementado cursos orientados al desarrollo de competencias digitales aplicadas a la práctica docente, desde cursos intersemestrales e interanuales hasta un diplomado específico de TIC. En estos cursos manifiestan tendencias heterogéneas en cuanto a la respuesta de los profesores en lo tocante a la participación y desempeño en los cursos, en tanto que por parte de los profesores que diseñan e imparten los cursos también se muestran perspectivas variadas en cuanto a lo que suponen debe trabajarse en los

procesos de adquisición de competencias digitales. Si bien podríamos suponer que los profesores que se inscriben a estos cursos tienen como objetivo principal “aprender”, en este caso, aprender a hacer uso de herramientas tecnológicas, las motivaciones e intenciones se expresan en acciones no siempre claras y consistentes con los procesos educativos; en otras palabras, los profesores no sólo aceptan la integración de las tecnologías a la universidad como parte necesaria de los procesos educativos, sino que tienen opiniones diversas. Los profesores no se inscriben a los cursos de alfabetización digital con las mismas intenciones, por las mismas motivaciones y esperando los mismos resultados. Incluso, aun cuando asumimos que si los profesores se inscriben a cursos lo hacen para adquirir competencias, los niveles de adquisición de dichas competencias también suelen variar. Por otra parte, la inscripción a estos cursos implicaría, idealmente, niveles de uso y aplicación de dichas competencias.

La aceptación de las TIC a la práctica educativa no siempre refiere a un solo nivel de aceptación o a una sola finalidad, ni a una sola forma de gestionar. La aceptación de las TIC puede ir desde el simple acceso a recursos tecnológicos hasta su lucida aplicación. Esta aceptación tiene por principio el reconocimiento de las ventajas que implica el uso de TIC en las labores docentes. Sin embargo, pronto se revelan otras motivaciones que, por supuesto, forman parte del crecimiento, movilidad y ascendencia laboral: cumplir con disposiciones institucionales mediada por motivaciones personales.

Es indiscutible que en el trayecto de su vida académica los profesores van aprendiendo a desarrollar habilidades que favorecen la movilidad y ascenso laboral; a obtener recursos significativos y a apropiarse de espacios estratégicos. Esto se debe a que los nichos culturales educativos al mismo tiempo que permiten el desarrollo de competencias profesionales establecen sus propios espacios y dinámicas como reglas de juego, a través del establecimiento de relaciones laborales ancladas en relaciones en que se establecen alianzas, compromisos y pactos implícitos. Esto nos muestra que la práctica docente no se da en el vacío,

sino que se articula al alcance de logros profesionales, movilidad laboral y ascenso económico, y a que los objetivos institucionales no siempre coinciden con los intereses profesionales y personales de los docentes, lo que se produce un desfase y conflicto de intereses. Negar el conflicto de intereses en la acción educativa es fuente de ilusión y falsa conciencia de la práctica docente.

La acción educativa, que comprende la gestión curricular, es un proceso siempre imperfecto e inconcluso, y tiene su fuente en objetivos mediados tanto por conocimientos disciplinares, como por creencias, ideologías e intenciones bien particulares, que se hacen explícitos en un contexto de escasez de recursos materiales y simbólicos. El conflicto que surge ante la dificultad de mediar entre los intereses institucionales y los intereses personales, promueve la competencia por apropiarse de bienes escasos de interés público, desatendiéndose así el interés genuino de la práctica docente. La noción de bienes escasos orienta nuestro interés hacia aquellos aspectos que se derivan de una acción que afecta a un grupo, a una corporación o a una comunidad. En tanto que el adjetivo “público” permite situarnos en los actos que se dirigen a la obtención de metas y objetivos que involucran actores con poder diferenciado, principio de toda relación de poder.

La acción educativa es un proceso en el que se expresan metas y objetivos de un grupo o corporación, que pueden afectar intereses de otros grupos o corporaciones, a partir de lo cual se presentan disputas. Estas disputas conforman la trama del conflicto de valores, donde los actores apelan, irremediablemente, a órdenes jerárquicos en que se fincan alianzas, se generan rupturas y se establecen acuerdos. Puesto que toda relación es una relación de poder en el sentido de confrontación de fuerzas, argüimos que ninguna relación de poder se ejerce sin una acción de resistencia. En este sentido, toda acción educativa se expresa como un proceso de regulación y de ajuste situacional, en que al ejercicio de poder con pretensiones hegemónicas se oponen estrategias de contraofensiva, a partir de lo cual se regulan y se atienden los conflictos de interés.

5.3.1. Tensiones, conflictos y negociaciones: Cooperación/aceptación

El primer nivel de análisis del conflicto lo hemos identificado como un proceso de cooperación/aceptación, a través del cual los docentes muestran disposición por adquirir nuevos conocimientos que decanten en nuevas competencias. El análisis situacional nos muestra que la aceptación a alfabetizarse digitalmente no siempre implica una aceptación total, sino ciertas disposiciones que oscilan entre la aceptación y la cooperación. En este caso, los docentes que se inscriben a cursos pueden hacerlo motivados por una genuina intención de formación académica e incluso algunos hablan de profesionalización de su práctica a partir de la adquisición de nuevos conocimientos. Esta primera motivación implica el estado ideal de disposiciones en los procesos de formación docente. Sin embargo, como hemos expuesto, dicha motivación genuina se vincula a intereses y motivaciones paralelos al de formación docente; como es el interés por cumplir con disposiciones institucionales para acceder a diversos recursos. El primero de ellos es el acceso a los diversos Programas de Estímulos Académicos, que implica cumplir con por lo menos dos Cursos de Formación o Actualización Docente al año. En tanto que para ser considerado en la asignación de horas frente a grupo o de aumentar dichas horas, uno de los requisitos indispensables es contar con cursos de formación docente. Finalmente, en lo concerniente a la promoción de Concursos de Oposición para obtener Plaza de Tiempo Completo, Medio Tiempo o de Horas Definitivas, los cursos de formación y actualización docente son determinantes como criterios de evaluación curricular, aunque los puntajes con los que se evalúan dichos cursos son medianamente bajos.

Los profesores que se inscriben a cursos de formación continuamente median entre las prescripciones institucionales y sus intereses personales. Si bien el discurso expresado por la participante gira en torno al compromiso como docentes por actualizarse; en ocasiones, la forma en que se estructuran los cursos permite que los participantes puedan obtener constancias de acreditación sin necesariamente

haber alcanzado los objetivos de aprendizaje o adquirido las competencias esperadas. Esto se debe, entre otras razones, a que los cursos de actualización y formación docente se sitúan en una atmósfera cultural de camaradería y hasta de clientelismo, que opera al margen de los lineamientos institucionales que idealmente deben cumplirse. Por lo tanto, si bien los docentes que se inscriben a cursos muestran una actitud de aceptación y cooperación genuina, han aprendido cómo apropiarse de bienes significativos, como son la constancia de aprobación de cursos, que han de utilizar para alcanzar metas públicas y objetivos personales; por ejemplo, el acceso a un número mayor de horas frente a grupo, espacios en la gestión institucional, prestigio y reconocimiento de sus colegas.

Hemos comentado que el drama político de toda política radica en estar vinculada a intereses de clase y sostenida por un horizonte cultural heterogéneo, siempre sujeta al conflicto de intereses y a las circunstancias impredecibles del contexto. De aquí que decidimos analizar dichos procesos como dramas sociales, esto es, como eventos marcados por tensiones y disputas que se presentan de manera continua pero que no forman parte de la dinámica de la vida escolar cotidiana, sino que rompen con su estructura.

Aceptación con reservas y cooperación no voluntaria

Las actitudes, juicios, creencias y valores de los docentes en los cursos de formación y actualización pueden llegar a detonar dramas que rompen con el flujo del orden cotidiano, de manera tal que impiden que tanto los cursos como el proceso de formación se vean afectados y no se cumplan con los objetivos ni se alcancen las metas esperadas. Para ilustrarlo, tomamos por caso lo sucedido en un curso en el que los profesores debieron aprender a diseñar un Portafolio Electrónico de Evidencias. El curso se dio en un amplio espacio que contaba con la infraestructura necesaria y eficiente. El profesor encargado de ofrecer el curso era recién egresado de la carrera de psicología con carrera trunca en ingeniería en sistemas computacionales. La juventud del docente ya generaba de inicio suspicacias entre

los profesores asistentes al curso. Por cierto, el curso se impartió en sábado por la mañana y algunos de los participantes dejaron entrever que habían sido llamados a tomar el curso sin alternativa. El profesor, después de hacer un ejercicio para que cada participante pudiera presentarse, expuso los objetivos y metas esperadas del curso y comenzó a desarrollar su trabajo sin ningún contratiempo, hasta que comenzaron las dificultades técnicas debido a que algunos de los participantes no contaban con conocimientos previos ni habilidades para realizar las operaciones estandarizadas que se solicitaron para concluir el producto esperado. La tensión creció cuando el docente no pudo atender uno por uno a los participantes que expresaron dudas procedimentales y técnicas, por lo que varios desistieron de continuar con las actividades y comenzaron a salir del aula, a ocuparse en realizar otras tareas o en comentar en grupos pequeños la ansiedad que el curso ya les provocaba. Debido a la dispersión que se había generado, el docente tuvo que dejar de atender personalmente a quien lo había solicitado y enfocarse en generalidades; entonces solicitó que le dijeran una por una las dudas que tenía y se propuso resolverlas en función del proceso debido para concluir el producto. La primera pregunta detonó el escándalo: ¿por qué las escuelas reproducen la educativa política neoliberal que en realidad no resuelve nada ni atiende las necesidades reales de los docentes y de los alumnos? Y continuó: ¿Qué caso tiene que nosotros aprendamos a hacer esto que tú nos estas enseñando si no hay manera de aplicarlo en nuestras actividades docentes? Además, continuó el profesor participante, esta política de uso de tecnologías en las escuelas obedecen a intereses de grandes empresas que quieren vender sus productos y quieren crear alumnos que no piensen, sino que sólo aprendan a hacer lo que a ellos les conviene para que terminen como obreros en una empresa en la que no van a ganar lo suficiente ni para comer. El profesor continuó hablando por más de veinte minutos, sin permitir la mínima interrupción, acerca de la mala situación económica de los profesores, de las exigencias y de las afectaciones de las políticas neoliberales en educación, de la delincuencia, la situación del campo y de lo difícil que será para sus alumnos el futuro que les espera. Otros profesores participaron de similar manera; el tiempo del curso concluyó.

El caso nos muestra que la aceptación y cooperación por parte de los profesores para alfabetizarse digitalmente no sólo está mediada por motivaciones genuinas de formación docente, sino que las creencias, juicios y valores tienden a expresarse como preocupaciones reales ante problemáticas que deben atenderse. Al inicio del curso prácticamente todos los profesores participantes asumieron una actitud positiva ante la necesidad de aprender a usar tecnologías en su práctica como docentes; coincidiendo en que no podían quedar rezagados ante sus alumnos que ya manejaban las tecnologías, ni podían rezagarse ante las exigencias del mundo global. Sin embargo, al presentarse dificultades para realizar los procedimientos técnicos que implicaba la realización del Portafolio de Evidencias, pronto comenzó a generalizarse un discurso de disconformidad al respecto de la utilidad que dicha actividad les merecía.

Por supuesto, las dificultades técnicas no son suficientes para explicar por qué los profesores participantes se aliaron a un discurso asumido como crítica al tipo de políticas educativas neoliberales de la cual, dijeron, eran objeto. Debemos considerar que el profesor que detonó el quiebre del curso de las actividades planificadas tenía ciertas características que lo distinguían de otros participantes.

Como profesor definitivo de tiempo completo ocupa una posición superior al interior de la estructura escolar, lo que deriva en una posición económica privilegiada; su corpulencia, retórica y tipo de vestimenta lo distinguen como profesor bien acomodado en la jerarquía escolar. El efecto social es la asignación de estatus y prestigio concedido, que se traduce en autoridad legitimada. En términos de Pierre Bourdieu, la posesión de diferentes tipos de capitales le conceden la facultad de impugnar normas, valores y tendencias institucionales (1998: 171), y altas posibilidades de respaldo, aunque situacional y por razones diversas, de sus colegas. A pesar de haber sido el último de los participantes en incorporarse a las actividades del curso (aproximadamente cuarenta minutos después de iniciado) y de haber mostrado mayores dificultades para la realización del producto esperado,

su intención de fracturar el curso de las actividades fue vista con simpatía, alentando la consecución de intervenciones similares.

Puesto que los profesores en las escuelas no están exentos del interés por la acumulación de bienes materiales y simbólicos, los controles académicos, rígidos en su normatividad, y los valores escolares, altamente definidos por su respetabilidad, llegan a chocar con los valores culturales de igual importancia, pero que no sólo pueden confrontar a los de la autoridad escolar, sino crear oposiciones, aunque fuesen temporales, que confieren sentido, también temporal, e infunden legitimidad. En este sentido, el curso ofrecido para los profesores cuya meta no cumplida, por la mayor parte de los participantes, fue aprender a diseñar un Portafolio de Evidencias Electrónico que pudiera utilizarse en los procesos de evaluación de las actividades escolares, terminó por convertirse en un campo de fuerzas en el que se pretendía la crítica a la política educativa neoliberal. El discurso del profesor fue precedido por otros discursos “subversivos”, mostrando apoyo incondicional: “como dijo el profesor”, “el profesor tiene razón”. De esta manera, la prédica ritual en torno al “jefe” mostró también un sistema estructurado de alianzas en las que no se expresó disidencia alguna, aunque fue evidente el silencio de otros participantes, que nos habla de una práctica por evitar comprometerse más allá de las actividades ordinarias del curso.

Lo anterior nos muestra que los agentes comprometidos con la formación docente también lo están, si es fundamentalmente conveniente, con agentes con quienes establecen alianzas predicativas o factuales, a través de lo cual pueden lograr una mediación de intereses personales. Esto se debe, en parte, a que la aceptación de adquirir competencias a través de los cursos de formación, si bien pueden responder a motivaciones e intenciones personales, la motivación y la intención también es el subproducto de normas y convencionalismos culturales. Es de notar que la ruptura del seguimiento planificado del curso no generó conflictos entre los profesores, sino que mostró las formas en que se construyen las alianzas para confrontar estructuras objetivas que consideran perniciosas sin renunciar a ellas.

Por otra parte, aunque se confrontó directamente al profesor del curso, el cuestionamiento y la crítica no giró en torno a su persona o a sus actividades, aunque en cierto modo aprovecharon su imagen de profesor joven (en las instituciones educativas con demasiada frecuencia tiende a asimilarse la juventud con la inexperiencia en tanto que el conocimiento y la experiencia con una edad avanzada) para desviarse de las actividades sustantivas del curso y recurrir a lo que denominaron una crítica al sistema educativo neoliberal. Finalmente, la aceptación y cooperación, por parte de los docentes, para alfabetizarse digitalmente, muestra, a la par, las representaciones que los agentes hacen de las estructuras objetivas y de su oposición a la misma; muestra el alcance de sus motivaciones e intereses en sus prácticas mediadas siempre por la posibilidad que implica la sujeción a otros compromisos institucionales, y muestran también que las relaciones objetivas se asumen de carácter temporal, en función de las representaciones subjetivas que de ellas se hacen, de su posición y de su práctica.

