

**La escuela latinoamericana
en la incertidumbre digital:
una lectura de las experiencias peruana y chilena**

**The school in the digital uncertainty:
an approach from the
Peruvian and Chilean experiences**

Julio César Mateus¹

Universidad de Lima
Lima, Perú
jmateus@ulima.edu.pe

Pablo Andrada²

Universidad Central de Chile
Santiago de Chile
pabloandradasola@gmail.com

1. Candidato a Doctor en Comunicación por la Universidad Pompeu Fabra y profesor de la Universidad de Lima.

2. Doctor en Comunicación por la Universidad Pompeu Fabra y profesor de la Universidad Central de Chile.

1. La escuela contra el mundo digital

La tecnología digital constituye desde hace un par de décadas el eje de nuestra sociedad. El Banco Mundial determinó que las TIC son uno de los cuatro pilares del desarrollo en el marco de la economía del conocimiento y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ha definido la literacidad digital como una de las capacidades claves de su marco de competencia global (OCDE, 2018). La incorporación de TIC en la escuela nutre la narrativa de la Sociedad de la Información y el Conocimiento y plantea a los estados un reto. El enfoque de los países es acortar la brecha digital, garantizando el acceso de todos los ciudadanos a las TIC y formándolos para aprovecharlas. Aquí es donde el mundo de la escuela cobra protagonismo.

El ascenso histórico del paradigma digital, iniciado en los años noventa, adquiere potencia cuando los medios digitales empiezan a masificarse y penetrar nuestra vida cotidiana. Las TIC se fueron invisibilizando como plataformas o dispositivos singulares y estructurando como experiencias complejas donde lo social es construido. Esta es la tesis de la mediatización: "Cuanto más intensa es nuestra vida social, mayor su dependencia de medios tecnológicos de comunicación" (Coudry y Hepp, 2017, p. 4).

Luego del *boom* de medios sociales como Facebook, Twitter o Snapchat, empezaron a cobrar relevancia otros conceptos como el de la Inteligencia Artificial (IA) o el Internet de las Cosas (IoC). Hoy somos más conscientes de que cualquier *hardware* interconectado a la nube adquiere *inteligencia* (los teléfonos, los semáforos, los relojes...) y que las funciones cognitivas, antaño exclusivas del cerebro humano, pueden ser encargadas a los artefactos tecnológicos. Emergen distopías basadas en el temor a una inteligencia que superará a la humana hasta el punto de someterla y dominarla, así como alarmas de puestos de

trabajo que se perderán por la digitalización. Nadie quiere (ni puede) estar al margen de lo digital. Así, empieza a nutrirse un imaginario social que devuelve el protagonismo a la escuela y al debate sobre el rol que debe cumplir en este escenario.

La escuela se concibe como el lugar ideal para formar capacidades digitales. Por ahora, sin embargo,

el acceso a una cantidad ilimitada de información a menudo se combina con una alfabetización mediática insuficiente, lo que significa que los jóvenes son fácilmente engañados por noticias parciales o falsas. En este contexto, cultivar la competencia global de los estudiantes puede ayudarlos a sacar provecho de los espacios digitales, comprender mejor el mundo en el que viven y expresar su voz de manera responsable en línea (OCDE, 2018, p. 5).

El ámbito educativo vive su propia incertidumbre. Al ser responsable de formar a las *generaciones digitales*, le corresponde definir una orientación sobre por qué, cómo y para qué ingresan las TIC a las aulas. La escuela trata de responder a los desafíos de la sociedad actual, aunque luce desbordada por el cambio (Sibilia, 2010).

A pesar de todos los esfuerzos institucionales y personales, por ahora el mayor provecho que se obtiene de las TIC ocurre fuera de la escuela, donde el estudiante (el que accede a las TIC, claro) explora y se apropia de sus contenidos de acuerdo con sus posibilidades. Las prácticas extraescolares con TIC parecen más ricas al estar menos restringidas al mandato de la escuela industrial. Como señala Carlos Scolari (2016, p. 15),

la vida social de los niños, preadolescentes y adolescentes se basa y construye a partir de un conjunto de tecnologías digitales —desde las redes sociales hasta los dispositivos móviles— que se encuentra a menudo a una distancia sideral de los protocolos educativos de las escuelas a las que concurren.

Esta "escuela paralela" o "aula sin muros" a la que se han referido numerosos autores, no conversa de forma adecuada con el desarrollo de políticas educativas, fundamentalmente por un problema de sentido. Las tecnologías digitales vistas como tablas de salvación de todos los problemas acumulados están destinadas al fracaso.

Latinoamérica es de las regiones más dinámicas en inversiones y proyectos digitales en la escuela (Lugo, Kelly y Schurmann, 2015). Pero su proyecto de *escuela digital* se estanca en la dotación de artefactos diseñados para educar, desechando otras discusiones como la de su impacto sociocultural o el peso de los medios en la formación de una ciudadanía crítica. Por eso, a decir de Jesús Martín-Barbero (2009, p. 23),

mientras la escuela trata de "ponerse al día" o de "modernizarse" llenándose de aparatitos tecnológicos que no sabe usar sino como "ayudas didácticas" que amenicen el sopor y las inercias de la jornada escolar, aquella proyecta sobre los medios y las tecnologías que configuran hoy un verdadero ecosistema comunicativo de la sociedad, una mirada despectiva y moralista culpándolos de estar corrompiendo a la juventud.

