

Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región



Compiladores:
Mónica Báez Sus
José Miguel García



Compiladores:

Mónica Báez Sus
José Miguel García

Autores:

Rosita Inés Ángelo
Mónica Báez Sus
Gabriela Bañuls
Angela Behrendt
José Miguel García
María Teresa Lugo
Guillermina Tiramonti

Coordinación editorial:

Mónica Báez Sus

Diseño gráfico:

Ximena Apezteguía

Corrección de estilo:

Cecilia Blezio

Catalogación:

Ana María Bon

ISBN: 978-9974-99-119-4



FLACSO Uruguay 2013
Zelmar Michelini 1266, piso 2
CP: 11.100 Montevideo, Uruguay
(598) 2903 0236
virtual@flacso.edu.uy
www.flacso.edu.uy

Los autores de los artículos se hacen responsables por lo que expresan, lo cual no necesariamente refleja la opinión de la FLACSO ni de las organizaciones en las que se desempeñan. Los contenidos de la presente publicación no tienen fines comerciales y pueden ser reproducidos haciendo referencia explícita a la fuente.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported.

Usted es libre de compartir, **copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra**, bajo las siguientes condiciones: Reconocimiento - **Debe reconocer los créditos de la obra.**

Uso no Comercial - **Usted no puede utilizar esta obra para fines comerciales.**

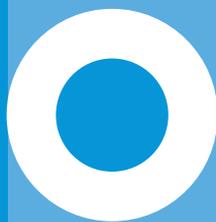
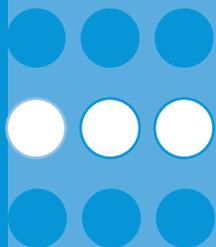
Sin obras derivadas - **Usted no puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.**

Acceso al libro en versión digital

http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Baez_Garcia_Aportes_para_re-pensar.pdf

**Mirar la trama.
Educación,
tecnología y
formación docente
en tiempos líquidos**

Rosita Inés Angelo



Acceso al capítulo en versión digital



[http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/
libro_educacion_tecnologia_2013/Angelo_
Mirar_la_trama.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Angelo_Mirar_la_trama.pdf)



Mirar la trama. Educación, tecnología y formación docente en tiempos líquidos

Rosita Inés Angelo

rosa.ines.angelo@gmail.com

1. Mirar la trama

La incorporación de las tecnologías se produce en contextos mediados por historias, representaciones, tradiciones, modos de hacer, por lo que poner foco en los cruces entre educación y TIC supone poner en territorio y en tiempo las figuras a las que han dado y dan lugar a las relaciones entre tecnología y educación en el campo de la formación docente aquí en Uruguay.

Es complejo adivinar los cruces, nudos de una trama sin costuras y cuya urdimbre no siempre es fácil de seguir y que se aleja bastante de los ordenados encuadres de los análisis que dividen en categorías de social, tecnología y ciencia o nos dividen en nativos o extranjeros digitales.

“partimos de una mezcla socio-técnica (tejido sin costuras, ingeniería heterogénea) para explicar qué son la ciencia, la tecnología y la sociedad. Nadie mantiene relaciones bipolares y/o puras sino que es precisamente el hibridismo de las relaciones lo que permite explicar la complejidad de esa masa desordenada de tejido sin costuras” (Álvarez *et al.*, 1993: 14).

Una larga lista de términos y frases han buscado caracterizar o dar nombre a este momento, así posmodernidad, crisis de la modernidad, modernidad líquida, posindustrialismo, tiempos líquidos, etcétera. En lo que todos acuerdan es que nos movemos en contextos distintos de los que marcaron los inicios del siglo XX. La aceleración de la



difusión de las tecnologías instala nuevos tiempos para que su uso se popularice y dé lugar a nuevas formas de producir y gestionar bienes:

“El teléfono tardó 71 años en penetrar en el cincuenta por ciento de los hogares norteamericanos, la electricidad 52 años, la televisión 30 años, pero internet consiguió en una década alcanzar más de la mitad de los hogares y el DVD tardó solo 7 años” (Guber, 2010: 97).

Este acelerado ritmo de las tecnologías digitales y de los procesos de gestión de la información habilita procesos de globalización y a la vez de resurgimiento de las peculiaridades locales. Se despliegan nuevas formas de economía emergentes y nuevas miradas sobre los Estados nacionales vinculadas a esas nuevas redes de información y bienes, a la vez que cambios y rupturas en la concepción de los roles sociales y las formas de hacer y pensar la política se suman al escenario.