La aceptación y cooperación como habitus académico

La noción de *habitus* fue concebida por Pierre Bourdieu para referirse al sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Bourdieu, 1972: 178). Estas disposiciones refieren a la articulación de lo individual y lo social; un tipo de subjetividad socializada que genera y se genera en la práctica (Bourdieu, 1995: 87), que no se dan en el vacío, sino que requieren de condicionantes sociales preestablecidas con las que un agente enfrenta una situación determinada. Como sistemas de disposiciones, el *habitus* genera y organiza prácticas objetivadas que se adaptan a fines, sin suponer su búsqueda consciente ni dominios estandarizados, ni obediencia a reglas (Bourdieu, 1996:135). Por eso el *habitus*

produce un orden de sentido común, un mundo social que se presenta como evidente a través del conjunto de representaciones sociales construidas, transferidas e internalizadas (Bourdieu, 1980: 88-9) estas representaciones sociales se construyen a partir de una estrecha relación entre el espacio social y el sujeto como entidad individual (Bourdieu,1996).

Los profesores participantes en los cursos de formación se ven forzados a identificar las reglas institucionales como el camino para alcanzar sus metas, de lo contrario quedan al margen de toda posibilidad de movilidad y ascendencia laboral. Las disposiciones juegan aquí un doble papel: como obstáculo e incapacidad para aceptar o manipular el sistema de reglas, y como impulso, a pesar del desencantamiento, para participar de las dinámicas en el espacio escolar. Como expusimos, un sector importante de profesores tiene dificultades en el uso de tecnologías y plataformas institucionales para realizar trámites administrativos; solicitar horas frente a grupo; gestionar estímulos económicos; o inscribirse y evaluar cursos. Estas dificultades aumentan considerablemente en el uso de tecnologías aplicadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje entre la población de profesores mayores de cuarenta años. En los dos casos, se presentan situaciones de aceptación y cooperación, aunque, en ocasiones, considerablemente forzadas. No nos ocupamos ahora del rechazo o aceptación total al uso de tecnologías por parte de los profesores, que a decir verdad pocas veces se presentan en su forma pura; sino en las formas de mediación en que se acepta y decide cooperar con la institución en los procesos de formación y actualización docente en alfabetización digital.

Admitir las reglas del juego institucional no implica ejecutarlas, sino manipular estratégicamente la obligatoriedad de las demandas, de aquí que los profesores recurran a operaciones sistemáticas que le otorguen sentido de coherencia, un sentido práctico en el cumplimiento de funciones administrativas: delegar actividades y solicitar apoyo o patrocinio para cumplir con las demandas institucionales. Por otra parte, en el uso de tecnologías y gestión de tecnologías

intervienen situaciones que determinan la construcción de las representaciones que los docentes hacen de su propia práctica, atendiendo al discurso del “sometimiento institucional” que otorga significaciones consistentes, sentido de coherencia y valida la toma de decisiones al interior de los ambientes escolares.

Profesor 1. Acude al Departamento de Formación Docente para solicitar orientación al respecto de la evaluación de un curso. La atención ofrecida le indica paso a paso el procedimiento a seguir: el profesor admite no haber comprendido y solicita que le ayuden a realizar el trámite; lo que se traduce en delegar la realización de la actividad.

Profesor 2. El profesor justifica no haber entregado sus actividades de la siguiente manera: “No realice la actividad, porque se me complico realizarla y era mucha tarea, además tengo mucho trabajo y tengo que preparar mis clases”.

Profesor 3. En la segunda sesión de un curso de formación en TIC, un profesor indica que no entregará las actividades solicitadas. “¿Acaso no consideran que son muchas actividades de tarea? Uno tiene familia y no tenemos tiempo para hacer la tarea... *no las voy a realizar*”. Obviando haber obtenido una calificación aprobatoria, el profesor solicitó su constancia por los mecanismos oficiales, que no obtuvo al no aprobar el curso.

Son diversas las manifestaciones de tensión y conflicto en el aula y es evidente entre quienes tienen diferente estatus que determinan los niveles de resistencia y conflicto; si no se considera la posibilidad de mediación o negociación, puede concluir en un evidente rechazo. Las representaciones que los profesores se hacen acerca de las dinámicas escolares disponen conductas justificadas en tomar demasiado en serio la forma en que, piensan, funciona el mundo. El Profesor 1 recurre a la estrategia del distanciamiento tecnológico propio de su situación generacional, que le permite delegar la realización del trámite acudiendo a instancias institucionales, apelando a un orden natural de las cosas, a un deber ser

institucional. No rechaza el uso de tecnologías para realizar trámites administrativos, pero toma distancia apelando al orden institucional que imponen las jerarquías. En situaciones similares, profesores con cargos en el organigrama escolar envían emisarios para solicitar la realización de trámites, prestadores de servicio social, ayudantes, y subordinados; explicitando las divisiones sociales que implican las jerarquías. El Profesor 2 atiende su formación académica como parte de las obligaciones institucionales a las que se sujeta, pero al mismo tiempo evoca el drama que implica el cumplimiento de actividades que se desprenden de la vida académica como convencionalismos impuestos, y que, a su parecer, enmascaran realidades ocultas. Los cursos de formación y actualización suelen ser vistos, sobre todo por profesores de tiempo completo y funcionarios, como actividades triviales, comparadas con las actividades que los realizan: investigación, prácticas de laboratorio, publicación de artículos científicos, dirección de tesis, presentación en eventos académicos u organización de estos, organización de actividades institucionales, o participación en comités, comisiones y jurados. Esto nos muestra el interés por la adquisición, conservación y acumulación de capitales, sobre todo de capital social, necesaria para asegurar beneficios que aseguren ingresos, recursos y posiciones jerárquicas. El Profesor 3 entiende que la dinámica de los cursos de formación académica implica ciertas concesiones, sobre todo en un espacio social donde se miden y respetan jerarquías. La negación a cumplir con actividades programadas y la serenidad con que asumió que se le entregaría constancia de participación en el curso (que muestra también su despreocupación por enterarse si había aprobado el curso o no, ya por asistencias ya por evaluación de las actividades realizadas) se funda en un conocimiento de las interacciones universitarias que informalmente valoran los compromisos, acuerdos y relaciones de amistad como condiciones tácitas de la reproducción de las posiciones dominantes.

La aceptación de las reglas del juego no desvanece las jerarquías del campo escolar, sino que las disimulan como una forma de mantener o ascender a posiciones. Nuevamente el discurso de la acción desinteresada cobra relevancia,

toda vez que los participantes que se inconforman con la dinámica de los cursos deciden que es mejor conseguir un documento de constancia que será utilizado como condición para solicitar estímulos académicos, que no tenerlo. Puesto que las exigencias institucionales pueden tornarse demasiado laxas, los profesores pueden aprobar los cursos sin garantía de haber adquirido los aprendizajes establecidos. Como expresamos, los impartidores de los cursos tienden a mediar la resistencia y las objeciones de los participantes con la intención de evitar el conflicto, sobre todo cuando se trata del manejo de tecnologías, ya que los participantes pueden objetar la falta de recursos técnicos o la poca aplicación que estos puedan tener para sus labores docentes.

Por otra parte, la evidencia de que se han adquirido competencias tecnológicas mediante el trabajo individual a partir de la entrega de productos solicitados se pone en duda toda vez que los participantes pueden recurrir a prácticas culturales diversas: cumplir con el mínimo de requisitos para la entrega del producto; solicitar apoyo a familiares cercanos “yo no entendía bien lo que debía hacer, pero mi hijo me ayudo”; o en casos especiales recurrir a espacios al interior de la propia institución. Es el caso de profesores que por el capital social adquirido o por la jerarquía legitimada institucionalmente recurren a solicitar el apoyo del personal encargado del manejo de recursos tecnológicos. El apoyo solicitado puede decantar en la solicitud de “hacer el trabajo”; solicitud que puede aceptarse o rechazarse en la medida en que los compromisos institucionales o informales sean considerados. Por lo anterior no es posible afirmar que los cursos de alfabetización digital alcancen su cometido por sí mismos, ni que funcionen como condición necesaria para la adquisición de competencias tecnológicas, dado que las disposiciones institucionales generan sus propios nichos culturales que se transforman en *habitus* como disposiciones adquiridas que encubren el funcionamiento no formal de la instrucción escolar.

5.3.2. Una identidad trastocada: Mediación/negociación

Como hemos visto, los espacios escolares son espacios diferenciados en los que se despliegan jerarquías, carismas y valores diferenciados, y toda fuerza que pretende imponerse sobre un individuo se enfrenta a un campo de resistencia. La mediación/negociación forma parte de una política del consenso a través de disposiciones que demandan la satisfacción de intereses individuales y colectivos. Al interior de las instituciones educativas la mediación y negociación de intereses individuales con los institucionales suele propiciar un campo de acción regulativo de carácter informal. Esto se debe a que las disposiciones institucionales no se negocian, se acatan, pero en la práctica de la vida escolar cotidiana los profesores se enfrentan a situaciones con las que tienen que “lidar”, con la finalidad de evitar el conflicto. En este apartado describiré las polémicas que se presenta entre profesores que deciden inscribirse a cursos de formación y actualización docentes referidos al aprendizaje en el uso de tecnologías, centrando mi atención en la forma en que tienen lugar acciones y se expresan discursos de mediación.

Quizá como ninguna otra universidad en México, la identidad universitaria se despliega en formas variadas como parte de un binomio indisoluble entre ser universitario y ser de la UNAM. Esto es importante porque en el contexto de la UNAM es común negar que personas que estudien, sean egresados o ejerzan la docencia en otras universidades sean universitarios; término utilizado casi exclusivamente para referirse a quienes estudian o estudiaron en alguna de sus escuelas. Por otra parte, la identidad universitaria enfatiza en un Don que niega compartirse con cualquier otra institución educativa: “en la UNAM los estudiantes aprenden a desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo”, reduciendo la formación académica de los estudiantes de cualquier otra universidad a aprendices de tecnócratas u obreros calificados. Por supuesto, no hay que olvidar que el discurso del “orgullo universitario” es creado y alentado desde la misma universidad como una política de identidad necesaria. En este contexto, afanados en la pretensión de mostrar un espíritu crítico, particularmente en los cursos de formación y

actualización relacionados con el uso y aplicación de tecnologías, también suelen expresarse juicios como los de estar a merced de una educación “tecnocratizada”. Sin embargo, los profesores que pretendan alcanzar ciertos beneficios de movilidad laboral que la universidad ofrece, deben, entre otras actividades, tomar cursos de formación docente, que los coloca en un espacio de tensión entre sus motivaciones y juicios personales y los deberes institucionales.

El sentido de la práctica docente sigue centrando su atención en la enseñanza: “si algún papel juega el docente en la era de internet, tiene que ser el de enseñar, el de transmitir conocimientos”. En este contexto, los docentes como impartidores de cursos de alfabetización digital no tienen una idea homogénea al respecto de lo que “debe enseñarse en el contexto de las tecnologías y la educación”. Esta diferencia tiene repercusiones de fondo trascendentales, no sólo para la planificación de cursos, sino en el diseño de programas institucionales, como lo es el Programa de Alfabetización Digital recientemente propuesto en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, al cual nos referiremos más adelante. De esta manera, los profesores diseñan cursos a partir de nomenclaturas como Competencias Digitales o Alfabetización Digital, o incluso no las mencionan, tratando de “evitar mostrar tendencias”. ¿Por qué el uso de una nomenclatura puede causar acaloradas discusiones e incluso disgustos entre los profesores de la FES?

Por una parte, tenemos que la noción de competencias aplicadas a la enseñanza de tecnologías para la educación, que redundaba ahora en Competencias Digitales, fue en un principio duramente criticada por asociarse con una educación técnica, tecnócrata y de obediencia ciega a las políticas neoliberales que imponen organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial. Ahora, el concepto de competencias está tomando un nuevo giro: se anuncia como la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes deseables en el proceso de formación académica. Sin embargo, dicha nomenclatura sigue generando desconfianzas. Por otra parte, hay quienes prefieren no usar ningún tipo de nomenclatura “que pueda ser ofensiva o generar conflictos entre los docentes

participantes en los cursos” como el caso de la evitación del término “Alfabetización digital”, por lo que profesores que diseñan e imparten cursos tienden a utilizar el nombre del dispositivo, programa o aplicación que ha de enseñarse para su aplicación en la práctica docente.

¿Qué repercusiones tiene lo anterior en el ámbito de lo político al interior de la universidad? Esencialmente, que los programas de formación docente en general y de alfabetización digital en particular, pueden asumirse como parte de un programa planificado desde organismos centrales de la UNAM, y no serlo. Por otra parte, muestra que la política educativa en formación docente contiene vacíos, intencionales o no, en lo concerniente a la planificación, diseño y oferta de cursos, lo que favorece el despliegue de inconsistencias y arbitrariedades que en algún momento serán impugnadas.

Lo anterior también incide en la elección del tipo de cursos institucionales; históricamente, los cursos ofrecidos por el Departamento de Formación Docente han carecido de criterios específicos para decidir qué tipo de cursos y qué temáticas deben abordarse. Por esta razón, los cursos específicamente relacionados con tecnologías tienen su fundamento en la percepción de quien propone, diseña y ejecuta dichos cursos. En otras palabras, la oferta de cursos de formación se sujeta, si bien no del todo arbitrariamente, a concepciones, percepciones e intenciones individuales. En otros casos, la propuesta de cursos tiene su origen en un espacio institucional en particular, por lo que responden a valores e intereses propios de un gremio y no necesariamente a las necesidades identificadas de formación docente. Por supuesto, la gestión institucional individual nunca es arbitraria, sino que se sujeta a la fuerza conferida a la estructura que vuelca su fuerza sobre el individuo. Pero al mismo tiempo, por múltiples razones, incluyendo las motivaciones personales que chocan con las institucionales, se toman decisiones inconsistentes, dependiendo de los niveles de capital social acumulado y jerarquías. Estas decisiones suelen desencadenar tensiones fuertes entre impartidores de cursos y los participantes, que, debido a la imposibilidad de interpelación efectiva, deciden o

bien continuar con la trayectoria de formación esperando recibir el documento de acreditación o bien retirarse. En este sentido, la mediación no sólo implica la aceptación condicional negociada, sino la renuncia para evitar el conflicto. Es el caso de quienes, a pesar de no contar con motivaciones genuinas de formación y competencias necesarias, se inscriben a los cursos de alfabetización digital.

“Mi primera frustración es no poder bajar de la nube un archivo... aparece un mensaje que no sé interpretar, menos corregirlo”. (Profesor 1 Asignatura)¹

De esta expresión se sigue un discurso de que desborda el sentido crítico del ser universitario:

“...Lo importante no es saber manejar tecnologías, sino saber aplicarlas críticamente, saber para qué usarlas, es lo que te da la universidad” (Profesor 2 de carrera).

Inferimos de lo anterior que el sentido que le confieren, algunos profesores, a los cursos de formación docente, por lo menos a los cursos de alfabetización digital, no es el de adquirir competencias que puedan mostrarse empíricamente, sino el proceso reflexivo que se desprende del proceso: “las tecnologías son para los jóvenes, nosotros debemos enseñarles cómo usarlas críticamente”. Esta es una de las razones por las que no se renuncia a los cursos relativos al uso de tecnologías, sin importar si se adquieren competencias o no, pues para un sector importante de la planta docente, el papel del docente no es aprender (consideran que ya han aprendido lo suficiente) sino enseñar. La mediación, real o imaginaria, tiene lugar cuando se muestran ciertas disposiciones de carácter participativo, pero sin necesidad de comprometerse con el proceso formativo que implica la adquisición de nuevas competencias.