2. Contextos escolares (para comprender mejor el problema)

Las TIC no son un reto aislado. Hay contextos problemáticos sobre los que actúan y que son necesarios de comprender. Si bien las tasas de matrícula han mejorado en la región latinoamericana, persisten importantes retos educativos vinculados a la mejora de la calidad del servicio. La distribución asimétrica de la riqueza en nuestros países ha profundizado las brechas. En el caso peruano, hay un déficit en infraestructura focalizado en las escuelas más pobres y rurales estimado en casi USD 20 000 millones. Otra deuda notoria es la del rendimiento educativo, a la luz de los resultados de pruebas internacionales como PISA (Rivas, 2015). Otro reto regional es elevar la calidad de los docentes y su prestigio social, lo que queda demostrado en el alto porcentaje de profesores que no desean que sus hijos sigan una carrera de educación. Como señalan diferentes informes en Chile y en Perú (Choque-Larrauri, et al., 2015), la carrera docente es poco atractiva.

Como respuesta, se han implementado diversas estrategias. En Chile, la Ley de Carrera Docente que se implementa desde 2017 y entrará en plena vigencia en 2026, eleva los requisitos para ingresar a las carreras de pedagogía, exige una acreditación obligatoria para las uni-

versidades que imparten estas carreras, establece nuevas condiciones para la calidad de la formación inicial y realiza evaluaciones diagnósticas para mejorar la formación. En el caso peruano, la Ley de Reforma Magisterial aprobada en el año 2012, también establece una carrera basada en el mérito y brinda beneficios como el acceso a formación permanente e incentivos salariales, mejorados el 2017, pero aún rezagados en comparación al promedio regional. En ambos países, además, hay programas que buscan atraer a jóvenes de alto desempeño académico a la carrera docente —como la Beca Vocación de Profesor, en Chile, y la Beca Vocación Maestro, en el Perú—, que buscan mejorar la imagen menguada de esta profesión (Cuenca, 2015).

3. Grandes proyectos TIC

Sumado a los problemas anteriores, el reto digital empezó a ser afrontado con más ímpetu que certezas. En el caso peruano, los proyectos TIC han sufrido discontinuidades vinculadas a causas políticas: el inicio de cada nuevo gobierno trajo consigo un replanteamiento integral de las políticas educativas en marcha, muchas de las cuales terminaron frustrándose por el cortoplacismo (Balarín, 2013, pp. 9-33). A escala general, en el país el acceso a TIC ha sido más orientado por fuerzas del mercado que por una visión estructurada desde el Estado.

Las primeras iniciativas en Perú, en la década de los noventa, tuvieron por finalidad conectar escuelas a través de la lógica de la educación a distancia (redes *dial-up* y satelitales), proveyendo computadoras, antenas y algunos equipos de robótica, bajo el proyecto Infoescuela (1995-2001). Los programas más importantes en términos de presupuestos y número de beneficiarios se iniciaron con el nuevo milenio. Primero, el Proyecto Huascarán, ejecutado entre 2001 y 2006, y luego Una Computadora por Niño (OLPC, por sus siglas en inglés), en el siguiente quinquenio. En el primer caso, el plan original era ampliar la calidad y cobertura educativa a través de las TIC. En ese sentido,

consideraba fundamental que estos recursos se incorporaran al proceso de aprendizaje en la escuela convirtiéndose en una

herramienta cuyo potencial fuera explotado en la mayor medida posible. Sin embargo, el Proyecto Huascarán tuvo que lidiar con una fascinación por la “llegada de la tecnología” no solo por parte de los actores políticos involucrados, sino también por los beneficiarios, quienes muchas veces centraron su demanda en la llegada de las computadoras, restando importancia a la capacitación (Balarín, 2013, p. 18).

En el siguiente periodo se creó, en el Ministerio de Educación, una Dirección de Tecnologías Educativas (DIGETE) con el propósito de mejorar la gestión de las TIC e integrarlas de modo más estratégico. El buque insignia de esta dirección fue resultado de la adhesión al movimiento mundial denominado 1 a 1, que desde el Instituto Tecnológico de Massachussetts promovió Nicholas Negroponte para desarrollar computadoras de bajo costo. El proyecto OLPC encontró en diversos países de la región un eco importante. Su finalidad era dotar a cada estudiante de un dispositivo de forma permanente, más allá del espacio escolar, para que pudiera alfabetizarse digitalmente de manera autónoma —omitiendo en la ecuación a los docentes—. Sin evidencia que mostrar al momento de la compra y sin ningún plan piloto conocido, el Estado peruano adquirió más de 800 mil computadoras portátiles, convirtiéndose en el principal beneficiario (o cliente) del proyecto del mundo. La distribución inicial privilegió a niños de zonas rurales y de escuelas docentes multigrado con conexión a electricidad e internet —aunque no siempre fue así, al punto que muchos equipos quedaron almacenados por razones burocráticas—. Los problemas logísticos trajeron problemas de implementación y el proyecto fue abortado por falta de recursos posteriores. La entrega varió de una computadora a cada niño a una por cada diez, creando unos espacios ad-hoc (llamados “Centro de Recursos Tecnológicos”) y que recibieron algunas otras tecnologías, especialmente *kits* de robótica. No hubo —o nunca fueron accesibles oficialmente— planes de capacitación docente, lo que generó en muchos profesores el problema de tener que lidiar con la presión de los directores y de los padres. Como hallamos en un trabajo previo,

las TIC parecían haber ganado la carrera a los maestros: habían llegado primero a los estudiantes, generando simpatía y un

aprendizaje veloz por parte de estos, que en la mayoría de casos se daba de manera autodidacta, por fuera de las instituciones educativas. En este contexto, los maestros reconocen haberse sentido en desventaja con respecto a sus alumnos, lo cual originó en cierto temor y rechazo inicial (Mateus, 2016, p. 181).