El uso de las tecnologías digitales por parte de los estudiantes de nuestro sistema educativo ha rebasado, después de mucho tiempo, las puertas de las salas de informática. Los dispositivos que circulan por las aulas y corredores van desde las computadoras de Plan CEIBAL a celulares, MP3 o MP4, notebooks o tablets, resultado de la expansión de políticas públicas de inclusión digital que se han desarrollado en la última década y de los hábitos de consumo que se han instalado en este principio de milenio. Esto nos coloca en un escenario donde se manejan formatos de almacenamiento y distribución de la información radicalmente distintos de aquellos utilizados en las últimas décadas del siglo XX.

Frente a estos líquidos contextos los centros siguen en su solidez. Las discusiones son muchas pero en esencia los formatos escolares no han sufrido variaciones significativas, los mandatos y formas que la Modernidad estableció para la educación continúan vigentes y las propuestas curriculares sufren todavía las tensiones de la discusión sobre qué es necesario enseñar.

Los siguientes párrafos de la fundamentación del Plan 2008, donde se describe el perfil de egreso para las carreras de profesorado, elaborado y aprobado por la Asamblea Técnico Docente en 2007 en Carmelo, ilustran esta tensión entre ese contexto líquido, inestable



y esa pretensión de la solidez que las instituciones educativas de la modernidad aspiran a instalar. Tiempos líquidos y escuelas sólidas:

“Nos encontramos inmersos en un mundo en constante transformación, producto de profundos cambios de paradigmas, que se traducen en nuevas políticas económicas y sociales, que repercuten directamente en los diferentes colectivos.

Este universo caracterizado por ser contradictorio y hegemónico a la vez e interdependiente a través de relaciones tan complejas, obliga a rever nuestras acciones cotidianas. Desde esta perspectiva, la Educación juega un rol fundamental en la formación de un ser integral, orientado a fortalecer la capacidad crítica y constructiva.

A partir de este enunciado, se despliegan las principales fortalezas necesarias para la creación de un sólido edificio, cimentado en una formación integral teórico-práctica, tanto en lo disciplinar como en lo interdisciplinar, que constituirá la base de una enseñanza –un hacer en el aula– que no solo otorgue conocimientos, sino que también se profile como una práctica que promueva la formación de un ciudadano crítico”¹.

2. Seguir un hilo: educación y tecnología en la formación docente

Las TIC irrumpieron en nuestra región con fuerza en la práctica docente, en mayor o menor grado y de forma cíclica, durante todo el siglo pasado. Desde el uso de la radio, pasando por la televisión y luego la informática... de alguna manera estas se mantenían por diversos motivos “domesticadas” dentro de las aulas e instituciones educativas. Siempre eran un tema declarado como importante pero que era posible mantener en los márgenes de la agenda y de las prácticas cotidianas de aula.

1 http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf.



Esta “pedagogía por defecto”, al decir de Birgin (2012), también marca durante mucho tiempo el panorama general de la formación docente nacional: “el estudio de Aguirrono y Vezub (2003) en los centros de formación docente mostró que el aprendizaje de las nuevas tecnologías fue ubicado por los formadores en el último lugar de la lista de prioridades de la formación inicial” (Mancebo, 2006: 230). Ejemplo de esto es la mirada que sobre las tecnologías tiene la nueva propuesta curricular del Plan 2008 para la formación de maestros y profesores. Los tiempos estipulados en el currículo marcan las jerarquías que se asigna en la formación a esa temática. Esta solo se contempla en las carreras de profesorado como contenido en una asignatura en el curso de 3^{er} año con una carga horaria de 2 horas a la semana, y en los cursos de magisterio en 2^o y 3^o con una carga horaria total de 3 y 2 horas semanales, respectivamente. El plan no dispone espacios transversales para el trabajo sobre entornos con tecnología que permitan generar otros momentos para esta temática y en la lectura de su fundamentación no aparece este punto como una preocupación relevante.