¹ Para citar los testimonios de algunos entrevistados se usará la clave Profesor (número)-Asignatura o Profesor (número) de Carrera.

Por otra parte, los impartidores de cursos generan expectativas que no siempre se ajustan a la realidad del perfil de los profesores que se inscriben a sus cursos. Esta desvinculación fáctica se hace evidente en las trayectorias de formación, donde difícilmente se establecen estrategias para disminuir las brechas de inteligibilidad. En este sentido, la falta de una planificación estratégica para la propuesta de cursos de alfabetización digital que considere el perfil de participantes, elaboración de diagnósticos, objetivos de aprendizaje y metas realistas, así como claridad al respecto de la aplicación pedagógica-didáctica en las labores docentes, de investigación y gestión administrativa, suele desalentar el entusiasmo de los participantes por adquirir nuevos aprendizajes, debido a que no siempre pueden resolverse las contingencias que se presentan. Finalmente, los impartidores de cursos poseen competencias diferenciadas de los participantes, no sólo en la dimensión técnica, sino en la pedagógica-didáctica, de manera que suelen confrontarse discursos que reprochan, por ejemplo, la elementalidad temática, técnica y operativa de los aprendizajes esperados.

Tanto los profesores como los participantes inscritos en los cursos prefieren mediar situaciones adversas que se presentan como parte de la dinámica normalizada. Sin embargo, las mediaciones, con frecuencia, surgen como resultado de tensiones y conflictos no solucionados. Los conflictos que se presentan tienen su origen en un tipo de impugnación, dicha impugnación puede estar mediada por intereses egoístas, valores personales, intereses de gremio, por el estatus, el poder y el prestigio, y por la pertenencia a un linaje o cofradía, o la combinación de más de dos.

En la universidad, la posesión de un título universitario carece de relevancia, pero éste bien puede sustituirse al ostentar un cargo como funcionario, poseer una plaza de tiempo completo o por la pertenencia a un linaje o cofradía. Pero en la medida en que se obtienen mayores grados académicos (maestrías, doctorados) el capital social se incrementa, y se fortalece al vincularse con el capital cultural heredado por

la familia. Como sabemos, la combinación del capital social y el capital cultural heredado sostiene el funcionamiento del sistema escolar, por lo que al mismo tiempo la escuela contribuye a la constitución de disposiciones generales y trasladables que hacen posible la reproducción del sistema escolar.

La tendencia en los cursos de la Facultad es que los profesores que los imparten, en ocasiones son alumnos en otros cursos y los alumnos en un curso son profesores en otros. Esta dinámica propicia ambientes favorables al permitir la comunicación y la confianza. Sin embargo, aunque los profesores inscritos como alumnos en un curso son “todos iguales”, sus jerarquías se hacen explícitas en ciertos eventos, sobre todo en aquellos que tienen que ver con el dominio de conocimiento disciplinar. Las tensiones suelen incrementarse cuando en un mismo curso se coinciden profesores que se miran como antagónicos, ya por que se desempeñan en espacios visiblemente marcados jerárquicamente, porque expresan ideologías, cosmovisiones y valores contrarios o porque han tenido la experiencia de conflictos anteriores. Las formas que toman los antagonismos se expresan como agresiones simbólicas cuyo objetivo es desvalorar, denigrar o exhibir al otro. De esta manera, la primacía de lo absoluto sobre la representación de un objeto se vierte sobre su causante. Basados en categorías individuales, los participantes del curso pueden objetarlo prácticamente todo: el discurso, los contenidos temáticos, la didáctica, la estructura del curso e incluso la misma personalidad del docente impartidor.

Por otra parte, la aceptación para alfabetizarse digitalmente implica un esfuerzo por superar ciertas prácticas docentes enquistadas en un contexto educativo en el que se despliegan discursos y acciones que apelan a la tradición, al retorno de los mejores tiempos y a la concepción de un docente puro, cuyo único interés es el de la enseñanza. Tenemos entonces un conflicto que parte de percepciones encontradas: el rechazo o la aceptación de tecnologías, pero que en medio engendra matices y texturas que problematizan las percepciones polarizadas. Por cierto, que dicho conflicto no es generacional, pues no se ciñe a un sector de

docentes en particular; no es un asunto de viejos o jóvenes profesores, sino un asunto que implica percepciones, creencias y valores diversos.

En ocasiones, el capital cultural se reduce a la ostentación de grados académicos, en oposición de quien no los tiene, que trata de plasmarse en la creación de discursos que pretenden erudición legitimada por los títulos obtenidos. Esta ilusión del saber pretende la distinción clara entre los que saben y los que no saben, los que entienden y los que no, entre quienes manifiestan una postura crítica y entre quienes no. De aquí surge la postura antagónica hacia quien imparte el curso al respecto de los aprendizajes que se esperan adquirir, a través de cuestionamientos comunes como “lo que nos está enseñando está bien, pero me gustaría que fuera más profundo” o “qué caso tiene enseñarle esto a los alumnos si no lo van a comprender, me gustaría que fuera más crítico”. Dichas expresiones tienen mayor impacto cuando al capital cultural adquirido se adhiere el capital cultural heredado asegurado por la familia o la pertenencia a un linaje, puesto que remite a una supuesta actitud desinteresada, pero clama por la exigencia crítica que se mimetiza rápidamente entre los participantes. Con normalidad, los poseedores de menor capital cultural y social secundan el discurso disidente, entre otras razones, como mecanismo de adherencia a una clase superior.

Aquí el nivel de la tensión es mínimo y la negociación que implica llegar a acuerdos es relativamente fácil de promover. Pero cuando una tendencia no logra imponerse sobre otras y hay una defensa abierta y enérgica, entonces surgen tensiones que, con seguridad, derivarán en conflictos no solo por tendencias, sino por intereses de clase. Aquí las creencias toman otro matiz y se vinculan a la manipulación de objetos y significados buscando con ello incidir en las mentes de otras personas o grupos; las creencias pasan a ser ideologías, que son las formas intencionales orientadas a objetivos de interés de clase o grupo y son objetos a través de los cuales operan las resistencias.

5.3.3. Tensiones y negociaciones: Conflicto/resistencia

Nos referimos al conflicto como la confrontación que surge de la mediación de intereses no resuelta, en la que se percibe una intensión, real o imaginaria, de prácticas inequitativas que tienen por meta imponer significaciones como legítimas en aras de apropiarse de bienes públicos, materiales o simbólicos, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza. Puesto que el conflicto no necesariamente se desenvuelve de manera violenta, la resistencia opera como mecanismo de regulación que engendra ajustes situacionales. Por otra parte, el conflicto no necesariamente busca transformaciones institucionales, antes bien, expresan malestar y, por lo tanto, confrontan el orden social establecido a través de normas, valores y disposiciones. Todo conflicto y resistencia tiene como fondo un conflicto de interés orientado a objetivos y metas públicas: acceso y gestión de espacios y recursos públicos. El conflicto, como contienda transgresiva, puede ser racional o irracional, pero siempre apela al orden cosmológico y a un deber ser moral.

Con relación a los cursos de formación y actualización docente para el desarrollo de competencias digitales, la primera forma de resistencia expresada surge de la visión que se tiene acerca de las funciones sustantivas que debe tener la universidad. Si bien, en lo general, se aprueba que la universidad debe ofrecer espacios de formación y actualización continua, en lo particular se expresan críticas generalizadas a las formas en que operan dichos cursos. Uno de los discursos más usuales se orienta a que la universidad adopta políticas neoliberales dictadas por organismos internacionales, que poco efecto tienen en la realidad de nuestro contexto. Vinculada a éste, se reprueba su obligatoriedad como una suerte de “meritocracia” a través de lo cual los profesores acceden o no a beneficios institucionales. Finalmente, una forma central de resistencia y especialmente de conflicto, tiene lugar en los ambientes áulicos. Las contiendas aquí presentes pueden tener un fondo ideológico o no, pero siempre remiten a la confrontación entre cosmologías y al mantenimiento y transgresión del orden.

Específicamente en el marco de los cursos de alfabetización digital, identificamos constantes que generan disputas por consideraciones al respecto de en qué tipo de recursos tecnológicos han de enfocarse, en cuanto los soportes pedagógicos y didácticos en que han de sustentarse y con relación a las aplicaciones reales que han de tener en las actividades como docentes. Al respecto, habrá que considerar que, en los cursos de formación docente, con frecuencia tiene lugar la expresión de imaginarios colectivos al respecto de los saberes pedagógicos, que, sustituidos por la noción de experiencia igual a conocimiento, se valora la fuerza de las creencias por encima del conocimiento. De esta manera, tenemos que las disputas más frecuentes tienen lugar en el principio de “capacidad y actitud crítica”. Esto es, que los docentes participantes en los cursos se toman demasiado en serio el papel de la “actitud crítica” antes que considerar la comprensión como primer acercamiento a los procesos de adquisición de conocimientos. Por supuesto, dichas críticas sólo tienen resonancia en otros participantes si “el hacedor de críticas” tiene como respaldo un linaje o cofradía institucional, de otro modo la crítica se torna irrelevante. Pero si el “agente crítico” tiene por respaldo un linaje, con frecuencia la “actitud crítica” suma partidarios, de manera que encarna a un cuerpo social inquisidor en que se deposita el elemento justificador de la disputa. En otras palabras “el juicio crítico” es sustituido por la persona que lo encarna, suscitando controversias entre linajes que desafían cosmovisiones proyectadas.

Si como exprese antes el conflicto no necesariamente se orienta a la transformación del orden social, ¿qué relevancia tiene en los espacios áulicos de formación docente? Nada menos que el cuestionamiento al origen y sustento de toda institución: engendra la lucha por los valores, por el estatus, el poder y recursos escasos, a través de lo cual los oponentes desean neutralizar, dañar o eliminar a quienes consideran sus rivales (Coser, 1961).

La manifestación de conflicto suele agudizarse en espacio en que se confrontan jerarquías, prestigio y capitales. Aunque todos ellos profesores universitarios, se

establecen distinciones institucionales y sociales que se manifiestan en los espacios de formación y actualización. Las diferencias institucionales son el resultado de la posesión de capital cultural: títulos, grados académicos. Las diferencias sociales son el derivado de otros tipos de capitales, como el capital social y el capital económico, que comprenden el reconocimiento de prestigio, posesión de bienes ostentados, cargos asignados y desempeñados, pertenencia a un linaje, cofradía o legión. Los espacios de formación y actualización docente son también espacios de ostentación de capitales en los que se mide su fortaleza, en la búsqueda por obtención de prestigio como una forma de reconocimiento social. El manejo político de la combinación de capitales con el reconocimiento social se traduce en la búsqueda por asegurar una carrera burocrática con ingresos regulares y la posesión de espacios y recursos institucionales, que los coloca como detentores de una forma institucionalizada de capital cultural.

Aunque los profesores sugieren mostrar una posición crítica al respecto de lo que consideran “las condiciones reales de existencia”, como relaciones de poder que producen desigualdades, y las formas erróneas de gestionar los bienes públicos, los profesores universitarios se sitúan más bien del lado del polo dominado del campo del poder (Bourdieu, 2002:1). Por eso los espacios de formación y actualización docente son espacios en que tienen lugar antagonismos por la acumulación de capitales, que redunde en la obtención de bienes y recursos estratégicos a través de los cuales se alcancen posiciones privilegiadas. La lucha aquí se sitúa entre profesores que utilizan la dramatización de la experiencia situada en los contextos escolares como formas de degradación hacia sus colegas. Las experiencias cotidianas, los rumores y murmuraciones, reales o no, son utilizadas como recursos de confrontación para desvalorar, exhibir, desacreditar, anular, reprochar, censurar, juzgar o denunciar públicamente a un colega.

La cofradía inquisitiva

Como mencionamos, la pertenencia a un linaje, cofradía o la ocupación de cargos de jerarquía institucional, forma parte del capital universitario que una persona o grupo puede poseer. Este capital es utilizado no solamente con fines de alcanzar o aumentar estatus, prestigio, recursos o posiciones de poder, también es utilizado con fines egoístas, ambiciosos y de descrédito, o para varios de éstos, como puede observarse en el siguiente ejemplo etnográfico. Llamaremos cofradía inquisitiva a un pequeño grupo de profesores que durante un diplomado de formación docente suscitaron controversias con profesores impartidores de módulos y con algunos de sus colegas participantes como alumnos. Como veremos, los conflictos que tienen lugar en los espacios de formación docente no se dan en el vacío. Por un lado, tienen como marco y fondo la obtención de distintos tipos de capitales, el acceso a recursos, la movilidad laboral y la ascendencia económica, por otro lado, el conjunto diferenciado de posiciones jerárquicas, el manejo de recursos estratégicos y la manipulación de estos, en aras de conservar, obtener o acumular poder.

En el marco de un diplomado en formación docente, el módulo de TIC se orienta al desarrollo de competencias para aplicarse en las actividades áulicas desde una perspectiva pedagógica-didáctica. En la tercera sesión del módulo tuvo lugar una confrontación en la que uno de los profesores participantes cuestionó la trascendencia de los aprendizajes hasta entonces desarrolladas. En nombre de sus conocimientos adquiridos como ingeniero en sistemas computacionales objetó que en las actividades desarrolladas en el curso hubiera adquirido conocimientos en el uso TIC y la elementalidad en el uso de recursos tecnológicos empleados. Los docentes ofrecieron razones que justificaban el sentido de la orientación temática, pedagógica y didáctica del curso, sin embargo, la respuesta sólo favoreció que otros profesores se sumaran a crítica de lo que consideraron omisiones, errores descuidos y trivialidades en la exposición de contenidos. La situación culminó cuando los profesores ofrecieron un par de explicaciones más en las que forzosamente otorgaban cierta razón a los quejosos. Ciertamente no estamos

capacitados para hablar aquí de los sentimientos que provocó la controversia entre los actores involucrados, sobre todo entre los profesores impugnados. Aunque sí identificamos un malestar en ellos expresado en la divulgación del evento con otros colegas, en el cual sancionaban enérgicamente la conducta de los inquisidores y justificando no haber actuado en correspondencia, sólo por el afecto al linaje que los respaldaba.

Por supuesto, situaciones de alta tensión o confrontaciones abiertas no se dan de un solo golpe, son producto de una serie de eventos que terminan por desencadenar confrontaciones abiertas. Desde el inicio del diplomado la cofradía inquisidora, liderada por quien de ese grupo ostentaba el mayor capital heredado y la pertenencia a un linaje dominante, confrontó a profesores y colegas participantes, cuestionando una y otra vez la operatividad de los cursos, la trascendencia de las temáticas abordadas y el dominio de conocimiento disciplinar. En diferentes momentos del diplomado los inquisidores sugirieron la modificación de la planeación del trabajo en el aula, ofreciéndose a corregir y proponer alternativas; expresaron su malestar por las temáticas, tendencias pedagógicas y uso de recursos didácticos; reprobaron lo que consideraban falta de pensamiento crítico y conocimiento disciplinar; y desaprobaron que los profesores no se condujeran por los caminos de la moral y la ética que ellos consideraban ya trazados. El caso generó un descontento entre profesores impartidores de los cursos y participantes, que no pudieron o no consideraron pertinente encarar las situaciones bajo el amparo que la institución les confería, y terminó por deteriorar el conjunto de actividades planificadas para la formación docente y alfabetización digital.

