

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 26 Número 120

17 de septiembre de 2018

ISSN 1068-2341

**El Problema de la Traducción de la Política TIC: Aportes
para Superar una Racionalidad Técnica**

Gary Alberto Cifuentes Álvarez



María Camila Valbuena Osorio

Universidad de los Andes
Colombia

Citação: Cifuentes, G. A., & Valbuena, M. C. (2018). El problema de la traducción de la política TIC: Aportes para superar una racionalidad técnica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(120). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3861> Este artículo forma parte del número especial *Edtech y políticas de formación humana*. Editores invitados LÍlian do Valle, Daniel Mill y Aldo Victorio Filho.

Resumen: Las políticas educativas para el uso y apropiación de TIC (tecnologías de información y comunicación) en toda Latinoamérica pasan por su mejor momento. A todo lo largo de la región se proponen sistemas de innovación educativa que pretenden garantizar el acceso a una educación de calidad cerrando brechas de desigualdad. Más allá del análisis discursivo sobre estos programas nacionales y sus promesas de desarrollo y productividad, resulta necesario entender lo que ocurre localmente cuando se realizan traducciones, esto es, movilizaciones de actores, artefactos y prácticas heterogéneas. Utilizando como marco analítico la teoría del policy enactment, y a través de un estudio de caso comparado, se pretende mostrar que más allá de la racionalidad técnica de la implementación de una política TIC o de su interpretación por parte de diferentes actores, el problema de la traducción de estas políticas merece un análisis crítico desde un enfoque

sociomaterial. Para soportar este trabajo empíricamente, se analiza un conjunto de programas nacionales para la incorporación de TIC en Colombia que llegan a tres contextos educativos municipales en los que su traducción deviene en formas heterogéneas pero efectivas para poner en práctica (*enact*) los discursos sobre innovación y calidad educativa. Este artículo contribuye además con una metodología que permite mapear traducciones de política educativa, útil para otros investigadores en este campo.

Palabras clave: Política educativa; TIC; Policy enactment; Sociomaterialidad; Traducción de la política

The problem of ICT policy translation: Contributions to overcome a technical rationality

Abstract: Education policies for the use and appropriation of ICT (information and communication technologies) in Latin America are in their best moment. All across the region are emerging educational innovation systems aiming to close the gap of inequity and guarantee the access of quality education. Beyond a common discourse analysis approach on these national programs and their promises of development and productivity, it is necessary to understand what occurs locally when policy translations take place, that is, mobilization of actors, artifacts and heterogeneous practices. Drawing on policy enactment theory as a theoretical framework and using a comparative case study design, it is shown that beyond a technical rationality of ICT policy implementation or its interpretation by different actors, the problem of policy translation deserves a critical analysis from a sociomaterial approach. In order to underpin this work, a set of national programs for ICT integration are analyzed in Colombia, in three municipal contexts in which policy translation is performed through heterogeneous but effective forms enacting discourses on innovation and quality in education. This work is also a methodological contribution to map translations of educational policies, useful for researchers on this field.

Keywords: Educational policy; ICT; Policy Enactment; Sociomateriality; Policy translation

O problema da tradução da política TIC: Contribuições para superar uma racionalidade técnica

Resumo: As políticas para o uso e apropriação de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) passam pelo melhor momento na América Latina. Em toda a região, são propostos sistemas de inovação educacional que procuram garantir o acesso a uma educação de qualidade, fechando brechas de desigualdade. Para além da análise discursiva desses programas e de suas promessas de desenvolvimento e produtividade nacionais, é necessário compreender o que acontece localmente quando se realizam traduções, isso é, como são mobilizados atores, artefatos e práticas heterogêneas. Utilizamos a categoria *tradução* para indicar este processo. Usando a teoria do “policy enactment”, procura-se mostrar, por meio de um estudo de um caso comparativo, que para além da racionalidade técnica de implementação de um apolítica TIC ou de sua interpretação por parte dos diferentes atores, o problema da tradução dessas políticas está a merecer uma análise crítica desde uma abordagem sociomaterial. Para apoiar este trabalho empiricamente, analisa-se um conjunto de programas nacionais sobre as TIC na Colômbia. Os programas atingem três contextos educacionais em nível municipal. Nestes, a tradução acontece de formas heterogêneas, mas eficazes para implementar (*enact*) discursos sobre inovação e qualidade educacional. Este artigo também contribui com uma metodologia que permite mapear traduções de políticas educacionais, úteis para outros investigadores neste campo.

Palavras chaves: política educacional; TIC; Policy enactment; Sociomaterialidad; Tradução da política

Introducción

La construcción de sistemas de innovación educativa es un campo en consolidación en la política educativa mundial. En Latinoamérica y en particular en Colombia, esto ha venido ocurriendo con mucha más fuerza en la última década (OCDE, 2012). Precisamente este estudio muestra la paradoja de una nación que está promoviendo ecosistemas de innovación educativa por medio de diversas iniciativas, pero que en contextos locales como los que analiza este estudio, aún se ven condicionados por factores adversos que hacen difícil cumplir la promesa de una educación con calidad. Resulta por tanto necesario referirse al marco analítico que sirve de base para entender un problema aún poco explorado en la literatura reciente sobre el análisis de la política educativa, a saber, su traducción. Como se verá más adelante, no es posible hablar de innovación sin hablar de traducción, esto es, de procesos locales complejos que movilizan la acción de actores tanto humanos como no humanos. Entender esto supone primero referirse a un marco de análisis que sustente esta propuesta.

Más Allá de la Implementación de Políticas TIC: Un Marco de Análisis

Cuando se piensa en la política pública, el modelo más familiar que solemos tener es aquel que se basa en la resolución de problemas, los cuales deben ser atendidos desde una política propuesta desde arriba (top-down). Técnica porque se basa en estudiar necesidades, formular una política, implementarla y evaluarla en términos causales (Gertler, Martínez, Premand, Rawlings & Vermeersch, 2011). Desde esta lógica, la racionalidad técnica supone que la implementación es lineal y causal, pues pretende establecer si hubo cambio favorable en la población beneficiaria. Sin embargo, esta lógica, aunque común y posicionada, deja de lado todo lo que ocurre en los contextos para los cuales dicha política fue formulada (Ozga, 2000).

La teoría del policy enactment (Ball, Maguire & Braun, 2012) que bien se puede traducir como una teoría sobre la realización o puesta en práctica de la política, se aparta precisamente de la concepción lineal que asume una racionalidad técnica de implementación. En su lugar, esta teoría propone estudiar toda la creatividad y movilización que genera la política educativa en contextos locales más allá de una concepción de estudios de impacto. Sin negar que haya una ‘voluntad de implementación’ por parte de actores que reciben dicha política para alcanzar los objetivos propuestos, es necesario entonces reconocer todo ese espacio abierto para la acción que abre la política educativa. En efecto, esta teoría parte por reconocer que las instituciones educativas y sus actores no solo reciben órdenes y mensajes directos sino también múltiples y a veces contradictorias demandas desde dicha política.