Plan 2008 Profesorado			*Plan 2008 Magisterio		
Año	Asignaturas del Núcleo Profesional Común	Carga Horaria	Año	Asignaturas del Núcleo Profesional Común	Carga Horaria
1º	Pedagogía I	3	1º	Pedagogía I	3
	Sociología	3		Sociología	3
	Psicología Evolutiva	3		Psicología Evolutiva	3
	"Lengua/Id. Español"	3		Observación y Análisis de las Instituciones Educativas	3
	Observación y Análisis de las Instituciones Educativas	3			
2º	Pedagogía II	3	2º	Pedagogía II	3
	Sociología de la Educación	3		Sociología de la Educación	3
	Psicología de la Educación	3		Psicología de la Educación	3
	Teoría del Conocimiento y Epistemología	3		Teoría del Conocimiento y Epistemología	3
	Seminario	1		Informática	3
			Seminario	1	
3º	Historia de la Educación	3	3º	Historia de la Educación	3
	Investigación Educativa	3		Investigación Educativa	3
	Informática	3		Seminario	1
	Seminario	1		Seminario	1
4º	Filosofía de la Educación	3	4º	Filosofía de la Educación	3
	Legislación y Administración de la Enseñanza Acta extraordinaria 59 - Resolución 4			Legislación y Administración de la Enseñanza	
	Lenguas Extranjeras	3		Lenguas Extranjeras	3
	Seminario	1			
				Asignaturas del Núcleo de formación general	
			3º	Educación e integración de las tecnologías digitales	2
Distribución de la carga horaria de las asignaturas Total de horas de formación (1º a 4º): 117 Horas de formación destinadas a informática: 3			Distribución de la carga horaria de las asignaturas Total de horas de formación (1º a 4º): 117 Horas de formación destinadas a informática: 5		

*Incluye reformulaciones del año 2010.



Este es un tema relevante por el peso que los tiempos de formación inicial abarcan para la carrera docente pues como señalan, entre otros, Birgin “el sistema de formación docente se estructuró en los países de nuestra región para atender prioritariamente a la formación inicial de quienes habrían de desempeñarse en la docencia, y mantuvo durante mucho tiempo esa estructura de partida: un fuerte desarrollo institucional y curricular de la formación previa al trabajo, un menor desarrollo de otras instancias de formación con una correlativa exigüidad de la base institucional” (2012: 112). Esta distribución de los espacios de formación inicial y los destinados a la formación continua se aplica a nuestro país, aunque en estos momentos nos encontramos en medio de propuestas y proyectos que intentan equilibrar la relación generando ofertas para esa formación de los docentes en ejercicio.

Durante los años 2006, 2007 y 2008, en el marco de la discusión y elaboración del Plan 2008, se generaron debates y reflexiones sobre el impacto en las identidades docentes, la consecuente demanda a las instituciones de formación y actualización docente y los problemas de la integración de las tecnologías en la educación. Sin embargo estos no se resolvieron a favor de un espacio en el currículo para formar a los futuros docentes en las competencias para el ejercicio de su rol que incluyera el manejo de los nuevos contextos tecnológicos y la alfabetización informática de los formadores.

Así, en el mismo momento en que se producía en el país la ejecución de fuertes políticas de impulso para la inclusión digital (Plan CEIBAL, desarrollo de los centros MEC) y el incremento del uso de los dispositivos celulares se producía la reducción de los espacios de formación referidos a la tecnología y educación.



Porcentaje de personas de 6 años y más que utilizaron pc el último mes y de hogares con acceso a internet por área geográfica según año lectivo				
Año lectivo	% personas de 6 años y más que utilizaron pc el último mes		% hogares con acceso a internet	
	Todo el país	Áreas urbanas	Todo el país	Áreas urbanas
2006	24,4	26,4	13,5	14,8
2007	28,2	30,3	15,8	17,4
2008	35,3	37,3	20,6	22,6
2009	47,6	49,3	27,7	30,5
2010	53,4	53,4	33,5	37,4
2011	60,0	62,3	43,8	47,1

Tomado de *Anuario Estadístico MEC*, 2011: 162.

En este proceso de ruptura y de discusiones, en el que es necesario reconocer las tensiones que se instalaron, se generó también la posibilidad de empezar a desplegar la idea de que los centros docentes están ubicados nuevamente en un cruce entre el adentro y el afuera. Deben atender demandas que permitan formar a los estudiantes de magisterio y profesorado en las nuevas competencias de la alfabetización digital, entendida en el sentido de Busaniche (2004: 67): “no es aprender a usar una computadora o un determinado programa, sino esencialmente, comprender el lenguaje cultural y comunicacional que subyace a la misma”. Pero a la vez este proceso es paralelo al interior de los centros donde los formadores deben realizar nuevos aprendizajes.