En el caso etnográfico relatado la cofradía inquisitiva se sujetaba al amparo de la figura de un profesor que, a su vez, contaba con la protección institucional que le confería su pertenencia a un linaje, en ese momento dominante. El profesor que impugnó de principio el desarrollo del módulo en tecnologías carecía de capitales universitarios significativos, pero como parte de un grupo de profesores provenientes de un espacio notable al interior de la universidad, su adherencia,

aunque momentánea, a la estructura del campo del poder que le permitiera su intervención inquisidora. Un análisis de las correspondencias nos muestra que difícilmente un profesor se atreve a confrontar o anular abiertamente a sus colegas, sin tener seguridad del respaldo que la pertenencia a un grupo de poder le confiere; lo que hace de los espacios escolares espacios de reproducción de las diferencias, constitutivas del campo del poder y como derivado de la acción política.

La experiencia etnográfica presenta el conflicto político como un drama social que revela estatus diferenciados informales que salen a relucir en los eventos marcados por tensiones y disputas, que se presentan de manera continua pero que no forman parte de la dinámica de la vida escolar cotidiana, puesto que, de hecho, rompen con su estructura y producen tensión y conflicto entre los actores involucrados que pretenden o bien ejercer el poder o bien mediar la acción política. El juego de capitales vertidos en experiencias conflictivas nos revela la forma en que funcionan las instituciones educativas ante las expresiones de poder y dominio, en contraste con las situaciones de subordinación y sujeción, y las tensiones que se producen durante los procesos de regulación en los que se encara al poder. En otras palabras, nos revela que ante ciertas situaciones que salen del curso ordinario de la vida escolar, el funcionamiento de una parte de la estructura organizacional de la escuela opera de forma diferenciada y discrepante del funcionamiento institucional. Esto quiere decir que la estructura organizacional de las universidades y sus jerarquías formales se ven trastocadas por el juego de posiciones diferenciadas que las trasciende, donde el capital social, el capital político y el capital heredado se impone, aunque temporal y situacionalmente, a la autoridad legítima.

Las controversias en los espacios de formación docente son una constante, en parte, debido a que los profesores participantes provienen de diferentes formaciones disciplinares y expresan puntos de vista divergentes y heterogéneos con relación a las temáticas abordadas. Sin embargo, las tensiones aumentan cuando tienen por meta imponer voluntades, exhibir capitales o la desacreditación pública. Con normalidad, los profesores que imparten cursos muestran una tendencia a

evitar confrontaciones, en parte por su personalidad y en parte porque saben que, o bien pueden ganarse enemistades cuyos costos se vean reflejados laboralmente, o bien por las ventajas que representa extender sus redes de amistad y camaradería que aumenten su capital social y, en consecuencia, redunde en beneficios en cuanto a movilidad y ascendencia laboral. Aunque, por otra parte, el ímpetu por la aceptación y el reconocimiento de la comunidad universitaria, incluyendo a profesores y alumnos, y la búsqueda por alcanzar posiciones jerárquicas, espacios estratégicos y obtención de recursos, abre la posibilidad al conflicto. Por supuesto, quienes toman el camino de la confrontación o bien carecen de capital social y rápidamente es sometido o desterrado, o bien se sabe respaldado por un linaje que le brinda protección, auxilio e incluso patrocinio.

5.4. Cosmovisiones tecnológicas

Si el discurso académico valida la alfabetización digital como parte de las competencias que los docentes del siglo XXI requieren adquirir, dos grandes facciones en pugna se presentan como cosmovisiones únicas: las “innovadoras”, que tienden a mirar en la tecnología recursos pedagógicos que contribuyen a la adquisición de aprendizajes, y las “revolucionarias”, que expresan fuertes dudas acerca de la educación tecnócrata dominante. Más allá del discurso pedagógico, se desvela un discurso que pone entre dicho cada uno a la cosmovisión opuesta. “los profesores debemos y tenemos el compromiso de desarrollar competencias tecnológicas que favorezcan la adquisición de aprendizajes”; “no podemos quedarnos rezagados ante nuestros alumnos, tenemos el deber ético de ponernos a la altura de sus necesidades”. Por otro lado, la visión “revolucionaria”, en el sentido de “postura crítica”, vierte una postura de transgresión simbólica que opera bajo los mecanismos de la “impureza tecnológica”: “las tecnologías terminarán por despojarle de la poca libertad que le queda al ser humano”; “la tecnología nos está deshumanizando... seamos conscientes de ello”. Pero si la institución demanda que

los profesores tomen cursos de actualización no determina qué tipo de cursos deben tomarse, debería inquietar por qué los profesores disidentes se inscriben a cursos de alfabetización digital.

Una explicación posible radica en la ganancia que se obtiene al distanciarse de la institucionalidad sin dejar de ser parte de ésta. La inclinación a un fin práctico “aprender algo nuevo para transmitirlo como docente”, se basa en asumir un compromiso ético. En este sentido, el distanciamiento institucional se convierte en un distanciamiento de los contenidos temáticos para remitirse a un discurso de las esencias, en el que lo importante es el compromiso de formar alumnos críticos “conscientes de cómo y para qué usar tecnologías”. Esta disposición moral, de pretensiones críticas, asumida como pura y desinteresada, se distingue de la disposición institucional en cuanto carece de contenidos disciplinares y se remite a un “ser, pero no estar en el mundo”. En otras palabras, el distanciamiento institucional es un distanciamiento moral y, al mismo tiempo, un distanciamiento disciplinar que se torna en valores, en un hacer, pero no del todo, mezcla de ignorancia y arrogancia que no tiene empacho en aceptar no saber, pero que afirma tener las verdaderas razones para no saberlo. El conflicto de cosmovisiones morales tiende a imponerse como un conflicto entre el conocimiento práctico y el conocimiento intelectual, entre el saber tecnócrata y el saber crítico. Por supuesto, los significados de lo moral, lo ético y lo tecnócrata, cumplen aquí la función de otorgar sentido a la acción y, aunque para los actores involucrados estas nociones tienen un valor objetivamente racional, lo que a nosotros nos interesa es la movilización de los conceptos como parte de un discurso que pretende legitimar la acción.

¿Qué significa ético o tecnócrata para los involucrados? No lo sabemos con claridad ni es de nuestro interés saberlo; lo que importa aquí es cómo movilizan los significados de los conceptos, que son utilizados como símbolos que refieren a valores y categorías de pretensiones universales. La fuente del conflicto, entonces, la encontramos no en los significados sino en aquello que hacen con los

significados. Comentamos que los espacios de formación docente son también un escaparate para la reinención del sí mismo. Los participantes en los cursos pueden hacer apología del conjunto de sus capitales adquiridos y heredados, en cuanto reconocidos socialmente, la fuerza de su discurso, con normalidad opositor, anula el conjunto de cosmovisiones no compartidas para imponer las propias. El discurso moral se torna entonces en el discurso central de las oposiciones: “los profesores debemos hacer esto, pero no aquello”, “los profesores deben y no lo hacen”, los profesores deberían”. A esto se suma la movilización de categorías morales como mecanismo de agravio personal y exhibición pública a quienes no comparten la opinión de estatus objetivo para quien la expresa. Ciertamente es que la obstinación ideológica de las ingenuidades no basta para explicar intenciones ocultas que los mismos actores suelen ignorar. De aquí la importancia del sentido que adquieren las acciones, que reflejan, más que la opinión o conocimiento personal, el conjunto de tradiciones ocultas en el campo escolar: el juego de capitales y jerarquías que reproducen el funcionamiento del sistema escolar.

La innovación pretendida en los cursos de alfabetización digital se fragmenta ante el rechazo moral oculto por las disposiciones ideológicas, transformadas, objetivamente, en conocimiento como conocimiento válido para una crítica al modelo de educación actual: neoliberal y tecnócrata. Las disposiciones disidentes de los participantes en cursos de alfabetización digital tienden a la mediación porque su objetivo final no es su rechazo contundente, sino la manifestación pública de sus capitales, de su linaje; buscan la confrontación no por el contenido de las temáticas ni de los aprendizajes, sino por su pretendida misión de poner al descubierto, de desenmascarar a quienes consideran agentes nocivos que habría de aniquilar del espacio escolar a través de un discurso de las esencias morales.

Conclusiones

Consideramos pertinente situar la acción social cargada de sentido en un espacio social, que es el espacio donde tienen lugar relaciones mediadas por símbolos y códigos que, a su vez, median relaciones de poder. El análisis de lo que acontece en dicho espacio requiere de la comprensión del entramado entre los representantes del sistema político institucional que pretende ser dominante y entre quienes, se supone, deben adaptarse a la situación establecida. Por lo anterior, nuestro interés se dirige al análisis comprensivo de las situaciones que se presentan a través de los contenidos semánticos expresados por los actores, que transforman los significados dominantes y producen aceptación, tensiones, conflictos y negociaciones, sin perder de vista las relaciones de poder, dominación y resistencia que se producen en la acción.

Al respecto, los primeros acercamientos nos mostraron que al interior del mundo académico cohabitan muchos mundos que contienen órdenes de significados expresados en signos, símbolos, códigos y emblemas que, en circunstancias y eventos particulares, son compartidos por todos los miembros de la comunidad escolar, aunque le atribuyen diferentes niveles de trascendencia, sentido y significados; mientras que otros eventos y circunstancias se constituyen segmentos de población que rechazan o impugnan dichos órdenes de significado; en otras palabras, existen símbolos que amarran y símbolos que dividen a la comunidad escolar. Esta fractura de orden de significados que se generan al interior del mundo escolar propicia tensiones y conflictos, a través de lo cual se hacen evidentes las relaciones asimétricas de poder que se ejerce y materializa en ambientes y espacios escolares concretos. Nosotros pensamos que las formas de abordaje metodológico de esta tensión deben valorar el análisis de las interacciones sociales al mismo tiempo que la producción y gestión de los significados, tanto como las narrativas y discursos, como una forma de aproximación y comprensión de las realidades de los actores sociales.

Observamos también que existe un *habitus* académico que no permite pensar nuevas prácticas pedagógicas, y puede incluso hacerlo no del todo consiente. Si la autoridad escolar multiplica las desigualdades sociales es porque "...las clases más desfavorecidas pueden ser demasiado conscientes de su destino, pero demasiado inconscientes de los caminos por los cuales se realiza". No quiere decir lo anterior que la educación sea una estructura de poder maligna consiente de las desigualdades que produce. Bourdieu (2007: 95) nos invita a analizar aquellos procesos de homogeneización objetiva de los *habitus*, "que hace que las prácticas puedan estar objetivamente concertadas sin cálculo estratégico alguno ni referencia consciente a una norma, y mutuamente ajustadas sin interacción directa alguna y sin concertación explícita".

Capítulo 6. Discusión, Conclusiones y Reflexiones: TIC y Alfabetizaciones Digitales

Introducción

Este capítulo presenta la discusión y reflexiones que surgen después de realizar el análisis de algunas de las manifestaciones de los procesos políticos presentes en la incorporación de tecnologías de información y comunicación en la alfabetización digital en docentes de educación superior de la FES Zaragoza.

Analizar el significado de las manifestaciones, en acciones y discursos, de los docentes ante un proceso de alfabetización digital con la incorporación de TIC en la universidad, implicó un detallado énfasis en la aceptación, negociación o rechazo; definitivamente, no fue fácil, pero, se obtuvieron datos interesantes y se generaron datos importantes para otras líneas de investigación, así como también, la oportunidad de desarrollar investigaciones de otros procesos políticos que no fueron analizados en este trabajo. Una revisión bibliográfica exhaustiva al respecto nos muestra que hay pocos estudios que analizan las manifestaciones y reacciones de los docentes en el proceso de integración de tecnologías a la universidad, y del rol que desempeñan en los programas y estrategias para la alfabetización digital.

De cara a la conclusión de la presente investigación, por vía institucional se me encomendó proponer un Programa de Alfabetización Digital para la docencia, dirigido a los profesores de la FES Zaragoza. Aunque la presente investigación no tuvo como finalidad desarrollar una propuesta de intervención para la alfabetización digital, dadas mis circunstancias laborales hice uso de los planteamientos teóricos-conceptuales presentados en esta investigación para elaborar una propuesta con

un enfoque técnico-pedagógico; por lo que decidí incluir aquí dicha propuesta, con la finalidad de mostrar las rutas de aplicación de los referentes teóricos a las necesidades prácticas que la alfabetización digital exige.

Finalmente, presentamos las reflexiones derivadas del trabajo de campo y su relación con el marco teórico-conceptual expuesto en capítulos previos, además de algunas conclusiones a las que llegamos después del análisis de los hallazgos de esta investigación y en especial, de la situación que enfrentamos ante la pandemia del COVID-19.

6.1. TIC y Alfabetizaciones digitales

El marco conceptual del que partimos en esta investigación hace explícita la relación entre la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el campo educativo, la alfabetización digital y la relación política y lo político que se constituye en el proceso. Consideramos la incorporación de las TIC al campo educativo es un proceso y, por lo tanto, se analizó como una serie de acontecimientos que no se dan de un solo golpe ni de manera definitiva, y que no está exento de manifestaciones que involucran la lucha de poder y antagonismos, contradicciones, tensiones, conflictos y negociaciones. En este sentido, se consideró la incorporación de las TIC al campo educativo como un proceso discontinuo a través del cual se impone un nuevo orden, que implica la alteración de dinámicas escolares, lo que produce resistencias, antagonismos y rivalidades. Puesto que los conflictos no son eternos, los actores involucrados establecen acuerdos, pactan y fijan posturas, pero también rompen acuerdos y vuelve a negociar; por lo que consideramos que la incorporación de las TIC a las universidades es un proceso en el que se miden fuerzas, y al mismo tiempo, se ejerce el poder y se genera resistencia; esto es, un proceso en el que se negocia.

En lo que respecta al análisis de las políticas, programas y estrategias para la incorporación de las TIC al campo educativo, así como de las políticas y programas para la alfabetización digital, se evidenció que tienen un impacto significativo en la administración de las universidades en todas sus dimensiones, pero que, definitivamente, las dinámicas institucionales, con sus tendencias y valores propios de cada gestión así como sus compromisos y motivaciones, determinan la culminación de las políticas y programas. En este sentido, la gestión de la incorporación de TIC en los procesos educativos y en la alfabetización digital, muestran las acciones de orden político y efectos de dicha incorporación.

A lo largo del capítulo dos identificamos que el tópico recurrente que afirma la omnipotencia de los organismos internacionales como definitoria para determinar el rumbo de las políticas públicas y programas en torno a la incorporación de tecnologías al campo educativo y la alfabetización digital es falso, toda vez que las recomendaciones de dichos organismos pasan por consentimiento o no de los gobiernos en turno, normalmente desinteresados en atender las recomendaciones de dichos organismos cuando éstas van en contra de sus propios intereses. Pero también observamos negociaciones cuando estas políticas que se aplican involucran un beneficio o lucha por un bien material o simbólico, es decir, cuando el beneficio es de presupuestos, espacios, bienes o infraestructura en general; o a nivel simbólico: estatus, legitimidad o simplemente una constancia que se traduce en un beneficio para programas de estímulos, o para ingresar en un grupo determinado.

Al respecto del análisis de los procesos políticos concatenados al proceso de incorporación de las TIC a la universidad, argumentamos que:

1. La incorporación de TIC y la alfabetización digital en la universidad implican relaciones de poder que subyacen al orden político de la política educativa. Al identificar dichas relaciones, a través del análisis de las acciones y discursos expresados por los actores involucrados en la gestión de TIC para

la alfabetización digital, observamos algunos efectos y manifestaciones de este complejo proceso en lo concerniente a la formación y práctica docente y su relación con la gestión administrativa institucional, en la que se presentan diferentes grados de cooperación, aceptación; mediación, negociación; y conflicto o resistencia.