Tres dimensiones componen la teoría del policy enactment, y como enunciaremos más adelante, acá nos interesa centrarnos propiamente en una de ellas dada su relevancia y aporte frente a otros tipos de análisis alternativos.

Por un lado, la materialidad de la política. Hay que decir que los autores no son muy claros al definir lo que se refiere propiamente a esta dimensión, pues se asocia con el término contexto y el modo en que este moldea la realización de una política. Así por ejemplo, al tratar de referirse a la materialidad, se refieren al contexto situado (histórico), a la cultura profesional de los docentes, e incluso a aspectos tangibles que abarcan desde la infraestructura física y tecnológica hasta el presupuesto financiero: “Las políticas son realizadas (enacted) en condiciones materiales, con una variedad de recursos y con relación a problemas particulares (...) De esta forma, lo material, lo estructural y lo relacional necesita ser incorporado dentro del análisis de la política para darle un mejor sentido a la realización de la política a nivel institucional” (Ball et al., 2012, p. 21).

Por otro lado, está la discursividad de la política. Siguiendo la tradición de la teoría crítica y el análisis crítico del discurso, esta dimensión problematiza la política como formación discursiva. Resulta necesario diferenciar la política como texto y como discurso, reconociendo que ambos resultan necesarios para el análisis del mundo contemporáneo (Rizvi & Lingard, 2010). Como texto la política es producto de tensiones, disensos y luchas que preceden su formulación, del mismo modo que luego tendrá que servir como un conjunto de códigos sujetos a decodificar para múltiples lectores. Como lo plantea Codd (1988), para cualquier texto existe una pluralidad de lectores que necesariamente producirán una pluralidad de lecturas. Pero más allá del problema de la producción del texto y de sus múltiples significados, siguiendo una traducción foucaultiana la política como discurso implica pensar en la misma como un régimen de producción de saber y verdad. Acá, no importa lo que significa la política sino lo que ella hace, los efectos que tiene sobre los sujetos a los que ella se refiere, pero también la determinación sobre quién puede hablar, sobre qué y desde qué lugar de autoridad.

Por último, se encuentra la hermenéutica de la política. Esta dimensión se refiere no solo al problema del sentido y el significado como se pensaría, sino que involucra el ámbito de la práctica en tanto los sujetos se posicionan y hacen cosas desde la política. Nos parece que de las tres dimensiones, esta última es la que plantea mayores retos y posibilidades para el presente análisis. Precisamente, creemos que la traducción necesariamente vincula la dimensión discursiva y material cuando se trata de dar cuenta de la realización de una política educativa en contexto.

Más Allá de la Interpretación: La Traducción como Problema de Estudio

Ball et al. plantean una diferencia entre la interpretación y la traducción que de entrada es necesario considerar por sus efectos en el contexto al que llega una política educativa. Por un lado, la interpretación les plantea a los actores preguntas del tipo ¿Qué significa esta política en particular? ¿Qué nos pide que hagamos? Dado que la interpretación es el lenguaje de la política como texto habrá interpretaciones con mayor autoridad que otras, lo cual vincula esta dimensión con la discursiva.

Como formas de interpretación de estas políticas se plantea una tipología de posicionamientos frente a ella. En otros términos, la política produce posturas particulares hacia la misma que estos autores identifican con ejemplos tales como el *narrador* de la política (el que la explica a sus colegas dándole coherencia a políticas incluso contradictorias o incoherentes); el *entusiasta*, que encarna la política en sus prácticas; los *emprendedores*, cuyas personalidades carismáticas y persuasivas buscan convencer y reclutar a otros; pero igualmente los *críticos*, que toman distancia y cuestionan dichas políticas desde la resistencia al cambio.

Más allá de estas posturas como formas de interpretación de estas políticas, la traducción resulta ser el lenguaje de la práctica que implica una lectura activa por parte de los actores que se posicionan ante ellas (Ball et al., 2012). La traducción supone así un proceso creativo y productivo, una movilización que obliga a la puesta en práctica por medio de acciones concretas en tácticas tales como reuniones, capacitaciones, acompañamientos, etc.

Un referente obligado para referirse al fenómeno de la traducción es el propuesto con anterioridad por Bruno Latour desde su teoría del actor red, la cual se puede inscribir dentro de la denominada perspectiva sociomaterial. Para esta perspectiva, no es posible separar el mundo material del mundo humano, y particularmente su aplicación en el campo de la educación ha propuesto analizar cómo las prácticas educativas son afectadas por lo material (Sorensen & Schraube, 2013), asumiendo que este último es constitutivo de la práctica y de la identidad humana. Queda así nuevamente cuestionada la noción técnica y lineal de implementación de una política

(incluso de una tecnología educativa) en tanto no se puede decir que lo material (artefacto político o digital por ejemplo) afecte a lo humano “No existe relación alguna entre el ‘mundo material’ y el ‘mundo social’, porque esta división misma es una completa invención” (Latour, 2005, p. 112).

Lejos de un determinismo técnico, los objetos son participes en el curso de cualquier acción. Por traducción entonces, Latour (1987) entenderá lo que ocurre cuando las entidades se reúnen y conectan, cambiando entre sí su naturaleza cuando forman vínculos. Precisamente las entidades deben cambiar (traducir) para hacer parte de una red coordinada, de ahí que desde la ontología que propone Latour, las entidades deban someterse a una gran diversidad de negociaciones a través del proceso de traducción. Una contribución importante del enfoque sociomaterial al campo educativo es que permite trazar cómo las entidades no son solo efectos de las interacciones con otras entidades sino que ellas actúan entre sí “ninguna es inherentemente fuerte o débil, sino que cada una se hace fuerte ensamblándose con otras aliadas. La traducción es el único encuentro entre ellas” (Fenwick & Edwards, 2010 p. 99).

Una Apuesta Metodológica para el Mapeo de Traducciones

El reto que representa dar cuenta de la traducción de la política TIC está en hacer estudios en los que el contexto importe (Cowen, 2009). Por ello, este trabajo se sitúa en un país de Latinoamérica con una trayectoria de más de 25 años en la formulación y adopción de políticas TIC (Unicef, 2014). Colombia ha sido en este sentido uno de los países en los que se ha venido desarrollando una política sobre uso y apropiación de TIC que pese a las diferencias entre los gobiernos de turno, persiste en esa voluntad de innovar en relación a la virtualización de programas, la formación de docentes en competencias TIC o la planeación estratégica para integrarla al sistema educativo (Cifuentes, 2017).