A la tarea de formar a los futuros docentes en las competencias para el ejercicio de su rol, lo que incluye el manejo de los nuevos contextos tecnológicos, se agrega la alfabetización informática de los formadores, que no pueden transmitir conocimientos de los que no se han apropiado. Se despliega entonces un juego de multialfabetizaciones que tejen nuevos desafíos y nuevas ofertas a las instituciones.

A pesar de su abundancia en los discursos oficiales muy lentamente emerge la concepción de alfabetismo desde otro lugar que deja de lado el concepto predominante de alfabetización anclado a las tareas necesarias para descifrar y codificar el texto impreso:



“los alfabetismos son formas socialmente reconocidas de generar, comunicar, y negociar contenidos significativos mediante textos cifrados en contextos de participación en discursos (o como miembros de discursos). Por eso, las actividades de *bloguear*, escribir *fanfic*, producir *manga*, utilizar *memes*, *photoshopear*, prácticas de video, *anime* de música, utilizar *podcast* y *vodcast* y participar en juegos son alfabetismos, igual que escribir cartas, redactar un diario, mantener grabaciones, leer novelas, tomar notas durante conferencias o presentaciones y leer horarios de autobuses” (Lansshear y Knobel, 2010: 81).

En algún momento deberíamos analizar y revisar cuidadosamente la carga de este concepto de principios de siglo XX, en cuanto refería a los procesos no formales para adquirir las habilidades básicas de leer y escribir. Como las palabras no se sacuden de un día para otro los significados que a lo largo de décadas han cargado y durante tanto tiempo los procesos de alfabetización refirieron a espacios fuera de las instituciones formales donde se trabajaba con poblaciones que por diversas razones eran analfabetas, este concepto no se había integrado “normalmente” a los procesos de los códigos escritos que manejaba la escuela; y pensemos cuánto de estas representaciones sigue presente cuando hablamos de instalar procesos de alfabetización digital.

3. Llegar al aula

Todo lo previo es para llegar al aula porque en estos años de trabajo si algo hemos aprendido es que los procesos de incorporación de las “nuevas tecnologías” a las aulas están enmarcados en una intensa discusión acerca de los aportes que estas pueden realizar y los impactos que para las corporaciones docentes suponen; y lo central del debate no son las máquinas y las tecnologías sino los modelos educativos en juego.

Entonces, es necesario mirar el aula y verla como “una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos (Dussel y Caruso, 1999: 31). Esta estructura es una construcción histórica:



“Su estructura material definida por el espacio arquitectónico, el mobiliario, los recursos y las personas que interactúan en ella y la estructura de comunicación tiene que ver con las relaciones de autoridad y la circulación de la palabra entre los sujetos, con relaciones de saber y de poder definidas antes que los maestros y los alumnos entren por sus puertas”(Dussel, 2011: 17).

Este es el lugar, como un espacio cargado de sentido para los sujetos que lo ocupan, donde las propuestas y desafíos se enfocan. Porque es claro que la preocupación central no es la incorporación de las máquinas sino los procesos de enseñanza y aprendizaje que pueden potenciarse y que son necesarios para una mejor educación.

Las aulas son parte de una tecnología simbólica. La escuela, que hemos naturalizado tanto que muchas veces se vuelve invisible, ha instalado formas de relación y saberes que están allí y en este contexto de cambio se convierten en espacios de confrontación y se erosionan, se vuelven evidentes al transformarse en problemas, en puntos que interpelan o expulsan.

Los sujetos que “saben”, los que aprenden, los contenidos a aprender, una cultura dialógica que acepta la interpelación y las múltiples voces sobre roles y temas que durante mucho tiempo estaban consolidados generan un panorama inestable y de conflicto. Se interpela la idea de lo homogéneo, de iguales saberes para todos, lo monocromo y se establece el valor de lo diverso, de contemplar a los diferentes sujetos y sus demandas. Se desafía a romper el límite de la escuela y salir de esas paredes, lo que supone romper la sectorialidad del saber docente (Birgin, 2012); se cuestiona esa separación entre los saberes y rituales que la institución educativa había recortado y separado de las prácticas cotidianas comunes.