2. La incorporación de TIC y la alfabetización digital tienen lugar en un terreno o espacio social caracterizado por la tensión dinámica entre diferentes actores. Estas relaciones son diferenciadas por las cualidades de poder y prestigio, situadas al interior de un campo en el que se presentan relaciones de competencia detonan relaciones de resistencia, tensión o conflicto. Dichas relaciones pueden desarrollarse y finalizar en una mediación a través de la negociación para dar lugar a la cooperación y aceptación o resistencia y conflicto. Cabe decir que las posiciones diferenciadas de los actores no generan por sí mismas situaciones de tensión o conflicto, sino la intención de movilizar o la movilización objetiva de bienes materiales como son: tecnologías, presupuesto, espacios, dinero, recursos humanos; y simbólicos: palabras, imágenes, discursos, prestigio, pureza, estatus, honor; dicha movilización de bienes “puede” detonar la lucha de poder y el antagonismo por su gestión. Así, la forma de abordaje se orientó no al análisis de los significados del orden del discurso, sino al de la gestión de los significados que desembocan en acciones cargadas de sentido.
3. El último de los supuestos que se mencionó y que se deriva de los dos anteriores, se refiere a que la incorporación y gestión de las TIC a la universidad sólo pueden tener un efecto en los procesos de alfabetización digital en la medida en que las acciones de los actores involucrados sean acciones cargadas de sentido, por lo que nuestro interés radicó en identificar el sentido mentado por los sujetos que en la acción participan, a través de lo cual podemos comprender el proceso social que soporta y orienta la gestión tecnológica y la alfabetización digital. Por lo anterior, nuestra forma de

abordaje se definió a partir de los fundamentos de una sociología comprensiva, que busca captar el sentido y significado de las acciones orientadas a objetivos y metas. Dicha acción se observó que enfrenta resistencias y provoca tensión que puede derivar en conflicto; pero también, en una tentativa resolución en donde se observa la cooperación y aceptación, aunque sin negar que quedará siempre, rastros de dicha tensión.

4. El análisis de los procesos políticos que tienen lugar a partir de la incorporación de las TIC para la alfabetización digital no sólo mostró disputas, conflictos, rupturas y negociaciones, que no ponen en riesgo la estructura o el funcionamiento del sistema escolar, pero generan un tipo de tensión dinámica que no es posible resolver. Lo anterior permite la conformación de grupos antagónicos unidos por intereses en común; intereses que tampoco son permanentes, lo que permite la disidencia, ruptura y reconfiguración de grupos antagónicos.

6.1.1. Alfabetización digital, la discusión presente

El concepto de alfabetización digital como categoría analítica nos permitió colocarnos en una perspectiva metodológica para identificar constantes en los procesos de incorporación de las TIC y pensarlas como proceso un político. Como indicamos, la alfabetización digital remite a dos categorías analíticas que se usan para designar el proceso de adquisición de competencias en el manejo de sistemas informáticos y para designar el conjunto de políticas de corte educativo orientadas a la integración de las TIC en diferentes dimensiones de la vida social. Lo anterior, permite analizar la alfabetización digital como conceptos ligados más a políticas y programas de carácter educativo que a unidades de análisis que permitan problematizar la realidad. Además, la indeterminación semántica y axiológica de alfabetización en general y alfabetización en tecnologías en particular ha dado lugar a referentes conceptuales a través de los cuales se pretende adjetivar las demandas que plantea el mercado, los flujos informativos y la ciudadanía del siglo XXI, como

lo han mencionado Gutiérrez, (2010); y Gross y Contreras (2006), lo que implica la adquisición de nuevas capacidades cognitivas con que se respondan a las múltiples exigencias al mundo actual. De esta manera se ha pasado de las nociones particularizantes como *alfabetización mediática*, *alfabetización tecnológica* o *alfabetización en Medios*, a nociones híbridas como *alfabetización mediática e informacional* a nociones más generales como *nuevos alfabetismos*, *alfabetización múltiple*, *multialfabetización*. Todos estos conceptos se justifican sobre la premisa de que las exigencias del mundo actual requieren de la adquisición de competencias para el manejo adecuado de recursos tecnológicos e informáticos que demandan conocimientos específicos para su empleo en cuanto a funcionamiento y propósitos se refiere.

Como señalamos, alfabetización digital es un concepto polisémico, en tensión y disputa con otros conceptos que tienen su origen en un mundo donde la masificación de las tecnologías y la información tienden a la uniformidad e impactan prácticamente todas las esferas de la vida social, razón por la cual es posible identificar elementos de convergencia en sus distintas acepciones, lo mismo en su dimensión normativa que apela a generalizaciones acerca de la adopción, usos y efectos de la tecnología. Por otra parte, las circunstancias regionales que involucran economía, infraestructura, problemáticas, tendencias culturales, políticas e ideológicas impiden la univocidad conceptual y, en consecuencia, la adopción estandarizada de una política educativa en alfabetización digital. Por esta razón, la noción de alfabetización digital no debiera asumirse como un concepto de validez universal que puede explicarse por sí mismo, sino en relación con el horizonte cultural que se despliega a otros horizontes, y que, fácticamente, incide en las políticas educativas y pedagógicas de los horizontes culturales ajenos a su origen, pero cobrando una identidad propia.

En la dimensión política, el marco conceptual de alfabetización digital es importante también porque determina el sentido y orientación para el desarrollo, planificación, estrategias y operación de las políticas y programas de alfabetización, incluyendo

los niveles de involucramiento y financiamiento, los objetivos y las metas esperadas. Particularmente en América Latina, múltiples investigaciones basadas en indicadores y propuestas establecidos por organismos internacionales (dimensión normativa) giran en torno a la evaluación de los niveles de alfabetización digital que alcanzan los docentes en espacios de educación formal (dimensión fáctica) finalizando con recomendaciones técnicas, metodológicas pedagógicas y éticas (dimensión normativa). Estamos frente a un proceso recursivo que parte de la dimensión normativa para evaluar la dimensión fáctica retornando a la dimensión normativa. En este bucle, la dimensión normativa es teórica/práctica, pues aun cuando su referente, en primera instancia, no es la realidad, sino el conjunto de enunciados proposicionales se evalúa a través de criterios estandarizados, de los que se desprenden operaciones destinadas a proporcionar normalizaciones de alfabetización con lo que se busca transformar la dimensión fáctica.

6.1.2. Procesos políticos y mecanismos de poder

Como hemos visto, la dinámica en los espacios escolares donde tiene lugar la alfabetización digital opera bajo los mecanismos de posiciones diferenciadas y jerarquizadas. Pero si la institución impone su fuerza libremente al respecto de la gestión de las tecnologías en los espacios escolares, no sucede lo mismo en los espacios de formación docente, donde la toma de decisiones es mediada por actores que ocupan diferentes jerarquías y cuyo poder en la toma de decisiones es más evidente que otros. ¿Quién decide qué tipo de cursos y los contenidos de los cursos de alfabetización digital, los tiempos, los espacios, los recursos y su distribución? En primer lugar, tenemos las políticas que se definen en programas oficiales que disponen a las escuelas de la UNAM a ofrecer determinada gestión en tecnologías para el aprendizaje. Por otra parte, la aplicación de los programas institucionales se enfrenta a los límites de recursos con que las escuelas pueden contar; pero también se enfrentan a las interpretaciones que de las disposiciones institucionales se hace, a la disposición de recursos humanos con los que se cuenta y a las intenciones más locales en el sentido de los usos prácticos definidos. La

tensión se presenta en torno a la planificación de la propuesta de cursos que refleja, por una parte, las políticas institucionales al respecto de la alfabetización digital y por otra, la posición en las relaciones de reproducción de mecanismos ocultos de las distintas posiciones determinada por el *habitus* académico que nunca opera sólo en la esfera de lo institucional ni neutralmente. De aquí que los cursos de alfabetización digital que se ofrecen tienen una carga valorativa enraizada en cosmovisiones e intereses no necesariamente institucionales, pero que legitiman exigencias tácitas, a partir de lo cual se selecciona o se excluyen criterios oficiales y se revelan criterios ocultos con fines también ocultos.

Si bien los cursos de formación y actualización docente se proponen en función de las necesidades curriculares de las diferentes carreras y a pesar de que, en lo general, hay una aceptación a integrar las tecnologías al currículo y, más específicamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, hasta la presente administración los cursos ofrecidos en este rubro carecen de una sistematización planificada estratégicamente como un proyecto de alfabetización digital. Esto se debe, en parte, a que la decisión de cómo orientar los programas de alfabetización digital opera bajo los mecanismos de un espacio social, y en torno a él se distribuyen recursos institucionales; razón por la cual no todos los profesores pueden participar en la propuesta de impartición de cursos ni todas las propuestas son aprobadas. Si bien esto puede justificarse debido a las reglas de operación institucionales, también se disimulan un conjunto de prácticas ancladas a ideologías e intereses de clase bajo la fórmula, siguiendo a Bourdieu, (1998: 99), [(*habitus*) (*capital*)] + campo = práctica). ¿Qué quiere decir lo anterior? Que las decisiones que se toman al respecto del tipo de cursos de alfabetización digital que han de impartirse no se definen sólo por criterios institucionales o puramente académicos, sino que las disposiciones adquiridas de los actores, reflejadas en un conjunto de prácticas que proyectan cosmovisiones, se hacen efectivas en la toma de decisiones sólo si el conjunto de capitales se impone sobre el conjunto de fuerzas que están en juego. En este sentido, los criterios de clase y jerarquía detonan un poder específico que los agentes involucrados pueden movilizar.

Al volver a nuestra pregunta ¿Quién decide qué tipo de cursos y los contenidos de los cursos de alfabetización digital, los tiempos, los espacios, los recursos y su distribución? La respuesta está en el campo de lucha constituido como un sistema de relaciones objetivas en el que las posiciones y la toma de posición se definen relacionamente entre quienes intentan mantener el funcionamiento de sus relaciones y entre quienes intentan transformarlo. De esta manera, las disposiciones personales como motivaciones para la acción no se dan en el vacío o por la fuerza y de un poder singular, sino que se despliegan por motivaciones ajenas, que, a su vez, propician el desencadenamiento de otras disposiciones. La legitimidad de tales disposiciones no puede imponerse sino mediante la lucha competitiva, que, institucionalmente, legitima las prácticas de las violencias sutiles de apariencias liberadoras: los tipos de cursos, su estructura, las temáticas, la designación de los espacios se definen por la reproducción de las estructuras, por lo que quedan fuera de todo control individual.

La fuerza relativa individual, el poder de sus discursos y de sus decisiones no pueden sustraerse de la estructura y la fuerza institucional. Por esta razón, la meta no siempre se dirige a la apropiación de recursos materiales, a la movilidad laboral o ascendencia económica, sino también a la adquisición de capital simbólico que otorga legitimidad a la toma de decisiones, privilegios y cargos y, al mismo tiempo, disimula las contiendas y contribuye a la reproducción de las diferencias y, en consecuencia, a la diferenciación de la distribución de recursos. Una estrategia para la adquisición o acumulación del capital simbólico ha sido la de mostrar desinterés por la obtención de recursos, ya sean materiales o simbólicos, pero el rechazo público es la manifestación de las disposiciones por alcanzarlos. Por eso la arrogancia, de la cual hablamos, se encuentra sobre la base de su pretensión, que se oculta en la dinámica de la confrontación simbólica en el manejo de los significados. ¿Qué tipo de alfabetización digital necesitamos? La respuesta surge de la lucha por la definición de lo que se presenta como “lo necesario”, “lo que debe ser”; significados que enquistan en las definiciones de las diferentes clases. La

visión dominante se establece mediante la imposición de una clase dominante también, que se legitima por mostrar un pretendido desinterés, y apela a la pureza, ya de conocimiento ya de intención; posición que puede ser impugnada por las mismas motivaciones. La resolución del entramado de oposiciones suele resolverse por medio de lo que Bourdieu denomina estrategias de condescendencia, ocultando así el carácter conflictivo de las imposiciones.

6.2. TIC y Alfabetizaciones Digitales, más allá del proceso político

Como mencioné, durante la última fase de la presente investigación, se me encomendó proponer un programa de alfabetización digital como parte de mis labores que desempeño profesionalmente en la FES Zaragoza. Dicho programa surge de un interés genuino de la institución local por incentivar la formación docente en TIC para aplicarse al campo de los procesos educativos. Dicho interés se vincula a una política de alfabetización digital promovida recientemente desde rectoría y operada por la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC) y La Coordinación de Tecnologías para la Educación h@bitat Puma.

Como resultado del análisis realizado en esta investigación, nos planteamos la necesidad de elaborar una propuesta con estrategias que incluyeran una perspectiva cultural de la alfabetización digital, es decir, una perspectiva pedagógica vinculada al campo de la gramática simbólica a través de la cual se promueva la alfabetización digital como un proceso educativo, formativo y autónomo, y no sólo como parte de una actividad curricular reducida a la formación disciplinar. Con lo anterior en mente, se elaboró el Programa Alfabetización Digital para docentes que retoma los principios de las políticas planteadas en el Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM y el Plan de Desarrollo Institucional de la FES Zaragoza 2018-2022, el cual constituye la dirección del trabajo académico y de gestión de la

Facultad. En ese escenario, y a partir de las necesidades del contexto de la era digital, que se analizan más adelante, se estructuró dicho programa para todo el personal académico adscrito a la Facultad. El Programa responde a las necesidades de formación, actualización, profesionalización y evaluación de competencias digitales aplicadas a las actividades académicas y prácticas educativas. En este sentido, el programa impulsa la formación, actualización, evaluación y profesionalización de los profesores para mejorar la calidad de las prácticas y los procesos educativos; la incorporación de TIC para apoyar el trabajo docente en su inserción a los nuevos modelos educativos; y promueve la evaluación docente para el mejoramiento continuo de su práctica.

Para elaborar el programa partimos del análisis del contexto educativo local y de investigaciones en otros contextos, como las de la Comisión Europea que indica que entre un 85% y un 90% de los puestos de trabajo en los países de la OCDE exigen conocimientos en TIC, sin embargo, en más de un tercio de la fuerza laboral habría un déficit en la capacidad para utilizar las tecnologías digitales de manera productiva, mientras que el 56% de la población no tiene conocimientos en la materia (European Commission, 2018). Lo anterior ha representado un reto para las universidades porque se requiere orientar políticas educativas al desarrollo de competencias digitales, que les serán demandadas a los estudiantes en el ámbito laboral, social y económico. En este sentido, el desarrollo y masificación de nuevas tecnologías exige al campo educativo el replanteamiento e innovación de las tendencias pedagógicas para aprovechar las tecnologías existentes y emergentes, tanto para la gestión de las instituciones educativas con relación al currículo en general y a los Planes y Programas de Estudios en particular, como para la formación, actualización y profesionalización docente en lo concerniente a las habilidades pedagógicas y didácticas, teniendo como base el desarrollo de conocimientos, competencias y habilidades en el uso de TIC, con la finalidad de crear ambientes de aprendizaje coherentes con los retos que plantea la Sociedad de la Información y el Conocimiento, convirtiendo las TIC en herramientas pedagógicas-didácticas (UNESCO, 2015; Jara, et al., 2015; Gutiérrez, 2004).