En este contexto, se plantea un estudio de caso comparado como diseño metodológico que permite acercarse a tres escenarios rurales y entender tanto sus particularidades, como aquellas dimensiones comunes que los atraviesan. Se utiliza la perspectiva de Leslie Barlett quien, tomando distancia del ya clásico enfoque de Robert Yin, cuestiona la diferencia entre el contexto, el caso y la unidad de análisis escogida (Barlett & Vavrus, 2017). Como ella misma lo cuestiona, no es posible separar el contexto que constituye el caso de estudio dada la dificultad de establecer el límite entre uno y otro. De igual forma, la unidad de análisis se vuelve difusa cuando no móvil y difícil de delimitar. Pese a estas críticas al enfoque tradicional de Yin, se puede pensar en el contexto como los municipios en los que se inscriben estas tres instituciones educativas, que representan casos de estudio en los que interesaba analizar las prácticas de traducción de la política TIC como unidad de análisis. Retomamos del trabajo de Barlett la necesidad de cuestionar esos límites entre uno y otro pues como se verá más adelante en los análisis comparados, las instituciones no pueden tener límites claros en sus muros físicos y ni siquiera administrativos dada la constante interacción con el afuera, esto es, con dinámicas culturales y políticas propias de estos municipios.

La pertinencia de estos tres escenarios es que se encuentran relativamente cerca de la capital colombiana, pero su posición geográfica y administrativa los hace dependientes de una lógica muy compleja en la que por ejemplo no acceden directamente a los recursos económicos o a la infraestructura que puede tener una institución educativa en la ciudad. La siguiente figura muestra el Departamento de Cundinamarca (uno de los 32 que componen el territorio colombiano), y al lado derecho las tres provincias en la cual se encuentran las tres instituciones elegidas. Cundinamarca cuenta con quince provincias que reúnen los 117 municipios que tiene a cargo.

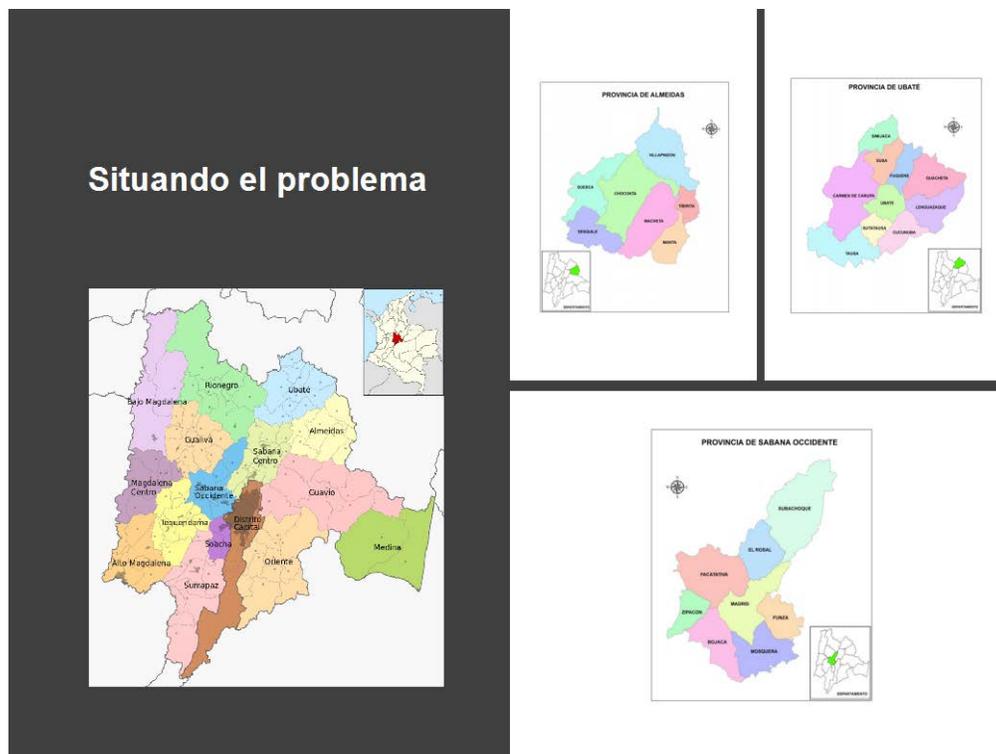


Figura 1. Departamento de Cundinamarca y tres de sus provincias

Como parte de la propuesta metodológica, el acercamiento a las instituciones incluyó entrevistas con el rector, el coordinador de informática del colegio, y grupos focales con algunos profesores para entender el modo como se relacionaban con los programas de integración de TIC. De igual forma, se aplicó una encuesta de percepción a los docentes en la que se indagó por la forma en que ellos perciben las condiciones institucionales para integrar TIC, el nivel de articulación entre los programas TIC que llegan a la institución, y el nivel de gestión que realizan las directivas.

Sumado a lo anterior, se diseñó un instrumento para el mapeo de la política TIC, el cual buscaba trazar la relación entre actores y programas TIC. Dado que este instrumento se usó para entablar diálogos con el rector, el coordinador de informática y algunos profesores beneficiados de los programas TIC, se buscaba establecer todas las movilizaciones que se generaban en la institución cuando llegaba un programa TIC, dentro y fuera de la misma. Este instrumento se iniciaba con el rector, quien planteaba además la visión que tenía sobre la institución y los valores que consideraba centrales en su proyecto educativo institucional (PEI por sus siglas en Colombia).

Contexto de la Política TIC en Colombia

Desde finales del siglo pasado, el gobierno colombiano ha promovido proyectos para la integración de TIC en el sector educativo, lo cual supone un crecimiento de la cobertura en acceso a la tecnología. Según el Plan de Desarrollo 2014-2018: Todos por un Nuevo País, entre el 2010 y el 2014 hubo un incremento en la infraestructura y cobertura, pues se instalaron alrededor de 5000 centros comunitarios de acceso a internet, se integró el 96% de las cabeceras municipales a la red de fibra óptica y, en cuanto al acceso en hogares, se logró que el 43,6% en cabeceras municipales tuvieran conexión a internet (DPN, 2015).

Según el Informe de gestión de la Secretaría de Educación se logró que “5040 personas entre docentes, estudiantes y agentes del sector educativo de los 116 municipios del departamento [de Cundinamarca] interactúen a través de las redes temáticas educativas para socializar y dar a conocer los proyectos de investigación [...] en ciencia tecnología e innovación”. (Gobernación de Cundinamarca, 2017).

Dado que este estudio se sitúa en el Departamento de Cundinamarca (2013), cabe mencionar la importancia que se le da a las nuevas tecnologías en el Plan Decenal 2013-2022 en este Departamento: los jóvenes son “sujetos que se encuentran impregnados por los lenguajes de las nuevas tecnologías, los medios de comunicación (...) que transforman los esquemas de la escritura y la oralidad, generando otras formas de pensar y de construir identidades individuales y colectivas” (p. 33). Los docentes deben aprender a manejar ese “lenguaje” para tener prácticas pedagógicas apropiadas, por lo tanto, se “percibe la necesidad de implementar formación y prácticas de liderazgo en las instituciones educativas, con el propósito de transformar las formas tradicionales de la educación” (Gobernación de Cundinamarca, 2017) y de este modo cumplir con las metas estatales.