Esta misma tensión se ha registrado en otros contextos como el uruguayo, uno de los más exitosos de la región en términos de acceso a TIC en las escuelas gracias al Plan Ceibal (<https://www.ceibal.edu.uy>). Precisamente, muchos docentes de este país se sienten abrumados por la saturación de tecnologías digitales que exceden sus capacidades, lo que "los desestimula y les provoca la necesidad de tomar distancia de las TIC. En este sentido, se percibe que los cambios se van realizando de una manera lenta, [y] que no siempre implican a todos los docentes" (Báez y García, 2016, p. 24). Volviendo al caso peruano, es correcto decir que el proyecto OLPC logró que muchos niños accedan por vez primera a una computadora y que desarrollen algunas habilidades digitales concretas, pero también que el proyecto en sí no propició mejoras en la calidad de los aprendizajes ni en la inclusión y equidad con que se justificó políticamente su ejecución. Según cifras oficiales, hoy apenas el 43 % de escuelas que fueron beneficiadas mantienen las máquinas operativas (INEI, 2016).

Los años siguientes, en Perú, se produjo una reflexión crítica y se optó por cambiar el enfoque: de comprar y distribuir tecnologías se pasó a prestar mayor atención a la producción de contenidos y la formación docente. En el primer caso se impulsó un sistema digital de aprendizaje llamado *Perú Educa* (<http://www.perueduca.pe>), pensado como una plataforma web descentralizada que crea y distribuye recursos, herramientas y contenidos digitales a las comunidades docentes en todo el país. También se lanzó un programa orientado exclusivamente a las escuelas rurales. Se replantearon las funciones en todo el pliego ministerial y muchos de los roles de la DIGETE fueron reasignados a una nueva Dirección de Innovación (DITE) y otra oficina de soporte (OTIC). Las nuevas prioridades fueron, primero, mejorar la incorporación de las TIC a los procesos educativos cuidando los aspectos pedagógicos; y segundo, mejorar la conectividad y acceso a internet en los centros

educativos, que sigue siendo un problema mayor. Lo que aún sigue sin definirse es si optar por un enfoque de transversalidad de las TIC o de aprendizajes más específicos (Rivoir, 2016, pp. 36-37).

En el caso chileno, similar al peruano, la política de incorporación de TIC en educación transitó de buscar la equidad en el acceso a preguntarse por la calidad de los procesos educativos ligados a ellas. La relación entre escuela y tecnologías en Chile se puede entender de manera sintética al revisar el proyecto Enlaces (<http://www.enlaces.cl>), que nació en 1992.

En el gobierno de Eduardo Frei (1994-2000), *Enlaces* se transformó en un programa relevante de la política pública en tecnología, convirtiéndose en el principal proveedor de computadoras para las escuelas públicas y promotor de la competencia digital. Sus acciones se enfocaron en reducir la brecha digital entre profesores, fomentar una percepción positiva de las TIC en educación, desarrollar capacidades y promover el acceso a las nuevas tecnologías en la escuela, en especial en los sectores rurales y de menores recursos. Uno de los aspectos relevantes en la implementación fue la creación de la figura de coordinadores de Enlaces al interior de las escuelas, quienes tenían una red de asistencia técnica de algunas universidades. Actualmente, en la lógica de la focalización de los recursos, las escuelas que cuentan con un convenio —4 800 a la fecha— pueden postular a diversos proyectos ofrecidos por este programa. *Enlaces* también realiza estudios sobre la informática educativa y el desarrollo digital de las escuelas. El informe de 2013 arrojó buenos resultados relacionados con la infraestructura y la gestión, aunque aún se “presentan niveles de uso de las TIC para actividades de enseñanza y aprendizaje relativamente bajos” (U. de la Frontera, 2013, p. 159).

En la práctica, *Enlaces* se ha transformado en el organismo que promueve la política digital del Ministerio de Educación de Chile y cuenta con un sistema de evaluación de las competencias TIC en docentes, voluntario y realizado de manera virtual. En relación con esto, destaca el proyecto Formación Docente para el Desarrollo de Competencias TIC 2014 que brinda cursos *e-learning* para docentes de instituciones públicas o subvencionadas por el Estado. Dentro de los últimos proyectos de este programa, se encuentran Tablet para la educación inicial

2014, enfocado a los niveles prekindergarten y kinder —niños de 4 y 5 años de edad— y la entrega desde 2015 de un computador portátil a estudiante de séptimo básico —alumnos de 12 años—.

A pesar de sus logros en acceso y equidad, las investigaciones señalan que no existen resultados concluyentes respecto del impacto de la implementación de las tecnologías en la mejora de la educación, al igual que lo hallado en Perú con el programa OLPC. Los proyectos implementados en las escuelas no han tenido profundidad ni continuidad y han fallado en implicar a los directores de las escuelas y en ofrecer soporte técnico adecuado, acceso a Internet y apoyo a los docentes (Mineduc, 2017). Así, una de las críticas más profundas se refiere a la mirada simplista que ha existido sobre la incorporación de la tecnología en la escuela:

Quizás *Enlaces* ha compartido el excesivo optimismo que han mostrado otras políticas digitales en el mundo, confiando en promesas de transformación educativa casi automática vinculadas al uso de las tecnologías, lo que, a la larga, ha mostrado no ser realista. Una y otra vez se ha debido volver al punto de partida de una buena educación: se requiere de muy buenos docentes para aprovechar la tecnología, así como para innovar en el aula y preparar a los estudiantes para el siglo XXI. En educación no hay *by-pass* a la necesidad de preparar buenos docentes; la tecnología tampoco lo es (Mineduc, 2017, p. 10).