Por otra parte, se observa que las políticas de incorporación de TIC a las universidades coinciden en la necesidad de que, a la par de las competencias tecnológicas, se logren adquirir competencias transversales que propicien el pensamiento autónomo, crítico y reflexivo, como habilidades para discernir y procesar información; ingenio para la identificación, análisis y solución de problemas; capacidad para la planificación, organización y evaluación crítica de situaciones; aptitudes para el trabajo colaborativo y la comunicación, al mismo tiempo que para el desarrollo de talentos que favorezcan la creatividad y la innovación (UNESCO, 2004, Fullan, 2012).

En el contexto local, los desafíos apuntan al replanteamiento de los roles y funciones que los actuales docentes desempeñan, debido no sólo a la emergencia con las nuevas tecnologías, sino también al impacto que éstas han tenido en prácticamente todas las dimensiones de la vida, por lo que cabe preguntarse ¿Cómo deben adecuarse los escenarios escolares en función de las demandas en conocimientos, habilidades y actitudes que del docente se esperan, para responder a los retos que el contexto plantea aprovechando las nuevas oportunidades que ofrecen las TIC?

En la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, la necesidad de promover un programa de alfabetización digital se justifica por la exigencia de que los profesores adquieran competencias en el uso de tecnologías digitales aplicables a los procesos educativos, en un contexto en el que la información y las tecnologías se desarrollan al unísono, pero se carece de habilidades para comprender y hacer uso de la información de una variedad de fuentes digitales. De esta manera, pretendemos transitar de un modelo de integración de tecnologías de la información y la comunicación basado en competencias digitales a un modelo de *alfabetización digital*, que vincula el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desenvolverse funcionalmente ante los retos actuales.

Un programa de formación o actualización docente que integra la *alfabetización digital* no es un discurso que se justifica por el acceso a recursos tecnológicos por sí mismo, sino por la necesidad de enfrentar las condiciones sociales que se desprenden del hecho. La carencia de una adecuada alfabetización digital, asociada a otros factores, crea condiciones de desigualdad que inciden en el acceso diferenciado a recursos y oportunidades de crecimiento y movilidad laboral, económica y social. Implica, en términos generales, la limitación del acceso al uso de recursos educativos, culturales y laborales, intensificando así los niveles de vulnerabilidad de los sectores de la población carentes de alfabetización digital al restringir el desarrollo de capacidades cognitivas y oportunidades para insertarse en igualdad de condiciones al mercado laboral y al acceso indiscriminado a los beneficios del desarrollo y del bienestar social (Cabero, 2004). En lo que respecta a la formación profesional de los alumnos, la alfabetización digital incrementa las posibilidades de generar campos de acción donde escalen posiciones más altas en relación con mejores empleos, calidad de vida, seguridad social y salarios mejor remunerados (Van Dijk y Van Deursen, 2014).

6.2.1. Programa para la Alfabetización Digital

Se propone un Programa de Alfabetización Digital para la FES Zaragoza, que tiene como referente primario la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por la ONU, el cual indica que la expansión de las TIC y la interconexión mundial brinda grandes posibilidades para acelerar el progreso humano, superar la brecha digital y crear sociedades de conocimiento a través de una educación centrada en el aprendizaje y perfeccionamiento de capacidades fundamentales para el desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos (ONU, 2015). En este proceso se integran las TIC como herramientas para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje, que alcanzan su potencial cuando existe claridad de ese papel mediador que cumplen en las relaciones presentes en el triángulo interactivo: estudiantes y contenidos, profesor y contenidos, profesor y estudiantes, entre los estudiantes, en las actividades entre profesores y estudiantes, y en la configuración

de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje en un escenario educativo (Coll, 2008).

Este Programa de Alfabetización Digital para docentes se orienta en tres aspectos de igual importancia: técnico, pedagógico-didáctico y reflexivo, de manera tal que los docentes no sólo aprendan a operar softwares, sino a usarlos como recursos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de un pensamiento reflexivo que permita comprender y usar información en múltiples formatos de una amplia variedad de fuentes. Cabe aclarar que no se busca importar la alfabetización digital a las aulas como un recurso "atractivo", distintos a los recursos convencionales, sino como un recurso educativo considerando dónde y cómo podrían ingresar al aprendizaje los intereses de los estudiantes y los conocimientos académicos formales. De esta manera, con la alfabetización digital se pretende organizar procesos educativos a través de lo cual se adquieran competencias de organización, evaluación y aplicación de información en la utilización de tecnología digital, que impacte en la formación profesional, en adquisición de aprendizajes, y en el desarrollo de habilidades intelectuales, socio afectivas y cognitivas.

Se propone la definición de estándares de alfabetización digital para el establecimiento de objetivos verificables. Para la operación del programa, se estructura en tres etapas (imagen 6.1):

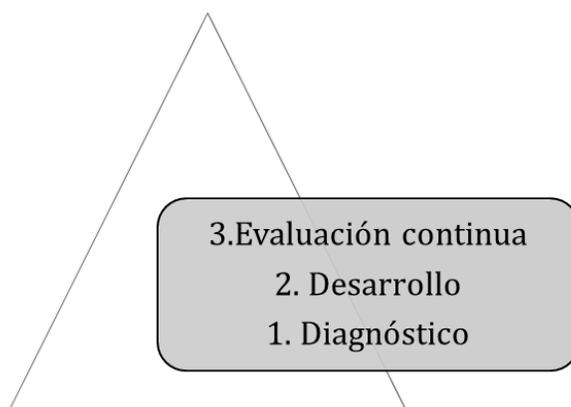


Imagen 6.1. La etapa 1, representa la base de la etapa 2 y la etapa 3 está presente como un proceso continuo.

Se inicia la primera etapa con el diagnóstico, que representa la base y determinará el eje de acción. Se obtendrá con un cuestionario de evaluación en formato electrónico (ver Anexo III), que se hará llegar a través del correo electrónico la URL para que el docente ingrese a un formulario y conteste 20 preguntas y lo envíe (ver imagen 2). Por lo anterior, deberán participar la mayoría de los docentes de la Facultad porque la invitación será a través de las jefaturas de las nueve carreras que existen en la Facultad.



Programa de Alfabetización Digital para la Docencia

Cuestionario para Evaluar el uso de TIC para la Docencia

Estimado(a) profesor(a), este cuestionario tiene como objetivo identificar, en la comunidad académica de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, las prácticas, conocimientos, habilidades y aptitudes, que se tienen frente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a las actividades docentes. En este sentido, les solicitamos, de la manera más atenta, su valioso apoyo proporcionando los datos solicitados y contestando las preguntas que se muestran a continuación. Gracias por su participación.

Siguiente

Nunca envíe contraseñas a través de Formularios de Google.

Este formulario se creó en Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. [Notificar uso inadecuado](#)

Google Formularios

Imagen 2. Formulario que integra el cuestionario

El diagnóstico tiene la finalidad de establecer indicadores que nos permitan medir conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que se tiene frente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a las actividades docentes entre profesores de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. El cuestionario se divide en tres partes: 1) acceso y uso; 2) apropiación y 3) conocimiento. El primero refiere al acceso y uso personal de tecnologías sin aplicación a las actividades docentes; el segundo a la apropiación de las tecnologías aplicadas a la docencia en sus dimensiones técnicas, pedagógicas y didácticas; el

tercero remite al uso pedagógico y didáctico en su dimensión creativa y reflexiva, tanto para las actividades docentes y administrativas, como de investigación. Con el diagnóstico esperamos obtener indicadores objetivos a partir de los cuales se diseñe un programa de formación, actualización y profesionalización en la adquisición de competencias digitales en los docentes de la FES Zaragoza.

La segunda etapa corresponde al desarrollo del programa, que incluye el diseño y gestión de cursos, talleres y diplomados para la formación, actualización y profesionalización de los docentes para la adquisición y desarrollo de competencias digitales. Además, se pretende desarrollar un programa para realizar asesorías especializadas a los docentes interesados y con un nivel avanzado de competencias digitales para promover la gestión y desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje. Así mismo, se organizarán diversas actividades académicas para la difusión del programa, foros de discusión en torno a la alfabetización digital, presentación de libros y materiales para la alfabetización digital, así como también la organización por año de un “Encuentro del uso de TIC en la Docencia”.

La tercera etapa corresponde a la evaluación, que se propone se desarrolle de forma permanente y continua, con el objetivo de apoyar en la implementación de estrategias y desarrollo de acciones para dar seguimiento y mejoramiento del Programa.

El objetivo del programa es promover el desarrollo de conocimientos y habilidades digitales en los docentes para el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) en el contexto educativo, a través de un programa orientado al desarrollo de competencias y actitudes que respondan a las demandas de la sociedad contemporánea y la sociedad del futuro.

Las Metas que se proponen son:

- Integrar por lo menos al 90 % de los docentes de la Facultad en el uso de tecnologías de información y comunicación en la práctica educativa, al finalizar la gestión.

- Alcanzar por lo menos el 50 % de participación de los docentes de la Facultad en el Programa Alfabetización Digital, al término del segundo año del Programa.
- Lograr por lo menos que el 50 % de los docentes de la Facultad adquieran las competencias digitales, al finalizar la gestión.

El Programa se estructura en tres áreas y niveles:

1. **Técnico:** Es de naturaleza procedimental. Hace referencia a los niveles de uso ordinario en las prácticas educativas. Identifica los saberes técnicos mínimos de almacenamiento, acceso a contenidos, organización y transmisión de información de manera efectiva. Reconoce la importancia de utilizar la tecnología para mejorar los ambientes de enseñanza y aprendizaje, la comunicación y los aprendizajes a partir de una mejor gestión de espacios, tiempos y recursos.
2. **Pedagógica-didáctico:** Procesa y transmite información. Modifica la comunicación y los ambientes de enseñanza para favorecer los aprendizajes. Crea y desarrolla entornos pedagógicos y didácticos que favorecen el aprendizaje como el trabajo colaborativo eficaz. Capacidad de discernimiento y flexibilidad para el uso y transmisión de información y uso de recursos tecnológicos. Vincula de manera coherente los contenidos de las asignaturas y los objetivos de aprendizaje con el uso de recursos didácticos y tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje. Diseña y ejecuta estrategias para transmitir y buscar información, dar instrucciones, organizar y solicitar actividades, y evalúa a través de las TIC.
3. **Reflexiva e integrativa:** Involucra la gestión y desarrollo de recursos digitales para el proceso educativo. Promueve el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, construye conocimientos y los transmite. Diseña entornos

pedagógicos y didácticos apoyados en TIC que favorecen los aprendizajes significativos y el desarrollo integral de los alumnos. Desarrolla contenidos disciplinares y crea recursos tecnológicos que favorecen el alcance de objetivos de aprendizajes. Desarrolla, evalúa y reorganiza las TIC para facilitar la presentación de contenidos y la gestión de información que permita la creación de nuevos contenidos. Propone nuevos escenarios para la gestión y el desarrollo de tecnologías vinculadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a la formación integral de los alumnos. Promueve la transformación de la práctica docente.

Para su operación se divide en tres niveles de integración de TIC que son transversales a las tres áreas:

NIVEL 1
<p>Objetivo: Desarrollar habilidades técnicas para el uso de TIC</p>
<p>Estrategia: Implementación de cursos y talleres para docentes que desarrollen habilidades técnicas en el uso de TIC</p>
<p>Acciones: Diseño y desarrollo de cursos y talleres que integren los siguientes temas: Introducción al uso de recursos digitales en el contexto educativo La Web y selección de información Office Herramientas de Google</p>

NIVEL 2
<p>Objetivo: Desarrollar conocimientos y habilidades digitales para el uso de TIC en la práctica educativa.</p>
<p>Estrategia: Implementación de cursos y talleres para docentes que desarrollen conocimientos y habilidades el uso de TIC y su uso en la didáctica.</p>

Acciones: Diseño y desarrollo de cursos y talleres que integren los siguientes temas:

Uso educativo de recursos digitales

Recursos digitales para la enseñanza

El uso del blog

Aulas virtuales (3 cursos en diferentes niveles)

Apps para el aprendizaje

NIVEL 3

Objetivo: Desarrollar competencias digitales para el diseño y gestión de ambientes digitales de aprendizaje

Estrategia: Implementar cursos, talleres y un diplomado

Acciones: Diseño y gestión de los siguientes cursos y talleres:

Apps para el aprendizaje

Gestión de ambientes digitales para el aprendizaje

Desarrollo de recursos digitales para el aprendizaje

Recursos humanos

- Coordinador académico del Proyecto
- Coordinador de apoyo administrativo
- 20 docentes que impartirán los cursos
- 5 docentes para apoyo pedagógico
- 5 docentes para apoyo técnico
- Personal para diseño y desarrollo de la difusión y evaluación del programa

Recursos materiales y financieros

Disponibilidad de espacio en el Centro de Tecnologías para el Aprendizaje para el desarrollo de los cursos, talleres, diplomado y eventos académicos. Así como de la disponibilidad de espacio y personal para asesorías en grupos de académicos.

6.3. Retos de la educación con la incorporación de TIC y la Alfabetización Digital

A finales del 2019 e inicio del 2020 China y varios países del mundo enfrentaron una epidemia ocasionada por el virus SARS-CoV2, mejor conocido como COVID-19, que en marzo de este año la OMS declaró pandemia. México ahora es estadística y parte de esa pandemia, y los efectos que enfrenta se muestran en la salud, pero no menos el impacto en lo educativo.

La incorporación de TIC y por consiguiente la alfabetización digital, en el contexto educativo está tomando especial relevancia en la situación actual que enfrenta México y el mundo entero. El caso particular de la UNAM, en un esfuerzo por enfrentar la situación de la pandemia por COVID-19, el actual rector y directores de las diferentes facultades vieron en las TIC una herramienta útil para enfrentar el aislamiento social y con ello conseguir continuar con el proceso educativo. El 25 de marzo, después de iniciar el confinamiento en los hogares de miles de docentes y estudiantes, el rector Enrique Graue Wiechers, en el Boletín UNAM-DGCS-259, Ciudad Universitaria, menciona que:

“La UNAM desacelera el ritmo vertiginoso de su actuar. Desaceleramos en todas nuestras funciones sustantivas: en la educación presencial, en la investigación y en la difusión de la cultura. Pero la Universidad nunca se detiene [...] En el terreno educativo y para compensar en la medida de lo posible la educación presencial, hemos puesto a disposición de la comunidad estudiantil un riquísimo campus virtual con contenidos de aprendizaje para los distintos niveles utilizando todas las herramientas tecnológicas de que disponemos para facilitar las clases virtuales y la educación a distancia”.

Es importante mencionar el uso “emergente” que se hace de las tecnologías de información y comunicación para sustituir la educación presencial, estudiando la infraestructura con la que cuenta una institución, en este caso la UNAM, nos estamos olvidando del recurso humano que “deberá” contar con las herramientas, recursos y competencias necesarias para enfrentar esta nueva situación de emergencia de salud y educativa. La alfabetización digital, juega un rol importante en el reto que enfrentamos hoy todos los docentes y estudiantes.

Para el 30 de marzo, en el Boletín UNAM-DGCS-277, Ciudad Universitaria. El Dr. Graue, menciona que:

“En la última semana, en solo 5 días, se crearon en las distintas plataformas, cerca de 2 mil 500 aulas virtuales, que adicionadas a las preexistentes suman ya más de 11 mil 500 de ellas...”