Parte de las estrategias desarrolladas implican la integración de las TIC en los procesos educativos y pedagógicos en colegios públicos urbanos y rurales de Colombia para incrementar sus capacidades, con la promesa de un mejor desempeño de los jóvenes en el campo laboral. Con esto en mente, desde el Ministerio de Educación y con apoyo del Ministerio de las TIC, se han creado tres programas bandera en diferentes gobiernos para llevar a cabo este objetivo, cada uno formulado en momentos diferentes, pero bajo una lógica de mejora del sector educativo con apoyo de la tecnología.

Computadores para Educar

Programa originado en Canadá bajo la estrategia “Computers for Schools” y cuya filosofía inicial era dotar de equipos y formar docentes en instituciones educativas públicas para el uso y apropiación de las TIC. Este proyecto comenzó en el 2001 producto de una alianza entre la Presidencia de la República, el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones, el Ministerio de Educación Nacional, el Fondo TIC, y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Su promesa ha sido la de ofrecer “oportunidades de desarrollo para los niños y jóvenes colombianos, mejorando la calidad de la educación, mediante la dotación de herramientas tecnológicas, la formación y acompañamiento a las comunidades educativas y la gestión ambiental de los equipos de cómputo en desuso.” (Computadores para Educar). Para el año 2015, el programa ya había entregado alrededor de 2 millones de computadores y tabletas en instituciones educativas a nivel nacional, logrando un promedio de 4 estudiantes por computador. De igual forma, para el 2017, Computadores para Educar había logrado formar 4372 docentes en uso y apropiación de las TIC en Cundinamarca.

El funcionamiento comienza por la recolección de equipos usados por empresas privadas y ONGs que deseen donar sus computadores, para después someterlos a un proceso de restauración y, finalmente, llevarlos a la institución en cuestión. Para ello, las instituciones interesadas deben postularse a las convocatorias para que el gobierno las elija, y así obtener los computadores. Este programa también se coordina junto con otros para proveer un servicio integral en el acceso a las TIC, entre ellos Gobierno en Línea. Dentro de los estudios de impacto recientes se encontró que las sedes educativas que se han beneficiado con la formación docente, mejoraron su desempeño en un 10,6%, gracias a los resultados de sus estudiantes en las Pruebas Saber, y aumentaron en un 7.5% el ingreso a la educación superior. Por otro lado, disminuyó en un 3,6% la tasa de repitencia escolar y en un 4.3% la deserción, lo que equivale a 162.000 estudiantes que permanecieron en el sistema educativo nacional.

CreaTIC

Esta iniciativa inicia en el 2014 y surge por la estrecha colaboración entre el Ministerio de Educación Nacional con la República de Corea para conformar el proyecto “Construyendo Capacidades en el uso de las TIC para Innovar en la Educación”. Crea-TIC se enmarca en el componente de formación a educadores en el uso de las TIC como herramienta pedagógica por lo cual pretende desarrollar en los docentes y directivos competencias en seis áreas para la integración de TIC: diseño, tecnológica, pedagógica, investigación, comunicativa y de gestión. Este programa se compone de 4 fases, de las cuales dos son virtuales y las otras dos son presenciales. La idea es que los formadores (Master Teachers) se encarguen de llevar sus conocimientos a los demás docentes (Leader Teachers) con el fin de integrar las TIC a las prácticas educativas cotidianas y que el conocimiento sea distribuido a la comunidad educativa en general, dado que se reconoce la dificultad logística de cuadrar horarios y presupuesto para que los docentes asistan a los talleres presenciales.

Según el Centro de Innovación Educativa Regional (CIER) Zona Centro (que corresponde al Departamento de Cundinamarca) este programa logró impactar a más de 4000 docentes entre 2015 y 2016. El propósito principal de esta plataforma era la de proveer contenidos estandarizados que le permitan a los docentes fortalecer las competencias básicas de la educación en sus distintos niveles: primaria, secundaria y media. El CIER Zona Centro produjo para los grados primero, segundo y tercero de primaria alrededor de 16000 recursos digitales publicados en el portal Contenidos para Aprender.

Puntos Vive Digital

Este programa inicia en el 2010 con el objetivo de incrementar el uso de tecnologías de la información en el país, lo cual se ve como una de las estrategias para reducir la pobreza y generar empleo ya que se presume una relación estrecha entre el uso de las TIC y la mejora en la calidad de vida de la población (Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones y Departamento Nacional de Ciencias, Tecnología e Innovación, 2015). El Punto Vive Digital busca fomentar los cuatro componentes del denominado Ecosistema Digital: a) infraestructura; b) aplicaciones, el cual hace referencia a los portales como redes sociales o servicios móviles; c) servicios, que indica la asistencia que proveen los operadores de internet fijo o de telefonía y, por último, d) los usuarios quienes hacen uso de internet.

De igual manera, uno de los objetivos del programa es generar estímulos en el mercado, en este sentido “el Ecosistema Digital ofrece un modelo de Oferta y Demanda. La Oferta está compuesta por la Infraestructura y los Servicios que son ofrecidos por los operadores, mientras que la Demanda se genera por parte de los Usuarios que usan las Aplicaciones” (Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones y Departamento Nacional de Ciencias, Tecnología e Innovación, 2015).

Los Puntos Vive Digital se ubican en municipios que manifestaron su interés por obtener el programa, es decir, supone que las comunidades e instituciones se postulan para ser elegidos beneficiarios. Una de las condiciones de dicho programa era contar con la infraestructura necesaria para soportar los equipos, como por ejemplo, tener conexión terrestre a banda ancha, requisito indispensable para su instalación. Existen dos modalidades de Puntos Vive: Tradicional y Plus. El primero se refiere a la dotación de infraestructura como el espacio, o computadores para el acceso comunitario. Mientras que el segundo, no solo involucra la dotación de equipos, sino capacitación en competencias TIC para generar contenidos digitales. Para el año 2014, se habían instalado alrededor de 5525 kioscos en toda Colombia. Actualmente, el país cuenta con 888 Puntos Vive Digital en cabeceras municipales y estratos 1, 2, 3; de los cuales Cundinamarca cuenta con 89. Sin embargo, el

programa no ofrece toda la infraestructura que requiere, pues ellos se encargan de una parte, mientras que el municipio o la institución encargada asume la infraestructura del lugar.

Como se puede ver, estos tres programas bandera pretenden cerrar brechas sociales bajo la promesa de una apropiación de la tecnología por parte de comunidades educativas. La lista podría extenderse a otras iniciativas que las precedieron o que han seguido desarrollándose. Sin embargo, nos interesa ahora analizar las prácticas de traducción de estos programas, que no es lo mismo que realizar una evaluación de su impacto ni tampoco cuestionar si su formulación se ha cumplido localmente. En cambio, se pretende mostrar las diferentes movilizaciones y tensiones que en cada contexto estudiado se producen en el esfuerzo por traducir estos programas.