4. Las TIC en el currículo

Un siguiente estadio de los proyectos de digitalización, en marcha, fue la integración curricular de las TIC como complemento a la lógica de provisión material de equipos que caracterizó la etapa inicial.

En el caso peruano hay cuatro documentos orientadores de política educativa a los que nos referiremos. El primero es el Proyecto Educativo Nacional (PEN), aprobado en 2007 como una política de Estado, que señala objetivos e indicadores que deberán alcanzarse en 2021. Aquí, las TIC son relevadas como un elemento clave para la transformación de las prácticas pedagógicas y para la optimización de los

aprendizajes. En el primer caso, se establece como meta el "uso eficaz, creativo y culturalmente pertinente de las nuevas tecnologías de información y comunicación en todos los niveles educativos". Asimismo, una de las políticas del PEN propone "alfabetizar y desarrollar capacidades fundamentales y tecnológicas de los jóvenes y adultos excluidos de la Educación Básica Regular" y otra atiende la renovación de la carrera docente y el nuevo enfoque que debe darse en la formación magisterial, reestructurando el enfoque de la enseñanza e incorporando el "uso óptimo de las TIC" (CNE, 2007, p. 119).

El segundo documento, aprobado en 2011, es el Plan de Desarrollo de la Sociedad de la Información en Perú, que dio lugar a la Agenda Digital 2.0 (Decreto Supremo 066/11/PCM). Este plan, elaborado por una comisión multisectorial, propone una visión centrada en la inclusión y la equidad a través de ocho objetivos. En el plano educativo, propone integrar, expandir y asegurar el desarrollo de competencias para el acceso y participación de la población en la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Entre otras estrategias, plantea el impulso a programas de alfabetización informacional y el desarrollo de aplicaciones y contenidos para la educación en sus diferentes niveles y modalidades, con énfasis en la educación básica regular, así como el mejoramiento de la calidad de la gestión en la educación mediante el uso de las TIC. Un informe de seguimiento presentado en 2015 por una comisión encargada propuso la elaboración de un Plan Nacional de Alfabetización Digital y profundizar en el desarrollo de contenidos digitales a través de *Perú Educa*.

El tercer documento es el Marco de Buen Desempeño Docente (Minedu, 2012, p. 35), elaborado por un grupo de cinco instituciones, que expone un conjunto de competencias y estándares que deben caracterizar la "buena docencia" y que son exigibles a todo profesor peruano. Uno de estos desempeños ideales, por ejemplo, señala que el docente:

Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje. Emplea recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos tengan acceso a ellos de manera oportuna. [...] Facilita a todos sus alumnos el acceso y uso de la tecnología, especialmente aquella relacionada con la información y comunicación.

Recientemente, a fines de 2016, el Ministerio de Educación aprobó un nuevo Currículo Nacional para toda la educación básica obligatoria que, entre otras novedades, incorporó un nuevo enfoque por competencias. Una de ellas es la Competencia TIC, transversal a todas las áreas curriculares, que define, en el ámbito formal, los resultados esperados de todos los estudiantes al cabo de su formación básica en materia tecnológica. Establece como meta que, al egreso de toda su formación básica, "el estudiante aprovecha responsablemente las TIC para interactuar con la información, gestionar su comunicación y aprendizaje" (Minedu, 2016, p. 10). Así, en el trayecto, el alumno habrá aprendido a discriminar y organizar información de manera interactiva; a expresarse modificando y creando materiales digitales; a seleccionar e instalar aplicaciones según sus necesidades para satisfacer nuevas demandas y cambios en su contexto; a identificar y elegir interfaces según sus condiciones personales o de su entorno sociocultural y ambiental y a participar con responsabilidad en redes sociales y comunidades virtuales, a través de diálogos basados en el respeto y el desarrollo colaborativo de proyectos. En la tabla 1, el especialista Juan Lapeyre (2016) explica el vínculo entre las cuatro capacidades establecidas en el currículo con los ámbitos a los que corresponden.

En el caso de Chile, el currículo de la enseñanza media (secundaria) de 1998, elaborado en el marco de la reforma educacional, incorporó el aspecto informático. El énfasis estuvo dado en el manejo de *software* y en la selección de la información como un objetivo transversal. En la actualidad, las llamadas habilidades TIC siguen la misma lógica en el currículo de primero a sexto básico. Son un recurso que se pone a disposición de los ejes de lectura, escritura y expresión oral de las bases curriculares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. En las nuevas bases curriculares para los estudiantes de séptimo básico a segundo medio (12 a 15 años), la asignatura de Tecnología busca expresamente la alfabetización tecnológica de los estudiantes. Se organiza mediante los ejes de resolución de problemas tecnológicos y tecnología, ambiente y sociedad (Mineduc, 2015).