Más profundamente, se cuestiona la idea central de lo relevante de los contenidos que socialmente se han acordado como para enseñar en la escuela y por tanto a los sujetos que tienen como trabajo el realizarlo día a día. Así, la discusión no pasa por trabajar incorporando o no tecnologías sino que el debate pasa por los terremotos que aseveraciones como “el aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo,



tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o pierden su brillo en el momento que se alcanzan” (Bauman, 2012: 33), que se generan en ámbitos en los que durante mucho tiempo la solidez de las formas y los contenidos a enseñar se había instalado.

Si se problematiza la homogeneidad también otra idea en cuestión es la linealidad, para algunos definitivamente quebrada y que tantas veces hemos leído en Lyotard o Habermas. Los nuevos formatos digitales “hipertexto”, “hipermedia” configuran nuevos recorridos. En lugar de la progresión de ir de lo más simple a lo más complejo en las dosis que a cada edad se consideran adecuadas hoy proliferan las estrategias de laberinto. Y, tal como plantea Grompone (2011), no hay secuencia posible. Se parte de un punto de interés y se explora todo lo vinculado a él. Estas estrategias ya están puestas en juego y son parte de nuestras prácticas cotidianas cuando buscamos información y que nos enfrentan a la pregunta de cómo construir las competencias para vivir en un mundo sobresaturado de información, que existe solo para aquellos que pueden acceder a ella y decodificarla, pues la infinidad de los puntos de acceso no asegura la equidad de las competencias para ser usuarios solventes de todos esos datos e informaciones circulantes:

“asignar importancia a las diversas porciones de información y más aun asignar a algunas más importancia que a otras probablemente sea una de las tareas más complicadas y una de las decisiones más difíciles de tomar” (Bauman, 2012: 46)“.

Cobertura del Plan Ceibal por tipo de beneficiario y cantidad de centros según año lectivo				
Año lectivo	Tipo de beneficiario			Cantidad de centros
	Alumnos	Docentes	Total	
2007	4.964	302	5.266	-
2008	164.711	14.794	179.505	-
2009	327.736	22.268	350.004	1.779
2010	393.521	23.924	417.445	1.882
2011	476.065	27.544	503.609	2.127

Tomado de *Anuario Estadístico MEC*, 2011: 159.



Son estas ideas las que abren el desafío cuando nos enfrentamos con estos datos de acceso. Aumenta la cantidad de personas que acceden al computador pero, ¿cuál es la calidad de esas experiencias?, ¿qué hacen los sujetos en esos tiempos de acceso?, ¿qué tipo de experiencias construyen en su circulación por estos espacios virtuales? ¿No deberían las escuelas ser los lugares para que los sujetos nos apropiemos del sentido de esta técnica cultural y no nos limitemos a apretar teclas?

4. Tres diseños para la trama

Frente a todo lo dicho la formación docente se mueve en la tensión de trabajar la demanda urgente del día a día y a la vez ganar perspectiva sobre cuestiones más generales que se resuelven a largo plazo:

“trabajar la demanda urgente de respuestas del día a día, a la vez que ganar perspectiva sobre cuestiones más generales que seguramente también ayudarán a operar en las escuelas es una de las tensiones que estructura la formación de quienes están trabajando hoy” (Birgin, 2012: 22).

Desde hace un tiempo empiezan a desarrollarse acciones que dibujan tres diseños para la trama de formar y trabajar en entornos educativos mediados por tecnología:

- trabajo en red,
- prácticas de inclusión al reparto de los bienes simbólicos, y
- atención a los espacios de debate e intercambio entre pares, que permitan reflexionar sobre ese saber pedagógico por defecto, “que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo” (Terigi, 2012: 117) y a partir de allí discutir nuestras propias opciones de permanencia o cambio.



Algunos de los hilos puestos en juego son:

- **Formación en el territorio y vinculada a grupo de trabajo**

La oferta se orienta a una formación en territorio, que se realizará en los centros educativos. Por esto se planifica un porcentaje significativo de instancias presenciales, potenciando el trabajo en los espacios donde cotidianamente los docentes desarrollan su actividad.

Las acciones a llevar adelante buscan articular con las propuestas y proyectos ya en marcha de forma de potenciar las acciones de investigación, extensión e innovación que se vienen desarrollando. Una mirada rápida a las publicaciones e informes sobre las distintas iniciativas de inclusión digital marca un incipiente consenso en torno a que no alcanza con distribuir las computadoras e instalar las redes de conexión; es necesario construir también la concepción de un proyecto para la educación pública donde se dé lugar “a saberes compartidos, que incorpore nuevas formas de concebir y crear conocimiento” (Levis, 2007: 48).