Tres Ensamblajes, Tres Traducciones de la Política

Suele pensarse que los procesos de innovación en educación solo se pueden realizar en un aula de clase bajo una racionalidad técnica de implementar metodologías o tecnologías para hacer más eficientes los procesos educativos. Lo que acá mostramos es que la innovación, si bien se realiza por efectos sucesivos de traducción de actores, también se puede realizar por parte de una mayor diversidad de actores tanto humanos como no humanos (Callon, 1994). Nos referimos a lo que hacen los directivos que reciben un programa de uso y apropiación de TIC, y el modo en que tanto esta política TIC y los dispositivos tecnológicos sobre los que ella habla, se vuelven agentes que ejercen un rol protagónico cuando se ensamblan con esos otros actores.

El presente trabajo centró la atención en tres instituciones educativas de tres municipios diferentes con el propósito de identificar el modo en que ciertos ensamblajes de actores humanos y no humanos participaban del proceso de traducción de los tres programas descritos arriba. Como se verá, un eje articulador y común en cada escenario era la reforma curricular que cada institución llevó a cabo, relacionada con el proyecto educativo institucional (PEI), que en Colombia da cuenta de un currículo descentralizado (no nacional e impuesto). Esta libertad que tiene cada institución para dar cuenta de su sello formativo, planteaba de entrada un margen amplio de acción para que en estos tres casos se propusiera un modelo pedagógico y con ello una forma particular de integrar tecnología acorde con ella.

Vale la pena mencionar, a partir del análisis de la información recogida, que si bien cada proceso de reforma tenía sus particularidades, un aspecto común que se encuentra en todas ellas a nivel de la visión y la forma de plantear el uso de las herramientas TIC, era la eliminación de las salas de informática y el desarrollo de competencias para el trabajo. Lo primero porque para los que formulan la visión en estos planteles educativos se trata de romper con la concepción cerrada de un lugar físico donde se aprende a usar una computadora aislada del resto de espacios escolares, desarticulada del resto de áreas. Lo segundo, porque ven en las TIC una promesa de preparación para las demandas y transformaciones en el mundo del trabajo; esto último, en los contextos rurales estudiados, representa una tensión permanente al tener jóvenes que no cuentan con las mismas garantías de formación que tienen los jóvenes que estudian en las ciudades grandes. Como se verá a continuación, para lograr hacer realidad esta visión, cada institución debía traducir de forma creativa -y no sin conflictos- los programas TIC que llegaban a la institución para responder a sus propias necesidades e intereses.

Institución FC

La institución FC se caracteriza por ubicarse en un municipio certificado (población que supera los 100,000 habitantes) lo cual supone una capacidad para gestionar y administrar recursos de forma más autónoma que otros municipios más pequeños. Adicionalmente, es un colegio técnico

industrial cuya malla curricular está enfocada a especializaciones en el área productiva. Su rector, luego de 11 años en el cargo, pretende mantener este enfoque hacia la productividad pero con la reforma curricular apunta a darle un énfasis en medios digitales: “En los años 60, el boom era dictar sastrería, peluquería, herrería [...] Entonces yo con ese cuento también les digo a los profesores que el siglo XXI tiene nuevos cambios, nuevos retos” (Rector FC, 2017).

Según cuenta, los profesores que dictaban dichas clases en el pasado lo hacían de forma manual, esto es, por ejemplo, los dibujos técnicos se hacían en planchas, las presentaciones en carteleras y se promovía el uso de fotocopias. Ahora, el objetivo es que los dibujos se hagan digitalmente, que las presentaciones se hagan en Power Point o que se usen tablets o portátiles en lugar de fotocopias.

Pero de manera más sustancial la reforma curricular tiene a la base una idea de proyecto de vida, que supone un trabajo cercano a los padres de familia, pero también con alumnos egresados. Estos últimos son contactados para que sean referentes de experiencias exitosas en el área industrial y empresarial, al igual que en su ingreso a la educación superior. Como lo menciona el rector, la población que llega al colegio “no tiene un proyecto de vida [...] Hay un sinsentido en la vida de ellos. Tanto que yo, el año pasado, involucre una materia que se llama proyecto de vida” (Rector FC). En dicha materia, los jóvenes deben pensar y planear su futuro, visualizar que quieren hacer a largo plazo. Adicionalmente, esta iniciativa permite crear lazos con empresas privadas dado que algunos egresados tienen contactos en este sector.

Todo esto confluye en la importancia de mantener el enfoque técnico de la institución hacia el siglo XXI dado que muchas de las expectativas de estos jóvenes están moldeadas por los aprendizajes que tienen gracias a las TIC. En suma, la promesa es que esta formación con herramientas digitales les debería permitir tener mayores capacidades y oportunidades para acceder a una institución de educación superior o conseguir un buen empleo.

Todas estas metas se enmarcan en lo que el rector denomina un modelo pedagógico, el cual se caracteriza por una serie de lineamientos que guían las prácticas pedagógicas hacia la formación para la vida. El siguiente mapeo es producto de un ejercicio que se realizó con varios miembros educativos (rector, coordinador de informática, docentes), para tratar de entender la relación entre esos principios que guían la visión formativa (parte superior), con los programas TIC que llegan a la institución (mitad del gráfico) y los diferentes actores internos y externos que se articulan en diferentes momentos. Este recurso gráfico fue un pretexto para iniciar un diálogo abierto con todos ellos acerca del tipo de acontecimientos que marcaron la llegada de cada programa TIC, y que a continuación se describe en términos de prácticas de traducción.

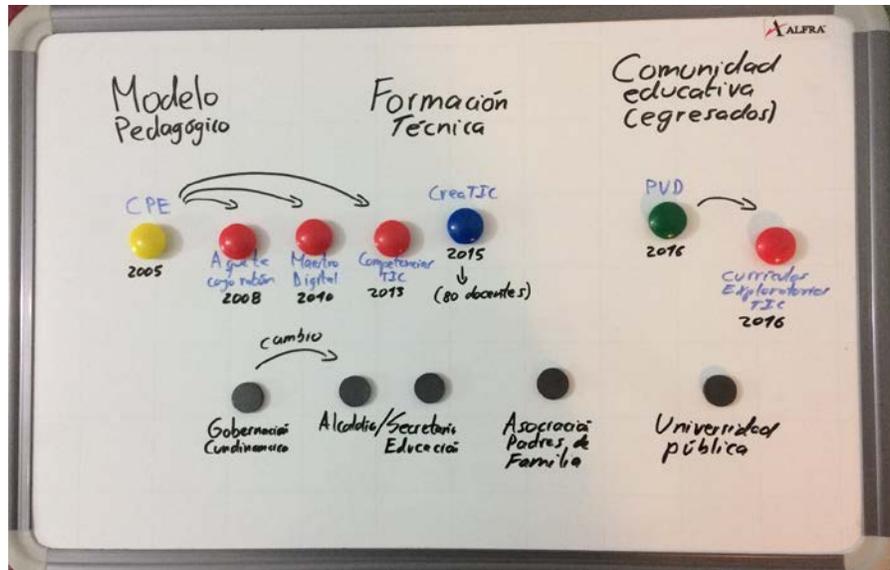


Figura 2. Mapeo de traducciones. Caso FC

Haciendo un rastreo del modo en que la reforma curricular se llevó a cabo, se encuentra que los tres programas TIC llegan en momentos diferentes para establecer conexiones con diferentes actores y programas aliados. Esto desde la idea de promover competencias TIC en los estudiantes y docentes más allá de un modelo de formación industrial tradicional.