El tránsito del estadio de dotación de TIC al de elevar la calidad del servicio sigue en proceso. En 2011, el Ministerio de Educación chileno presentó el documento *Competencias y estándares TIC para la profesión*

Tabla 1. Relación entre capacidades y ámbitos de las TIC

| Capacidad | Corresponde al ámbito | Que se entiende como... |
|---|--------------------------|--|
| Interactúa en entornos virtuales | Comunidad virtual | Conjunto de personas y colectivos que establecen vínculos (relaciones estables) que se desarrollan en el ciberespacio y que comparten espacios virtuales. |
| Crea objetos virtuales en diversos formatos | Cultura digital | Conjunto de estilos de vida, costumbres, conocimientos y competencias adquiridas por la relación entre los seres humanos y la tecnología, en los distintos ámbitos de la vida y su constante evolución. |
| Gestiona información del entorno virtual | Gestión del conocimiento | Es un proceso, optimizado por la tecnología, que abarca las fases de búsqueda, análisis, selección, organización, evaluación y difusión de la información, haciendo uso del juicio crítico y procesos cognitivos, cuyo objetivo es contribuir a la generación del conocimiento individual o colectivo. |
| Personaliza entornos virtuales | Identidad digital | Conjunto de rasgos particulares que identifican a una persona o comunidad en el ciberespacio, que puede corresponderse o no con la identidad analógica o la reputación digital. |

Fuente: Lapeyre (2016, p. 19)

docente, como parte del Marco de Competencias TIC para el sistema escolar, que incluye orientaciones sobre las competencias TIC para directores de escuela, jefes de Unidades Técnico Pedagógicas, orientadores y coordinadores de bibliotecas.

Las orientaciones se dividen en cinco dimensiones, diferenciando las competencias y estándares en el rol que cumple cada actor al interior del centro escolar. La dimensión pedagógica, por ejemplo, busca que los profesores incorporen las TIC para mejorar la calidad de su enseñanza promoviendo la innovación. La técnica o instrumental se refiere al uso seguro de la tecnología. La dimensión de la gestión está ligada a la implementación del currículo, enfocada en los procesos de desarrollo

de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La dimensión social, ética y legal incorpora una visión más crítica de la tecnología al abordar aspectos como “las nuevas formas de socialización que promueven las TIC, la equidad, el respeto a la diversidad y el cuidado de la salud de los/as estudiantes” (Mineduc, 2011, p. 72). Finalmente, la dimensión de desarrollo y responsabilidad profesional requiere a los docentes estar al tanto de las nuevas tecnologías que utilizan sus estudiantes y cultivar el aprendizaje a lo largo de la vida.

Las dimensiones aterrizan en estándares, pero pasan primero por las competencias que se buscan lograr y por criterios de adquisición de estas. El estándar es el nivel más específico que permite medir la adquisición de la competencia mediante descriptores, conocimientos asociados y campos de aplicación, como se detalla en la tabla 2.

Al poco tiempo de publicación de estos documentos, los estudiantes chilenos fueron evaluados por pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, con resultados que muestran que más de la mitad de los estudiantes no alcanzan los mínimos en la gestión de la información y la utilización de las herramientas digitales para compartir y colaborar (Mineduc, 2014). Estos preocupantes resultados llevaron a la creación de un Consejo Asesor para la Agenda Digital en Educación,

Tabla 2. Ejemplo de Estándar de la Dimensión Pedagógica para la profesión docente

| Competencia | Criterio | Descriptores (estándar) |
|---|---|---|
| 1.1 Integrar TIC en la planificación de ambientes y experiencias de aprendizaje de los sectores curriculares para agregar valor al aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes. | 1.1.1 Planifica ambientes y experiencias de aprendizaje utilizando resultados de estudios, buenas prácticas o estrategias probadas respecto del uso de TIC. | a. Planifica, usando TIC, de manera consistente con los resultados de estudios, buenas prácticas o estrategias probadas. b. Integra en la planificación, cuando sea el caso, el uso de TIC con otros medios de manera consistente con los resultados de estudios, buenas prácticas o estrategias probadas. |

Fuente: Mineduc, 2011, p. 39

que realizó, en 2017, una propuesta para una Política Digital en Educación Escolar. El documento presentado no promueve grandes cambios, pero enfatiza que los logros en infraestructura no se han correspondido con el desarrollo de competencias digitales en los estudiante debido a la dispersión y debilidades de lo que se ha realizado, el ya mencionado optimismo o fetichismo ante la tecnología. Las recomendaciones plantean pasar de una etapa de apoyo a las diferentes asignaturas del currículo a experiencias de aprendizajes que preparen a los estudiantes para la Sociedad del Conocimiento (Mineduc, 2017). La propuesta tiene como eje estratégico la relación entre las competencias de los estudiantes y las prácticas de los docentes.

5. Educación mediática

Antes de que *lo digital* irrumpiera en las agendas política y educativa, hubo un precedente interesante en la educación mediática. En 1982, un grupo de expertos reunidos en la ciudad alemana de Grünwald firmaron una declaración que invocó a la escuela a integrar los medios de comunicación como objeto de estudio, pues la interacción con ellos demandaba el desarrollo de capacidades críticas para evitar la manipulación. Desde entonces, surgieron movimientos que abogan por la importancia de incorporar a la escuela alfabetismos como el audiovisual, el informacional y el digital.

Del mismo modo, en América Latina, existe una tradición en el campo de la educomunicación, inspirada en corrientes como la pedagogía liberadora y popular de Paulo Freire, que reclama una mirada más crítica de los medios (Mateus y Quiroz, 2017). Durante años, activistas y académicos se ocuparon de atender la relación entre medios y escuela desde esta perspectiva, pero no lograron un espacio relevante en la agenda educativa. Por tal razón, la educación mediática no tiene hasta hoy, en la región, casi ninguna presencia relevante en la escuela. Es coherente, por lo tanto, que hayan optado por modernizar la escuela dotándola de tecnologías y omitiendo otros requisitos previos necesarios para una integración exitosa de las TIC, como definir un marco de competencias, incorporar prácticas pedagógicas que estimulen nuevos

enfoques, flexibilizar el proceso de aprendizaje, "revalorizar el aprendizaje informal, re-diseñar el currículum y los sistemas de evaluación, consolidar el valor del aprendizaje continuo, multidisciplinar y transdisciplinar, entre muchos otros" (Cobo, 2009, p. 313).