- **Multiplicidad de actores articulados en torno a las propuestas**

¿Qué impactos tiene el sistema de formación docente sobre el sistema educativo? A esta altura todos sabemos que los procesos de socialización laboral impactan de manera mucho más fuerte en los saberes que en el proceso de acreditación que construyen los docentes. Por lo tanto, sostener una lógica de trabajo supone acordar estrategias conjuntas con todos los niveles de la ANEP.

- **Heterogeneidad de la oferta de cursos**

Esta heterogeneidad se despliega en:

- ✓ los usuarios que contempla (de introducción, avanzados, docentes, estudiantes, funcionarios no docentes, grupos de familias de la comunidad);
- ✓ los contenidos que recorre (transversales y de disciplinas específicas);



- ✓ los formatos (talleres de trabajo, jornadas y coloquios presenciales, cursos *on line*, espacios autoasistidos);
- ✓ los trayectos de la formación docente que busca involucrar (formación inicial, socialización profesional y formación profesional continua).

- **Centro en las demandas y propuestas docentes**

El análisis de las propuestas curriculares y sus temas centrales es un insumo básico para la planificación de los cursos.

En una primera fase es necesario impregnar las prácticas de clase del uso de la tecnología y para el trabajo en los cursos se incluirá oportunidades para abordar los contenidos que el maestro o profesor debe incluir cotidianamente. En una segunda fase, la exploración e investigación permitirán avanzar a nuevos espacios de elaboración de propuestas.

Generar la trama implica articular a diferentes actores anudando proyectos en pos de objetivos comunes y también múltiples lugares de propuestas para los temas y los espacios de formación a llevar adelante. Respecto a este punto no es menor la fuerte política de dotación de recursos digitales que se ha implementado en todos los centros del CFE, pues muchas de las investigaciones y publicaciones coinciden en que “la actitud de los docentes está vinculada a la frecuencia del uso y a la posibilidad de tener un repertorio de prácticas organizado desde el trabajo cotidiano” (Dussel, 2011: 38).

Referencias bibliográficas

- // ÁLVAREZ, A. *et al.* (1993) *Tecnología en acción*, Rap, Barcelona. 1993.
- // BAUMAN, Z. (2008) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona.
- // BIRGIN, A. (comp.) (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Paidós, Buenos Aires.



- // DUSSEL, I. (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital*, Santillana, Buenos Aires.
- // DUSSEL, I. y M. CARUSO (2000) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Santillana, Buenos Aires.
- // GROMPONE, J. (2011) *El paradigma del laberinto*, Flor de Itapebí, Montevideo.
- // LANKSHEAR, C. y M. KNOBEL (2010) *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*, Morata, Madrid.
- // LEVIS, D. (2007) "Enseñar y aprender con informática". En: CABELLO, R. y D. LEVIS (comps.) (2007) *Medios informáticos en la educación a principios del siglo XXI*, Prometeo, Buenos Aires.
- // MANCEBO, E. (2006) "El caso de Uruguay". En: VAILLANT, D. y C. ROSSEL (eds.) (2006) *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la población*, PREAL, Montevideo.
- // TERIGI, F. (2012) "La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional". En: BIRGIN, A. (comp.) (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Paidós, Buenos Aires.

Bibliografía

- // GUBERN, R. (2010) *Metamorfosis de la lectura*, Anagrama, Barcelona.
- // IGARZA, R. (2009) *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*, La Crujía, Buenos Aires.
- // LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Paidós, Buenos Aires.
- // PALAMIDESSI, M. (comp.) (2006) *La escuela en la sociedad de redes*, FCE, Buenos Aires.
- // PERKINS, D. (2010) *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*, Paidós, Buenos Aires.



// WINOCUR, R. (2009) *Robinson Crusoe ya tiene celular*, Siglo XXI, México.

○●● Rosita Inés Angelo

Profesora de Historia (IPA). Magister en Educación con énfasis en investigación en enseñanza y aprendizajes (ORT). Experta universitaria en Administración de la Educación (UNED, España). Cursa la Maestría en Enseñanza Universitaria (CSE y Área Social de la UdelaR). Principales líneas de investigación: identidad profesional en la docencia, y Tecnología y pedagogía.