Es indispensable contar con la infraestructura tecnológica que proporcione el soporte necesario para hacer uso de las TIC y por consiguiente contar con los recursos humanos que transformarán la educación utilizando las competencias digitales que se poseen. Es necesario preguntar aquí ¿Los docentes y administrativos seremos capaces de modificar nuestras actividades diarias para transformar nuestras prácticas haciendo uso de las tecnologías de las que disponemos? El rector en el mismo boletín del 30 de marzo continuó:

“En la última semana más de mil 500 miembros del personal académico, han sido capaces de modificar su forma de educar y han transferido sus habilidades educativas a las tecnologías de la información...Hay que felicitarlos y felicitarlos por esta gran capacidad de adaptación que con toda seguridad seguirá creciendo en los días por venir...”

Para finalizar el mensaje se menciona que “eso nos dejará la contingencia sanitaria: una mayor resiliencia y capacidad de transformación” la duda continua y la discusión persiste: una contingencia como la pandemia por COVID-19 puede transformar por sí misma la visión y manifestación de los docentes ante la incorporación de la

tecnología de información y comunicación en el contexto educativo. Yo definitivamente creo que no.

El 14 de abril en el Boletín UNAM-DGCS-332, Ciudad Universitaria. El rector menciona:

“Se ha alcanzado un crecimiento exponencial en la educación a distancia. Contamos con más de 16 mil aulas virtuales y todos los recursos educativos que tenemos han sido puestos a disposición de todas y todos los universitarios... La UNAM no se detiene...”

El rector finalizó con estas palabras:

“Yo los invito a que en estas semanas por delante redoblemos el ímpetu de nuestro trabajo: Al personal académico le pido que busque el contacto con sus alumnas y alumnos y al estudiantado a establecer, si no lo han hecho ya, contacto con sus docentes a fin de continuar con los contenidos de su plan de estudios, desde sus hogares, apoyándose en nuestros numerosos y variados recursos digitales...” Sin duda, la alfabetización digital representará un reto para las instituciones educativas en general y para los docentes en particular.

La emergencia sanitaria por la propagación del COVID-19, mostró, entre otras cosas, las limitaciones de las instituciones educativas en lo que refiere a la infraestructura tecnológica y puso al descubierto la falta de competencias en el manejo de TIC entre docentes y los alumnos de todos los niveles educativos. La necesidad de darle continuidad a las actividades formativas en todos los niveles de educación implicó que las escuelas establecieran posibles rutas de educación a distancia, sin embargo, no se identifica que hayan actuado estratégicamente, de manera planificada y ordenada apoyándose en recursos tecnológicos, considerando las limitaciones infraestructurales de los diferentes contextos socioculturales. Las

clases presenciales en las instituciones educativas fueron sustituida por recursos tecnológicos de uso particular y en algunos casos de uso público, sin embargo, las limitaciones de los profesores y alumnos al respecto de competencias en el uso de tecnologías, la falta de conocimientos pedagógicos y didácticos en su uso y, por supuesto, las situaciones de por sí problemáticas que plantean los contextos, generó situaciones caóticas, disconformismos, incomprensión para el seguimiento de actividades y, sobre todo, falta de interés para dar continuidad a los procesos formativos a distancia. Esta situación nos muestra la necesidad de implementar las TIC en la formación inicial de los docentes a través de programas de desarrollo profesional y capacitaciones, y justifica la importancia de implementar un programa de alfabetización digital en las instituciones educativas.

Históricamente, en nuestro país, la crítica a la calidad educativa se ha dirigido a la queja constante por la falta de recursos económicos dispuestos a la educación. Hoy estamos frente a nuevas realidades que nos permiten comprender que más allá de recursos económicos requerimos de la capacidad de la gestión estratégica de recursos materiales y humanos. El descuido de la dimensión pedagógica-didáctica ha conducido al diseño de estrategias que comienzan y terminan en la adquisición de tecnologías instaladas en las aulas. La moraleja de la lección es que ninguna herramienta, por más innovadora e interesante que sea, podrá reemplazar ni al maestro, ni al proceso de enseñanza (Hernández, 2008), lo que nos conduce a la necesidad de crear condiciones de formación de profesores en el uso de las TIC, como parte de un proceso permanente de formación y actualización para la profesionalización docente.

Estamos frente a un gran reto educativo y político...

Referencias

- Adams, R. N. (2007). *La red de la expansión humana*. México: CIESAS.
- Aguilar, C. y Lima, M. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas?, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm
- Alva de la Selva, A. R. (2011). Políticas públicas para las telecomunicaciones y las TIC: el desafío democrático. *Cuadernos de información* (28).
- Area, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Arnoletto, E. J. (2007). *Glosario de Conceptos políticos usuales*. Argentina: Eumednet.
- Arias, E. y Crista, J (2014). *El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: ¿Cómo promover programas efectivos?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bachelard, Gaston (1981). *El nuevo espíritu científico*. México: Nueva Imagen.
- Bates, A. W. y Sangrá, A. (2012). *La gestión de la tecnología en la educación superior: estrategias para transformar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, ed. C. Lankshear and M. Knobel, 1732. New York, Berlin and Oxford: Peter Lang
- Barandiaran, X. (2003). *La era digital*. Recuperado de: <http://barandiaran.net>
- Bravo, J. (04 octubre, 2019). *Agenda Digital Educativa*. El Economista. <https://www.economista.com.mx/opinion/Agenda-Digital-Educativa-20191004-0023.html>
- Bell, D. (2001). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de pronosis social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2008). *El oficio del sociólogo*. México: S.XXI.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo del poder, campo intelectual*. Tucuman, Montresor.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001) Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social, en *Poder, derecho y clases sociales*, pp. 131-164. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Bourdieu, P. y Loïc J. D. Wacquant (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- Buschman, J. (2010). Alfabetización informacional, “nuevas” alfabetizaciones y alfabetización. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 98-99, 155-183.
- Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación En F. Soto y J. Rodríguez (coord.). *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. 23-42.
- Cárdenas, M. C. (2016). *Evaluación del programa Inclusión y Alfabetización Digital. (PIAD)*. México: SEGOB.
- Castells, M. (1990). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: S. XXI.
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional: Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza.
- Castro, J. (2005). La alfabetización digital como factor de inclusión social. La experiencia de la Red Conecta. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(1), 1-13.
- Castro, P. y Rodríguez, L. (2009). *Antropología de los procesos políticos y del poder*. *Alteridades*, 19(38), 107-127.
- Catts, R. y Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO.
- Chong, B. y López, R. (2012). Apropiación y uso de las TIC por profesores y estudiantes universitarios. En Hinojosa, L. (coord). *Educación, ciencia y cultura. Miradas introspectivas a las comunidades universitarias en México*. Salamanca, España: Editora Comunicación Social. 72-83.

- Cobo, J.C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer: Revista de Estudios de Comunicación*. 14(27), 295-318.
- Coser, Lewis A. (1961). *Las funciones del conflicto social*. México, FCE.
- Crovi, D. (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas. Diagnóstico en la UNAM*. México: Plaza y Valdés.
- Crovi, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 185, 13-33.
- Devereux, L, Macken-Horarik, M., Trimmingham-Jack, C., and Wilson, K. (2007). Writing to learn and learning to write. How can staff help university help students develop effective writing skills? En P. Jeffery (Ed.) *Engaging Pedagogies. AARE Conference 2006*. The Australian Association for Research in Education. Adelaide.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley General de Educación*. México: SEGOB.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Estrategia Digital Nacional*. México: SEGOB.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: SEGOB.
- Díaz Cruz R., (2014). *Los lugares de lo político, los desplazamientos del símbolo*. México: UAM- Gedisa.
- Díaz, R. y Castro, R. (2014). Reflexiones sobre la construcción del ecosistema doméstico de la tecnología. Modalidades de apropiación de las TIC desde la desigualdad. *Versión. Estudios de Comunicación y política*. (34). 93-104.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: FCE.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Easton, D. (1969). *Enfoque sobre teoría política*. Argentina: Amorrortu.
- Elander, J., K. Harrington, L. Norton, H. Robinson, and P. Reddy. (2006). Complex skills and academic writing: A review of evidence about the types of learning required to meet core assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 71-90.
- Elizondo, A., Paredes. F. y Prieto, A. (2006). Enciclomedia. Un programa a debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11(28). 209-224.

- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Espinosa, M. et al. (2015). Representaciones culturales de las TIC en estudiantes y profesores de nivel superior: educación virtual y educación presencial. En Castellanos, V. (ed.) *Estudios interdisciplinarios en comunicación*. México: UAM. 61-77.
- Espinoza, N. (2010). La brecha digital. Avances para su superación en Venezuela, *Revista Iberoamericana CTS*. Portafolio de Artículos. ISSN: 1850-0013. Consultado el 10 de diciembre de 2019, de: http://www.revistacts.net/files/Portafolio/espinoza_edit.pdf.
- Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (2019a). Primer Informe de actividades, Gestión, 2018-2022. Recuperado de: https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/InformesGestion/archivos_gestion/PrimerInforme_Actividades2018-2022.pdf
- Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (2019b). Plan de Desarrollo Institucional 2018-2022. Recuperado de: https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/Gestion1822/PlanDesarrolloInstitucional_20182022_VicenteJesusHernandezAbad.pdf
- Fernández, A. (1997). Las políticas públicas. En: *Manual de ciencia política*, Miquel Caminal (ed). Madrid: Tecnos.
- Ferrari, Anusca (2013), *Digcomp: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Sevilla: European Commission.
- Foucault, Michel. (2017). El sujeto y el poder. En Hubert Dreyfus y Paul Rabinow *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Argentina: Monte Hermoso Ediciones.
- Foucault, Michel. (1984). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Bogotá: Siglo XXI
- Gallego, J. (2012). La formación de la Polis en la Grecia Antigua: Autonomía del campesinado, subordinación de aldeas. *Trabajo y Comunicaciones*, (38), 133-151.
- Garay, L. M. (2010). Tecnologías de información en instituciones de educación superior, crisis económica y necesidad de diagnósticos para su incorporación. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional. *Rev. mex cienc. polit soc*, [online] 52(209),85-100. ISSN 0185-1918.
- García, N. (1999). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.

- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García, V., Aquino, S.P., Ramírez, N.Á. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 24-44.
- Garzón, R. (2012). Alfabetización digital del profesor universitario mexicano. *Revista de Pedagogía*, 33(22), 273-288.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley and Computer Publishing.
- Gisbert, M., y Esteve, F. (2011). Digital Learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59
- Giménez, G. (2003). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, 1-27.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA.
- Gluckman, M. (1978). *Política, derecho y ritual en la sociedad tribal*. Madrid: Akal.
- Gómez, C. (2002). Los usos sociales de las tecnologías de información y comunicación. Fundamentos teóricos. *Versión 12*, 287-305.
- González, E. y Castillo, E. (2016). *Procesos de comunicación en la difusión de la innovación: el empleo de las TIC en la Universidad de Sonora*. Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación. 119-137.
- Guillén, G. Ascencio, G. y Tarango, J. (2016). Alfabetización digital: Una perspectiva sociológica. *Revista e-Ciencias de la Información*, 6(2), 1-22.
- Gutiérrez, M. (2004). *Alfabetización Digital: Algo más que ratones y teclas*. España: Gedisa.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hanna, A. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Henríquez, J. J. y Natasha, M. (2015). La coordinación entre actores en la implementación de programas sociales: dos estudios de caso. En A. Bonvecchi, Johannsen, J. y Scartascini, C. (eds.), *¿Quiénes deciden la política social? Economía política de*.

programas sociales en América Latina, New York: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de:

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>

Hernández, S. (2008). El Modelo Constructivista con las Nuevas Tecnologías: Aplicado en el Proceso de Aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 5(2), 26 a 35.

Husserl, Edmund (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.

Iniesta, M. y Carles F. (2006) "Historia de vida y ciencias sociales. Entrevista a Franco Ferraroti". *Revista de Recerca i Formació en Antropologia. Perifèria*, núm. 5, diciembre.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx>

Jablonska, A. (2008). Metodología, métodos y técnicas. La elaboración del marco teórico versus la ilusión del saber inmediato. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Época II, vol. XIV, núm. 28, 133149.

Jablonska, A. (2010). "La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales" en Velasco Saúl y Jablonska Aleksandra, *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN Horizontes educativos.

Knobel, M. y Lankshear, C. (2007). Online memes, affinities and cultural production. En M. Knobel y C. Lankshear (eds.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang.

Knobel, M. y Lankshear, C. (2008). Digital literacy and participation in online social networking spaces. En C. Lankshear y M. Knobel (eds.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang.

Laclau E. y Mouffe Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.

Mato, D. (Coord.). (2002). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Clacso.

Lankshear, C y Knobel, M. (2012). Nuevas Alfabetizaciones: tecnologías y valores. *Revista Teknokultura*, 9(2), 307-336.

- Lizarazo, D. y Paniagua Y. C. (2013). La ansiedad cibernética. Docentes y TIC en la escuela secundaria. México: UAM.
- Lugo, M.T. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina: tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10, 52-68.
- Martin, A. y Madigan, D. (2006). *Digital literacies for learning*. London: Facet.
- Martin, A. y Grudziecki, J. (2007). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development, *Italics*, (54), 249-267.
- Martin, A. (2008). Digital literacy and the “digital society”. En C. Lankshear y M. Knobel, *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. New York: Berlin and Oxford: Peter Lang.
- Martínez, F. F., Ortega, M. E., Quesada, J. Sánchez, M. C. (2010). Evaluación de Enciclomedia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(2), 9-36.
- Marx, K. (1974). *Introducción general a la crítica de la economía política/1857*. México: Siglo XXI.
- Medina, I. (2011). Significados de la política en la Grecia clásica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(52), 13-37.
- Mejía, F. y Martínez, F. (2010). *Un vistazo a Enciclomedia ¿Qué sabemos del programa Enciclomedia a cinco años de su puesta en marcha en las aulas de primaria?* SEP: México.
- Meny, I. y Jean-Claude, T. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Milenio. (2011, 11 de octubre). *Da por concluido SEP programa foxista de Enciclomedia*. Milenio Diario. www.milenio.com
- Montero–Sieburth, M. (2003). Confrontando las Políticas de la Integración Educativa dentro del Aula. En Luís V. Amador et al. (eds.), *Educación Social e Inmigración.*, España: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Mora, M. (2007). *Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*. Argentina: Ministerio de Educación.
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Ng, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy? *Computers and Education*. 59 (3), 1065-1078.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE*. España: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Perspectivas de la OCDE sobre la economía digital*. México OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. México: OCDE, SEP, INNE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. México: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *Perspectivas OCDE: México Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible*. México: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. París: OCDE.
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Creación de competencias digitales para aprovechar las tecnologías existentes y emergentes, prestando especial atención a las dimensiones de género y juventud*. Recuperado de: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ecn162018d3_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la Práctica Innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *El Desafío de la Alfabetización en el Mundo. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003–2012*. Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Aspectos de la evaluación de la alfabetización: temas y problemáticas derivados de la reunión de expertos de la UNESCO, 10 al 12 de junio de 2003*. UNESCO: París.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Montevideo: TRILCE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*. Montevideo: TRILCE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*.
- Orozco, G. (1999). *La Investigación en Comunicación desde la perspectiva Cualitativa*. Ediciones de Periodismo y Comunicación Social. Capítulo IV, La Perspectiva Cualitativa, 67-93.
- Pereda, C. (1994). *Razón e incertidumbre*. México: Siglo XXI.
- Rabotnikof, N. (1989). *Max Weber: desencanto, política y democracia*. México: UNAM.
- Rai, L. (2004). Exploring literacy in social work education: A social practices approach to student writing. *Social Work Education*, 23 (2), 149-162.
- Ramírez, J. L. (2006). Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en cuatro países latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 61-90.
- Reed-Danahay, E. ed. (1997). *Auto Ethnography: rewriting the self and the social*. Berg: New York and Oxford.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós
- Sáez, J. M. (2012). Valoración del impacto que tienen las TIC en educación primaria en los procesos de aprendizaje y en los resultados a través de una triangulación de datos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 11(2), 11-24.
- Salinas, J. (2003). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista universidad y sociedad del conocimiento*, 1(1). Recuperado de: <https://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Sánchez, V. y Martínez, J. M. (2015). El impacto de las TIC en el desarrollo de dos movimientos sociales en México: El movimiento Zapatista y el Movimiento por la

- Paz con Justicia y Dignidad. Communication, technologie et développement (2).
Recuperado de: <http://www.comtecdev.com/fr/telecharger/AriasVilalobos.pdf>
- Satchwell, C., y Ivanic̃ R. (2007). The textuality of learning contexts in UK colleges. *Pedagogy. Culture & Society*, 15 (3) 303-316.
- Scartascini, C. (2015). La economía política de las políticas públicas. En Alejandro Bonvecchi, Julia Johannsen y Carlos Scartascini (eds). *¿Quiénes deciden la política social? Economía política de programas sociales en América Latina*. New York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Schutz, Alfred y Thomas Luckmann (2003). *Las estructuras del mundo de la vida, Vol. 1*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Schwartz H. y Jacobs, J. (2003). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Secretaria de Educación Pública. (2020). *Agenda Digital Educativa*. ADmx. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2008). *Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación 2008*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2016). *Programa de Inclusión Digital 2016.2017*. México: SEP.
- Secretaria De Gobernación. (2012). *Pacto por México*. México: SEGOB.
- Secretaria De Gobernación. (2013). *Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital*. México: SEGOB.
- Serra, A. (2007). *Ciencia Política*. México: Porrúa.
- SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-OIE.
- Schmitt, C. (1984). *El concepto de lo "político". Teoría del partisano. Notas complementarias al concepto de lo "político"*. Folios Ediciones.
- Schwartz H. Y Jacobs (2003). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Swartz, M, Turner, V. y Tuden, A. (1994). Antropología política: una introducción. *Alteridades*, 4(8), 101-126.