La educación mediática busca desarrollar "la capacidad de acceder, analizar y evaluar críticamente los mensajes de los medios, así como crear nuevos contenidos" (Buckingham, 2007) y constituye una forma de orientar la integración tecnológica. Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli propusieron un conjunto de indicadores para precisar la competencia mediática y comprenderla más allá de la mirada instrumental. La propuesta presenta seis dimensiones que contienen capacidades en los ámbitos del análisis y de la expresión, como detallamos en la tabla 3.

¿Cuántas de estas dimensiones están presentes en las experiencias de los países estudiados? Revisaremos tres ámbitos en cada caso: el curricular, el de la formación docente y el de las instituciones públicas interesadas en promover la educación mediática.

En el plano curricular, al que nos hemos referido en un apartado anterior, hay poco que exhibir. En Chile, algunos elementos de la educación mediática podrían ubicarse dentro de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en la enseñanza secundaria, aunque se ha comprobado que "la presencia de los medios es más que nada un recurso metodológico para profundizar otros contenidos" (De Fontcuberta y Guerrero, 2007, p. 94). En el caso peruano, ocurre algo similar dentro del área curricular de Comunicación. Asimismo, el nuevo currículo que será implementado en los siguientes años incorpora en su nueva competencia TIC, elementos de varias dimensiones de la competencia mediática, sobre todo las relativas al lenguaje y la tecnología (Mateus y Suárez-Guerrero, 2017).

Respecto de la formación docente, los profesores chilenos no tienen una formación mediática sólida y lo más cercano a ello son las asignaturas TIC (Andrada, 2017). En el ejercicio de su profesión, los docentes manifiestan una actitud positiva hacia los medios de comunicación y piensan que deben preparar a sus estudiantes para convivir con ellos, pero, en la práctica, se forman de manera autodidacta:

La mayoría cree que está preparada para enseñar sobre medios de comunicación de acuerdo a lo requerido por los planes y

Tabla 3. Resumen de indicadores de la competencia mediática

| Dimensión | Indicadores (resumen) |
|-----------------------------------|---|
| Lenguaje | Conocimiento de los códigos, capacidad para utilizarlos y para analizar mensajes escritos y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros. |
| Tecnología | Conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes. Comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad. |
| Procesos de interacción | Capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática. Capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en el intercambio de mensajes. |
| Procesos de producción y difusión | Conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de producción, las fases de los procesos de producción y difusión y los códigos de regulación. Capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y diseminar mensajes mediáticos. |
| Ideología | Capacidad de lectura comprensiva y crítica, de análisis crítico y actitud de selección de los mensajes mediáticos, en cuanto representaciones de la realidad. |
| Estética | Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrés y Piscitelli (2012)

programas del currículum chileno; sin embargo, es consciente de que no posee una formación adecuada para la enseñanza de la educación en medios y manifiesta la necesidad de adquirirla" (De Fontcuberta, 2008, p. 204).

Lo mismo sucede en el caso peruano, donde una investigación en marcha con docentes en formación, nos permitió hallar el inmenso desconocimiento que tienen de la educación mediática, que no reconocen

como parte de su preparación (Mateus, 2018). Como consecuencia, los futuros maestros se sienten poco confiados para integrar los medios a sus prácticas docentes. Así también, son los propios alumnos los que cuestionan el uso inadecuado y superficial que sus docentes brindan a los medios cuando, con el pretexto de usar las TIC, se desentienden de sus responsabilidades (Fernández-Planells y Figueras-Maz, 2012, p. 11).

El tercer ámbito es el institucional. En el caso chileno, se centra en la televisión y cuenta con un escaso presupuesto. El departamento de Televisión Cultural y Educativa del Consejo Nacional (CNTV) realiza talleres de educación audiovisual para padres y docentes. En ellos se explica en qué consiste la educación mediática, abordando aspectos básicos del lenguaje audiovisual y ofreciendo orientaciones para implementar la alfabetización televisiva a través de los noticieros y la mediación parental. Luego de realizar estos talleres, los docentes se transforman en monitores que fomentan la enseñanza y el uso de los medios de comunicación en el centro educativo. Asimismo, el CNTV ha llevado a cabo guías y actividades para mediar el consumo de televisión y otras pantallas —como el *smartphone* y la *tablet*—. Las *Guías de Educación en Medios Audiovisuales. ¿Qué ves cuando ves TV?* se basan en cinco preguntas claves que buscan generar aprendizajes acordes a la edad de los niños: por ejemplo, quién creó el mensaje, qué técnicas creativas se usaron para llamar la atención, cuáles estilos de vida, valores y puntos de vista están representados u omitidos, cómo pueden diferentes personas entender los mensajes y por qué se enviaron. También existen guías para padres con recomendaciones sobre cómo regular y qué hacer ante el consumo excesivo de los niños de medios audiovisuales.

A pesar de que estos contenidos son implementados y trabajados a cuentagotas por los docentes y familias, logrando un impacto residual, la oferta del CNTV marca una forma distinta de relacionarse con los medios. A diferencia del programa *Enlaces*, se promueve un estudio del medio, con una visión crítica que permite reconocer las implicancias de los medios de comunicación en la sociedad.