Así, Computadores para Educar llega a la institución entre 2005 y 2008 aliado a un programa de alfabetización gubernamental denominado “A que te cojo ratón”. Este programa les permitía a los profesores introducirse en los niveles básicos de las herramientas tecnológicas como el uso del teclado o del mouse, con la promesa de cerrar brechas en las prácticas de los docentes. Esta iniciativa fue crucial debido a que fue el primer intento por generar apropiación tecnológica desde una perspectiva de desarrollo docente en la institución, y que resulta ser una de las dimensiones claves de un programa que se gestó en paralelo en Colombia, denominado Ruta de Formación docente (MEN, 2008).

Desde un punto de vista material, Computadores para Educar dotó a la institución de equipos portátiles que se iban renovando cada cierto tiempo. Para la institución se trataba de ampliar el servicio de computadores a estudiantes y profesores que no contaban con acceso a la tecnología, o en todo caso mantenía una actitud desfavorable hacia ella. Lo que hacen otros dos artefactos que entran en conjunción posteriormente Maestro digital (2010) y el pentágono de competencias TIC (2013), es soportar esta estrategia de formación donde se certifica la ‘ciudadanía digital’ del docente y se le ubica en uno de los tres niveles de competencias TIC (explorador, integrador, innovador), las cuales terminan siendo formas de posicionarlo ante la política TIC.

En el año 2015 llega Crea-TIC a la institución logrando capacitar al menos a 80 docentes a partir de la estrategia de Master y Leader Teacher. La dinámica del programa consiste en que los formadores, Master Teachers, después de realizar toda la capacitación con Crea-TIC puedan compartir sus conocimientos con los demás docentes de la institución (Leader Teacher). Esta modalidad se hizo con el fin de que las herramientas se apropiaran de manera más eficiente dado que se reconocen los problemas logísticos de traslado de los docentes a los centros de capacitación en la ciudad de Bogotá. En esta ocasión, a los últimos 20 profesores capacitados se les entregó una tablet con los contenidos pedagógicos que usan exclusivamente los docentes dentro y fuera del aula de clase: “Algunos la usan en sus clases, otros la dieron a sus hijos. Pero entonces, ahí va el proceso

con esa alfabetización” (Rector FC). Tal es el grado de entusiasmo que genera esta apropiación por parte de estudiantes y padres de familiar, que el rector prefiere no pedirles de vuelta estas tablets a la institución, asumiendo que el acceso debe trascender los límites físicos y las normas de propiedad limitada.

Como se puede apreciar en el mapa, tanto la llegada de Computadores para Educar como de CreaTIC implicó una labor de gestión por parte de las directivas, en concreto, la articulación con la Gobernación de Cundinamarca, la Alcaldía y la Secretaría de Educación del municipio. En el caso de CreaTIC, el programa llegó a la institución en varias etapas, la primera involucró que varios docentes se trasladaran a la capital y costearan sus propios gastos. Dado que FC es un municipio certificado (con más de 100 mil habitantes), la Secretaría jugó un papel importante porque, de algún modo, fue el puente entre el Ministerio de Educación Nacional y la institución, por tanto, cualquier acción por parte de ellos, afectaría positiva o negativamente el desarrollo del programa: “El Ministerio decía ‘tenemos cupos’. Secretaría de Educación, asuma usted los costos de desplazamiento.” (Rector FC).

En 2016 llega el Punto Vive Digital a la institución, y desde la perspectiva de algunos miembros ha sido el programa que más provecho ha tenido dentro de la institución, pues les ha permitido desarrollar proyectos educativos y generar nuevos contenidos. PVD tiene como objetivo que los ciudadanos puedan acceder con mayor facilidad a internet y sus beneficios. Sin embargo, la llegada de este programa fue una ventana de oportunidad para fortalecer las especializaciones técnicas como la robótica o diseño industrial (parte de la reforma curricular).

Que un programa llegue no significa que todas las condiciones estén dadas para que este se ‘implemente’. Para el caso de PVD, si bien su objetivo suponía la mejora en la conectividad lo cierto es que en la institución FC no se tenía capacidad suficiente para la conexión a internet (en efecto proveen equipos pero se asume que habrá conectividad). En este punto el aliado estratégico que entró como actor externo fue “la alcaldía, para el Punto Vive Digital, (ella) nos generó la parte de internet” (Docente, FC).

Cabe mencionar en este punto cómo la materialidad de la política supone aspectos que implican la necesaria articulación de actores. El estudio mostró la necesaria movilización y sincronía de actores evidenciados en el ejercicio del mapeo. Los Puntos Vive Digital por ejemplo, se encargaron de proveer la infraestructura en cuanto a instalación de equipos, sin embargo, era la institución educativa quien debía adecuar el espacio físico y coordinar los aspectos técnicos relativos a la conexión a internet:

el gobierno da el Punto Vive Digital, pero no da el internet. Entonces al comienzo tuvimos problemas con eso, porque, pues, estaba toda la infraestructura, pero el internet...No. De 4GB era que había. Entonces, imagínate 30 equipos, eso era un caos. [...] Dentro de la alcaldía hay proyectos y hay recursos para la parte de educación, pero entonces, también le toca a uno estar acuediendo allá (Docente, FC).

De igual manera, los PVD tienen un uso pedagógico que pretende integrar el formato digital/visual como alternativa de presentación a las tradicionales fotocopias o carteleras. En otras palabras, los estudiantes han tenido condiciones que antes no tenían para realizar noticieros y cortos con temas de sus asignaturas. Pero de igual modo, el tipo de dispositivos, salas de producción de video y software que traen estos puntos ha demandado que tanto estudiantes como profesores adquieran conocimientos para su manejo para el cual no estaban preparados, y que en varias ocasiones se menciona como un punto de bloqueo para el desarrollo de proyectos:

esta la parte de video, por lo que el Punto Vive Digital es Plus, tiene la parte de lo de video, pero la verdad solo se ha utilizado una vez, que yo lo utilice para lo de los estudiantes que se lanzaron a personería [...] se hizo la presentación de ellos y todo, pero esto no se ha utilizado. [...] Si yo necesito el Punto, que sirve dentro de mis

conocimientos, sirve. Entonces, yo lo redireccioné, busco instalar lo que vamos a hacer, instalar unos softwares necesarios para esto. Porque, por ejemplo, hay unos software [Suite de Adobe] muy buenos, pero, entonces, no hay capacitación sobre esos software. Nada.