- Tapia, E. y León, J. (2013). Educación con tic para la sociedad del conocimiento, docencia, conocimiento. *Revista Digital Universitaria*. 14(1), 1-12.
- Taylor., S. y Bogdan. R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Thompson, J. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023). Recuperado de: <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>
- Varela, R. (1984). *Expansión de sistemas y relaciones de poder*. México: UAM.
- Varela, R. (1997). Cultura y comportamiento. *Alteridades*, 7(13), 47-52.
- Van Dijk, J. y Alexander V. D. (2014). *Digital Skills. Unlocking the information society, Basingstoke*. Palgrave: Macmillan.
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad*. México: FCE.
- Zemelman, H. (2008). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*. Instituto de pensamiento y cultura en América AC, 1.17.
- Zemelman, Hugo. (2003). *Los horizontes de la razón I: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos/ El Colegio de México.
- Zermeño, A., et. al. (2007). Una experiencia de intervención comunitaria para el empoderamiento social a través de la apropiación de las tecnologías de información y comunicación. En González, R. y Barrón, M. *Experiencias de desarrollo rural. Dos visiones de vinculación universitaria: Colima y Iowa*. México: Universidad de Colima.
- Zubieta, J. et al. (2012). *Aceptación de las TIC en la docencia. Una tipología de los académicos de la UNAM*. México: UNAM: Porrúa.

Anexos

Anexo I. Guía de entrevista

Datos Generales

Edad: _____ Género: _____
Formación: _____ Grado máximo de estudios: _____
Categoría _____ Nivel: _____
Antigüedad docente: _____ Antigüedad en la UNAM: _____
Actividades/puesto actual: _____
Carrera en la que imparte clase: _____
Horas frente a grupo: _____
Actividades administrativas Si _____ NO _____
Explique _____

Tipo de formación o actualización que realizó en los tres últimos años:

Tipo de actividades al que asistió a capacitación para la incorporación de TIC en sus actividades académicas dentro de la universidad en el último año
Cursos () Talleres () Seminarios () Diplomados () Congresos ()

Número de cursos, talleres o seminarios de capacitación para la incorporación de TIC en actividades académicas o administrativas dentro de la universidad, al que asistió durante el último año
1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () más de 6 () Especificar ____

Número de diplomados de capacitación para la incorporación de TIC en actividades académicas o administrativas dentro de la universidad, al que asistió en el último año

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () más de 5 () especificar ____

El docente/ funcionario

¿En qué actividades utiliza usted las TIC relacionado con sus labores docentes y administrativas?

Especifique

¿Qué acciones realiza para la integración de TIC en sus actividades académico-administrativo?

Del Uso de TIC

¿Cuál es el principal uso que le da a las TIC en sus actividades académicas y administrativas?

Comente su experiencia en la universidad y la integración de TIC en sus actividades académicas y administrativas.

Implementación de TIC

¿Cómo considera que es el proceso para la integración de las TIC en su institución?

¿De qué manera ha respondido a la propuesta de la UNAM, en el Plan de Desarrollo Institucional para la integración de las TIC, en sus actividades académicas y administrativas?

Anexo II. Evidencia fotográfica*

Imagen 1



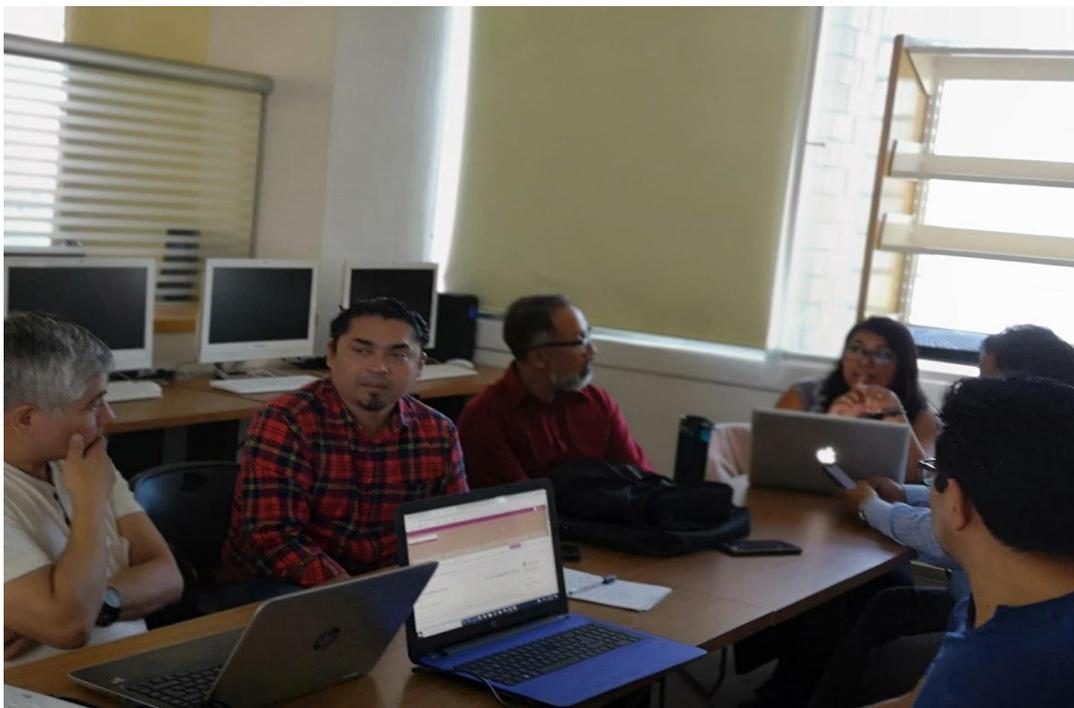
Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imágenes de los cursos realizados en la FES Zaragoza





*Archivo personal

Anexo III. Cuestionario para el Diagnóstico de Alfabetización Digital en la FES Zaragoza*

*Elaborado por el Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CETA) y el Departamento de Formación Docente

CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL ÍNDICE DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Estimado (a) profesor (a):

Este cuestionario tiene como objetivo identificar, en la comunidad académica de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, las prácticas, conocimientos, habilidades y aptitudes, que se tienen frente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a las actividades docentes. En este sentido, les solicitamos, de la manera más atenta, su valioso apoyo proporcionando los datos solicitados y contestando las preguntas que se muestran a continuación. De antemano, agradecemos su colaboración.

Sexo: Masculino () Femenino ()

Edad: _____

Tipo de nombramiento:

Profesor de Carrera ()

Profesor de Asignatura ()

Técnico Académico ()

Ayudante de profesor ()

Otro () Especifique _____

Antigüedad: Universidad: _____ años En la FES Zaragoza: _____ años

Carrera o área académica a la que está adscrito: _____

Formación profesional

Grado de estudios terminado con título:

Licenciatura: _____

Especialidad: _____

Maestría: _____

Doctorado: _____

1. ¿Dónde utiliza más tiempo la computadora?

1. Casa
2. Universidad
3. Otro lugar (especificar) _____

2. ¿Cuánto tiempo dedica al uso de la computadora?

1. Una vez al mes
2. Una vez a la semana
3. Menos de una hora diaria
4. Una a dos horas diarias
5. Tres a cuatro horas diarias
6. Cinco o más horas diarias
7. No la uso

3. ¿Cuánto tiempo dedica al uso del celular?

1. Una vez a la semana
2. Menos de una hora diaria
3. Una a dos horas diarias
4. Tres a cuatro horas diarias
5. Cinco o más horas diarias
6. No uso celular

4. ¿Cuánto tiempo en promedio utiliza actualmente las tecnologías de información y comunicación (TIC) para sus actividades académicas?

1. Cinco o más horas diarias
2. Tres a cuatro horas diarias

3. Una a dos horas diarias
4. Menos de una hora diaria
5. Una vez a la semana
6. Una vez al mes
7. No las utilizo

**5. ¿Cuáles de los siguientes programas emplea para su actividad académica?
(puede marcar más de una opción).**

1. Procesadores de Palabras o Texto
2. Hojas Electrónicas de Cálculo
3. Programas de Presentación Gráfica
4. Programas para editar audio y video
5. Programas para áreas disciplinares específicas
6. Otro(s) _____

**6. De las siguientes herramientas, ¿cuál utiliza en su actividad docente?
(puede marcar más de una opción).**

1. Páginas Web
2. Revistas especializadas en línea
3. Bases de datos
4. Google Drive
5. Google Apps for Education
6. Foros
7. Wikis
8. Weblogs
9. Chat
10. Podcast
11. Apps para la Realidad Aumentada
12. Otros _____
13. Ninguno

7. ¿Considera que en un Programa de formación docente de la FES Zaragoza se requiere cursos de actualización en el uso de TIC, enfocados a su actividad académica?

1. Sí () Indique de qué tipo: _____

2. No () ¿Por qué? _____

8. Las TIC como herramientas para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje son:

1. Totalmente necesarias e indispensables.
2. Necesarias, pero no indispensables.
3. Se puede prescindir de ellas.
4. No son indispensables ni necesarias.

9. ¿Con qué frecuencia se actualiza, a través de cursos formales, en conocimientos y habilidades en el uso de TIC para la actividad docente?

1. Varias veces en el año
2. Cada año
3. Cada 2 años
4. Cada 3 años
5. Nunca

10. El nivel que tiene al respecto del uso de TIC aplicadas a su actividad académica es:

1. Avanzado
2. Medio
3. Básico
4. Deficiente
5. Nulo

11. Tipo de recursos tecnológicos digitales que utiliza en el aula (puede marcar más de una opción):

1. Lap top y cañón
2. Paquetería básica
3. Herramientas Google
4. Weblogs
5. Aulas virtuales
6. Aplicaciones específicas
7. Páginas Web
8. Simuladores

12. En relación con diversas actividades institucionales realizadas a través de dispositivos tecnológicos, por ejemplo: subir calificaciones, inscribirse y evaluar cursos en línea, realizar trámite en el sistema para obtener estímulos académicos, considera que:

1. Puede realizar la actividad sin dificultad
2. Es complicado y no puede realizar la actividad.
3. Es complicado, pero puede realizar la actividad.
4. Realiza la actividad con ayuda.
5. Solicita que alguien realice la actividad.
6. Prefiere no realizar algunas actividades por la dificultad que esto implica.

13. Señale el inciso que define correctamente cada una de las siguientes herramientas:

1. **Dropbox:** herramienta de almacenamiento en la nube que no permite la sincronización con una carpeta de tu disco duro.
2. **Google Slides:** plataforma para organizar notas y apuntes.
3. **Programas informáticos:** secuencia de instrucciones, escritas para realizar una tarea específica en una computadora.
4. **Gestores de contenido:** programa o aplicación Web que permite la creación de una estructura de soporte para la creación, administración y publicación de contenido en una página Web por parte de administradores.

5. **Gestores de aprendizaje:** software instalado en una computadora que se emplea para controlar las actividades de formación no presencial de una institución u organización.

14. Señale cuál de las siguientes herramientas digitales ha diseñado con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje (puede elegir más de una):

1. Blogs
2. Aulas virtuales
3. Wikis
4. Videos
5. Podcasts educativos
6. Mooc
7. Apps para mejorar los aprendizajes trabajando en red
8. Realidad Aumentada

15. ¿En cuál de las siguientes áreas de planeación didáctica considera más útil el empleo de TIC? (puede elegir más de una opción).

1. Selección y organización de contenidos
2. Elaboración y manejo de objetivos de aprendizaje
3. Diseño de la clase
4. Evaluación de los aprendizajes

16. Organice de mayor a menor los siguientes aspectos según considere prioritario para desarrollar un curso con el empleo de TIC?

- Conectividad
- Hardware y software actualizado
- Disponibilidad y distribución del espacio físico
- Actitud del docente en el uso de TIC
- Habilidades del docente en el uso de TIC
- Disposición e interés del estudiante
- Creatividad e innovación

17. Desde su punto de vista, ¿qué tan necesarias son las TIC para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?

1. Indispensables
2. Importantes
3. Ayudan
4. Se puede prescindir
5. Innecesarias

18. ¿En este momento, para qué emplearía las TIC durante su actividad docente? (puede elegir más de una opción).

1. Organizar su material de apoyo (apuntes, exámenes, ejercicios, etc).
2. Comunicarse con otros docentes o estudiantes para compartir información referente a su curso.
3. Formar grupos colaborativos de trabajo con docentes y estudiantes.
4. Desarrollar diversos recursos digitales y virtuales para el aprendizaje.
5. Crear ambientes de aprendizaje para optimizar sus tiempos y mejorar la calidad de la enseñanza.
6. No las utilizo

19. ¿Qué modalidad de cursos prefiere para su actualización docente?

- a) Presenciales
- b) Semipresenciales
- c) A distancia
- d) Ninguno

20. ¿En qué periodo prefiere que se programen los cursos de formación y actualización docente?

- a) Intersemestrales
- b) Interanuales

- c) Durante el semestre o año
- d) Sabatinos, durante el semestre
- e) Sabatinos, interanuales

Anote los temas que requiere o le interesan para su formación y actualización con relación al uso y aplicación de las TIC en sus actividades académicas.

1. _____
2. _____
3. _____

Si está interesado en recibir más información del Programa Alfabetización Digital, por favor agregue los siguientes datos:

Nombre: _____

RFC (con homoclave): _____

Carrera: _____