En Perú, la única institución pública con interés explícito en promover la educación mediática es el Consejo Consultivo de Radio y Televisión (ConcorTV), un órgano adscrito al Ministerio de Transportes y Comunicaciones y creado a partir de la Ley de Radio y Televisión de 2004. Al no

tener competencias de regulación ni de control, su finalidad es promover buenas prácticas en la radio y televisión peruana, así como realizar estudios sobre el tema. En esta línea, realiza talleres y actividades, así como investigaciones relacionadas con el uso de medios.

Por otro lado, el Ministerio de Cultura lanzó en 2017 el programa "La escuela va al cine", experiencia audiovisual dirigida a escolares, de 10 a 14 años, y docentes que tiene como objetivo contribuir al desarrollo de la apreciación artística y la reflexión crítica sobre el lenguaje audiovisual, pero que no se articula con otras acciones del Ministerio de Educación. Aunque podríamos sumar algunas otras experiencias particulares promovidas por universidades y empresas privadas, al no estar articuladas ni responder a un eje prioritario para el sector educación, no logran continuidad ni llegan a impactar a gran escala.

6. Conclusiones

Organizamos las conclusiones en tres niveles de impacto: el sistema educativo, la institución escolar y la profesión docente.

En primer lugar, como hemos visto, el sistema educativo es un conjunto de elementos interdependientes del que las tecnologías digitales son parte. Es claro, por un lado, el interés de los países estudiados por atender el reto de la integración de las TIC, y por el otro, la falta de una orientación clara. Las respuestas de los estados, en este sentido, han respondido más a la intuición —o el cálculo político, en algunos casos— que a una definición compartida sobre el impacto digital en la vida social. El "mito" contemporáneo que considera que "los conocimientos a los que se accede a través de la educación tradicional son insuficientes y que se requiere que esta tenga un valor agregado, que se obtiene a través de las nuevas tecnologías" (Trinidad, 2005, p. 14) explica la fascinación de los actores sociales por las tecnologías emergentes. Parece, sin embargo, que la misma va cediendo paso al desarrollo de políticas que priorizan la calidad educativa y la formación docente, según lo analizado en diversos documentos oficiales en ambos países.

Las experiencias analizadas nos demuestran que el estadio de las TIC en la educación centrado en el desarrollo de capacidades son un ini-

cio alentador de este proceso, aunque falte mucho camino por recorrer. Debe quedar claro para cualquier ciudadano por qué y para qué integramos las TIC a la escuela, qué ganamos como sociedad con eso y, sobre todo, cómo eso mejora la calidad del servicio educativo, que es un derecho universal. De lo contrario, la escuela seguirá siendo una institución sin brújula, amenazada por la permanente incertidumbre.

En segundo lugar, concluimos que la escuela es un espacio de tensión enmarcada en una crisis de sentido producida por el tránsito hacia la cultural digital que vivimos. La presión viene dada por varios frentes: por el sistema educativo mismo que promueve como panacea la llegada de dispositivos (pizarras inteligentes, computadoras, *tablets*...) y por un profesorado poco confiado en sus propias capacidades mediáticas que muchas veces descartan las TIC o utilizan un lenguaje excesivamente prescriptivo. Así también, existe la presión de los padres, que asumen, las más de las veces de manera poco crítica, la necesidad de educar con tecnologías como una demanda para el futuro laboral de sus hijos; y de los propios estudiantes, que adquieren muchas capacidades digitales en entornos informales y que aparentan mayores dominios tecnológicos que sus maestros. Al respecto, la manida tesis de los "nativos digitales" ha servido como aforismo para hacer creer que las nuevas generaciones tienen capacidades innatas, lo que hace prescindible el rol del docente y el de la escuela (Kirschner y Van Merriënboer, 2013).

Finalmente, en el ámbito docente, es prioritario reflexionar sobre su rol en este contexto de transformación. La educación mediática, en este sentido, representa una oportunidad para resignificar su profesión, pues la abre a nuevos paradigmas de adquisición y producción de conocimiento. Si hemos superado el paradigma del profesor como administrador del conocimiento, no podemos relegarlo ahora al del administrador de tecnologías. El docente no es un acompañante de la información provista por los medios, sino quien orienta su apropiación y motiva los aprendizajes a través de ellos. Esta premisa debe ser asumida por los estados para la definición de sus políticas de formación docente.

7. Discusión

Como el discurso tecnológico no es neutro, corresponde al sistema educativo ofrecer una orientación política sobre el mismo. A decir de Paula Sibilia (2010, p. 1), la escuela es, en sí misma, "una tecnología de época" que estará siempre condicionada por tecnologías emergentes, lo que exige definir el significado que queremos que estas tecnologías tengan en el ámbito educativo y ofrecer un mapa que, basado en evidencia y contextualizado a las realidades de cada Estado, oriente adecuadamente a todos los actores.

La educación mediática, entendida como el sistema que promueve el desarrollo de capacidades para interactuar con los medios de comunicación de forma crítica y creativa, ofrece una respuesta sobre el lugar de los medios y la tecnología en la sociedad. Creemos que la educación mediática puede guiar la relación entre la escuela y los medios, yendo más allá de lo digital. Por su perspectiva multidimensional incorpora a la dimensión tecnológica, variables éticas e ideológicas, estéticas, de producción, de interacción y de lenguaje, todas necesarias para el desarrollo de capacidades críticas.

Las experiencias chilena y peruana demuestran que el concepto de educación mediática es aún anecdótico y no ha logrado calar en la agenda educativa regional. En consecuencia, los medios no son aún concebidos en este escenario como experiencias culturales ni como objetos de estudio con un lugar propio en la formación de estudiantes ni docentes. El papel de las TIC como auxiliares didácticos sigue fuertemente arraigado en los docentes desde su preparación.