Dado lo anterior, la institución debió complementar su estrategia de apropiación con un aliado que apoyó el manejo de equipos audiovisuales de PVD. Fue el rector quien logró en este caso tener un aliado “una institución, no pública ni privada, sino una ONG. Y con esa ONG, me facilitaron a una persona que sabe de radio y televisión que está capacitando en Argentina, y él me hizo un trabajo con los estudiantes. Voluntario, sin plata” (Rector FC).

Al analizar las prácticas que generan los programas PVD y CE puede afirmarse que ambos programas no se usaron únicamente como una estrategia de apropiación de herramientas ofimáticas o aprendizajes instruccionales (aprender a crear un correo, por ejemplo). Desde la interpretación que hace el rector sobre la política TIC, considera que este tipo de visiones ya no son coherentes con el contexto actual de los estudiantes, dado que se da por sentado que los jóvenes están en contacto con un artefacto tecnológico constantemente. Así mismo, un cambio fundamental es la idea de reducir las salas de informática como aula de clase cerrada “donde el docente de informática era el que tenía la llave, y no dejaba entrar a nadie más y el dueño del saber” (Rector FC). Más bien se propone que todos los computadores que lleguen, se usen en todas las asignaturas y no solo para las salas que promovía CE.

Ahora bien, frente a la traducción de estas políticas más allá de su interpretación, se encuentran que una de las principales movilizaciones se da con relación a los proyectos pedagógicos que se empiezan a gestar: esto es, la agrupación docentes, estudiantes y dispositivos tecnológicos en torno a proyectos interdisciplinarios que surgen de preguntas problematizadoras de los estudiantes.

Con este panorama de adquisición de infraestructura tecnológica, el rector creó una metodología que centre el modelo pedagógico que se mencionó anteriormente. Dicho proyecto está basado en lo que él llama pregunta problematizadora que indaga, a partir de las preguntas de los estudiantes, aspectos que les llamé la atención y quieran mejorar dentro del contexto en el que están inmersos. Lo importante radica en que no es un proyecto individual o de un solo grado, más bien es un proyecto que involucra desde primaria hasta once, y que los profesores van a involucrar en sus respectivas asignaturas. Dicho proyecto se denomina Proyecto Formativo Integrador y tuvo su primer intento en las Piedras de Tunjo. La idea es que dependiendo del nivel del estudiante, se pueda aplicar y apropiarse de las herramientas TIC ya sea construyendo artefactos que mejoren las dinámicas del parque o la creación de un video.

Institución FQ

La relevancia que tienen las TIC en esta institución, cuyo énfasis técnico es en Gestión Contable y Asistencia Administrativa, se ve reflejado desde su PEI ‘Educación con Tecnología para un Desarrollo Integral con Alta Calidad Humana’. Este nuevo enfoque surgió debido al interés de la rectora, a cargo desde el 2001, por la actualización tecnológica en las prácticas de enseñanza. Para ella, la educación técnica tiene que ir de la mano con la tecnología, ya que los jóvenes “no quieren aprender si no hay una herramienta tecnológica de por medio” (Rectora FQ).

La principal característica de esta institución es que la reforma curricular estuvo orientada a que la integración de herramientas TIC -aquellas que proporcionaron sucesivamente Computadores para Educar, Crea-TIC y PVD- atravesara todas las áreas de conocimiento de la institución, dependiendo del interés de cada docente. Antiguamente la formación “era, básicamente, una formación de secretaria, técnicos comerciales. Esa era la orientación que tenía y el vuelco que se le dio fue orientar el PEI a la gestión empresarial y a fortalecer el liderazgo” (Rectora FQ). Puede

decirse entonces que para esta rectora temas como el de la capacitación docente van aparejados con la dotación de infraestructura; de igual forma, las diferentes entrevistas y análisis de documentos evidenciar otro tema primordial en el direccionamiento institucional: la calidad educativa. A continuación, se encuentra el mapa que ilustra cómo se conectan estos principios con los tres programas TIC, así como los actores involucrados en la materialización de esta visión.

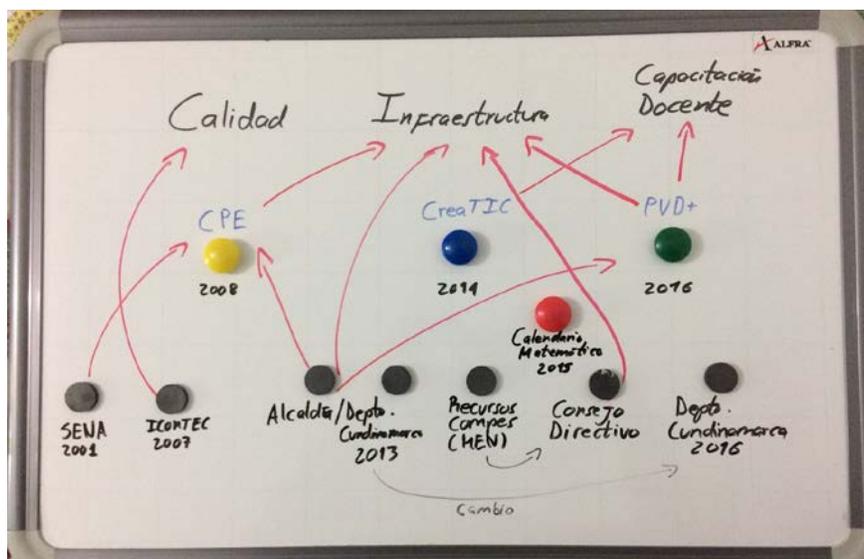


Figura 3. Mapeo de traducciones. Caso FQ

En primer lugar, Computadores para Educar llegó a la institución hacia el 2008, lo cual llevó a desarrollar una primera movilización en torno a proyectos de integración curricular que al igual que en el caso de FQ, conjugaba estudiantes, profesores y tecnología:

lo lidera[n] los docentes del área de informática acompañados de unos docentes en particular de primaria. No tengo de preescolar, tengo de primaria y secundaria, pero se aplica desde preescolar y es a raíz de la dotación de Computadores para Educar. [Se trata] de ir acompañando a los niños en los procesos de uso de la herramienta tecnológica para desarrollar algunas competencias (Rectora FQ).

Dicho proyecto surge por la colaboración entre la rectora y los docentes que tuvieron la iniciativa. Muchos de ellos ya no se encuentran en la institución debido a que el Estado es el encargado de administrar la planta docente de los colegios públicos. A pesar de esta desventaja, el colegio aprovechó esta iniciativa para comenzar los proyectos de manera que pudiesen tener continuidad.