Encontramos, en los casos analizados, una ventana de oportunidad para el desarrollo de la educación mediática por el interés creciente de los actores educativos sobre el impacto cultural de los medios. Corresponde, por lo tanto, insistir en la educación mediática como el marco de referencia necesario para no perdernos en la incertidumbre que las nuevas tecnologías y su impronta digital generan inevitablemente en el ámbito educativo.

Referencias

- Andrada, P. (2017). Las ausencias de la educación infantil en la educación mediática. En *Actas del III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*. Segovia. 403-424.
- Báez, M. y García, J. M. (2016). Reflexiones (y provocaciones) acerca del lugar de las TIC en la formación docente. En Báez, M. y García, J. M. (comp.) *Educación y Tecnologías en Perspectiva. 10 años de Flacso Uruguay*. Montevideo: Flacso.
- Balarín, M. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Perú*. Buenos Aires: UNICEF.
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 1(2), 43-55. Recuperado de <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- CNE (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/304>
- Cobo, 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.
- Couldry, N. y Hepp, A. (2017). *The Mediated Construction of Reality*. Cambridge: Polity Press
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Choque-Larrauri, R., Salazar-Cóndor, V., Quispe-De La Cruz, V. y Contreras-Pulache, H. (2015). Los Maestros que el Perú necesita: Determinación del déficit de docentes para la escuela básica peruana en el 2021. En Contreras, H. (ed.) *Evidencia para políticas públicas en educación superior*. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo del Ministerio de Educación.
- De Fontcuberta, M. y Guerrero, C. (2007). Una nueva propuesta para la educación en medios. *Cuadernos de Información*, 20, 87-97

- De Fontcuberta, M. (2008). Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos. *Comunicar*, 32, 201-207. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-03-001>
- Decreto Supremo 066/11/PCM - Plan de Desarrollo de la Sociedad de la Información en el Perú - La Agenda Digital Peruana 2.0. Diario oficial El Peruano, 27 de julio de 2011
- Donoso Díaz, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>
- Consejo Asesor para la Agenda Digital en Educación. Recomendaciones para la Agenda Digital en Educación. Recuperado de: <http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2017/09/Recomendaciones-Pol%C3%81tica-Digital.pdf>
- Fernández-Planells, A. y Figueras-Maz, M. (2012). La educación mediática: una asignatura pendiente en las escuelas de Barcelona y Lima. *Actas IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social: Comunicación, control y resistencias*. 1-18. Recuperado de: http://www.revistalatinacs.org/12SLCS/2012_actas/064_Fernandez.pdf
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gobierno de Chile. Nueva Carrera Docente. Recuperado de: <http://www.gob.cl/aspectos-clave-de-la-nueva-ley-de-carrera-docente/>
- INEI. Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2016). *Principales Resultados de la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria, 2015*. Lima: INEI.
- Kirschner, P.A. y Van Merriënboer, J. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169-183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Lapeyre, J. (2016) Orientaciones educativas TIC (DITE - 2016). Documento de trabajo, versión preliminar. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3627.1602>
- Lugo, M. T., Kelly, V. E., y Schurmann, S. (2015). Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1: 1. *Campus Virtuales*, 1(1), 31-42.

- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf
- Mateus, J.C. (2016). Abrumados y fascinados: Las TIC en la subjetividad de los docentes peruanos. *Redes. Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 12, 170-193. <https://doi.org/10.15213/redes.n12.p170>
- Mateus, J.C. y Quiroz, M. T. (2017). Educommunication: a theoretical approach of studying media in school environments. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 152-163. Recuperado de <http://alaic.org/revistaalaic/index.php/alaic/issue/view/29>
- Mateus, J.C. y Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 129- 147. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6903>
- Mateus, J.C. (2018) Are teachers ready? Media literacy of teacher-training students in Peru. *The Journal of Media Literacy*, 64(1-2).
- Ministerio de Educación de Perú (Minedu) (2012) Marco de Buen Desempeño Docente. Recuperado de: <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8c-d65b4736>
- . (2016) Currículo Nacional de la Educación Básica. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2011). Estándares de Competencia TIC para la profesión docente. Recuperado de: <http://www.enlaces.cl/marco-de-competencias-tecnologicas-para-el-sistema-escolar/>
- . (2014). Informe de Resultados SIMCE TIC 2º Medio 2013. Recuperado de: <http://www.enlaces.cl/wp-content/uploads/informe-resultados-final-16-12-2014.pdf>
- . (2015). Bases Curriculares 7º y 8º Básico y 2º y 3º medio. Recuperado de: http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-37136_bases.pdf

- , (2017). Recomendaciones para una Política Digital en Educación Escolar. Recuperado de: <http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2017/09/Recomendaciones-Poli%CC%81tica-Digital.pdf>
- OCDE (2018) *Preparing our youth for an inclusive sustained world. The OECD PISA global competence framework*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura-Instituto Natura.
- Rivoir, A. (2016) *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. El caso de la Política TIC en Perú*. París: UNESCO.
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 193. 13-23.
- Sibilia, P. (2010). ¿Es posible una escuela post-disciplinaria? ¿Y sería deseable? En Peirone, F. (ed.) *La educación alterada: Aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno*. (pp. 163-193) Córdoba: Salida al Mar.
- Trinidad, R. (2005). *Entre la ilusión y la realidad. Las nuevas tecnologías en dos proyectos educativos del estado*. Lima: IEP.
- Universidad de La Frontera (2013). Informe Final – Censo de Informática Educativa 2012. Recuperado de: http://historico.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/2013/doc/censo/Censo_de_Informatica_Educativa.pdf