Por otro lado, una práctica de traducción que llama la atención en una de las visitas de campo es el uso de los computadores para llevar a cabo la elección del personero del colegio por medio del voto electrónico “Por ejemplo, en las sedes sí hay equipos nuevos, portátiles. Esta semana me fui a instalar el programa para las elecciones de personero” (Docente, FQ). Esto permite entender los múltiples usos, no esperados, no planeados, que igual son formas de apropiación tanto de los dispositivos como de los programas TIC.

Por su parte, Crea-TIC llega a la institución en el 2014 integrándose a esta estrategia de formación de docentes: “me ayudó mucho con algunos maestros [que], en ese momento, todavía eran temerosos. (Rectora FQ). Trazando a los actores que participaron de este ensamblaje, se menciona a un docente que tuvo la iniciativa de participar de la convocatoria para aplicar a este

programa, y que conectó a la institución desde lo que ya se venía haciendo con Computadores para Educar. Como se pudo evidenciar, este tipo de traducciones eran posibles gracias a un liderazgo distribuido:

Es que [nosotros] necesitamos los líderes y coordinadores de cada proyecto. Para que sean ellos quienes estén moviendo la situación y ya de ellos, se llegue a los jefes de área con las inquietudes [...] Que directamente nosotros como rectores es imposible que hagamos (Rectora FQ)

Igualmente, dado que este programa busca capacitar y fortalecer las capacidades de los docentes en diferentes áreas, se arguye que la capacitación debería ser para el mayor número posible:

la observación que yo tengo es que debería ser para todos porque no todos han estado en CreaTIC, muy pocos. Si usted recibe la capacitación, pues puede hacer un buen uso de este [Computadores para Educar] y de este [Puntos Vive Digital]. Optimizar el uso de los equipos y optimizar el uso de los recursos de software que hay en los Puntos Vive Digitales (Docente FQ).

Es este quizás uno de los principales problemas que vuelve a encontrarse en otros momentos y en los otros casos de estudio: la postura crítica de varios actores hacia la desarticulación de la política TIC, en términos de cómo se relaciona un programa con otro. Desde este punto de vista, los actores que se posicionan e interpretan la política, consideran que los programas deberían estar articulados entre sí en lugar de usarse separadamente, ya que esto contribuiría a una mejor apropiación de las herramientas.

Paralelamente, los PVD llegaron al colegio en el 2016. La modalidad que tuvo la institución fue el Punto Vive Digital Plus “que no todos los colegios tienen, solo los que apuntamos a la convocatoria que hizo el ministerio.” (Rectora FQ). Pero adicional hay que agregar que el PVD Plus supone no solo mejor dotación de equipos sino una apertura a la comunidad por fuera del colegio, lo cual conecta a la institución con las necesidades del contexto municipal. El hecho de que el PVD se encuentre dentro de la institución abre una entrada a que la comunidad estudiantil la aproveche de nuevas maneras, sobre todo en temas relacionados a capacitaciones y formación bilingüe. A pesar de que está abierto para todo el público, la rectora centró sus esfuerzos para que fuera aprovechado al máximo por sus estudiantes y profesores, al punto de darle privilegio exclusivo al Punto en la jornada de la mañana. Esto lo reconoce una de las docentes entrevistada:

Porque digamos fuera en la comunidad, hay su horario, sus cursos y poca gente accede. Los chicos digamos que van y consultan internet y van a hacer un trabajo, son los que acceden. Pero dentro del colegio, la accesibilidad es mayor. Digamos en clase si un profesor quiere puede entrar y, se trabajaría un programa online en matemáticas, en español, en todas las áreas. O sea, no hay distinción para ninguno (Docente FQ).

Parte de la materialidad de la política supone entender no solo el tipo de dispositivos tecnológicos que se tienen o no, sino las condiciones de infraestructura que los pueden soportar (electricidad, puntos de red, etc.). Una dificultad permanente tanto en el caso FC como en FQ fue precisamente la falta de infraestructura del municipio para soportar la demanda de conectividad que necesita la institución.

Pese a estas dificultades, el liderazgo distribuido en la institución llevó a generar alianzas y a buscar convocatorias que les permitiera avanzar en la consolidación de la visión que tenían (calidad, infraestructura, capacidad docente, como se vio en el mapa). Para ello, los programas estatales Computadores para Educar, Crea-TIC, y Puntos Vive Digital tenían que funcionar en alianza con otros sectores como el universitario o el SENA (Servicio nacional de aprendizaje, institución de

carácter estatal y con la función de integrar la formación con el mundo productivo en Colombia). Precisamente el SENA fue crucial en esta institución dado que fue el primer paso para consolidar los programas técnicos en el 2001 (Ver mapa en Figura 3): “cuando iniciamos el convenio con el SENA. Ese sería un momento clave de despegue.” (Rectora FQ).

En los diferentes encuentros con la rectora, se hace evidente la importancia de este actor. Sin embargo, los testimonios que recogimos en el trabajo de campo muestran la complejidad de lidiar con la burocracia y las decisiones centralizadas, pese a una política de autonomía educativa en Colombia:

nosotros veníamos de articulación con la regional Bogotá, y en el 2015, al final del 2015, el SENA, a nivel nacional, tomó la decisión de que la articulación tenía que hacerse con el centro del ente territorial donde estuviera ubicado el colegio.

Entonces, a nosotros nos pasaron a Chía, pero Chía no asumió el proceso durante el 2015-2016. Solo hasta ahorita, la semana pasada. Hace 8 días me recibieron [...] que ellos continúen teniendo su titulación [los estudiantes]. (Rectora FQ).

Otro ejemplo de esas tensiones con las entidades del Estado, la encontramos en el caso de la gobernación de Cundinamarca, la cual en un inicio (2013) contribuyó por medio de convenios con una universidad privada para que los estudiantes de FQ se titularan como técnicos y así facilitar la articulación con la educación superior. Esto era una forma de apoyar la visión que tiene la institución con relación al perfil del egresado que quieren entregar a la sociedad. Sin embargo, como lo ilustra el mapa (Ver Figura 3) lo que acontece desde el 2014 es un cambio de política en la cual la gobernación deja apoyar este tipo de vinculación. Como lo plantea la rectora “hubo cambio de administración en el departamento, en el 2016, terminaron ellos con esa política de articulación con las universidades [...] porque deja de ser política del departamento.” (Rectora FQ).

Institución CH

La institución CH tuvo su reforma curricular, al igual que en los otros dos casos, gracias a la iniciativa de su rectora y algunos profesores. La rectora se posicionó en su cargo diez años atrás, cambiando la visión en cuanto al uso e integración de las TIC en las prácticas pedagógicas. En este sentido, Computadores para Educar, Crea-TIC y PVD fueron fundamentales y se sintonizaron con la reforma que pretendía llevar a cabo.

En los diferentes encuentros que se realizaron con ella, tanto como en el ejercicio de mapeo de traducciones, fue evidente que temas como el de la calidad y la formación humana irradiaban el tipo de estrategias curriculares y de integración de TIC en su institución “al hablar de calidad, aquí hablamos de modalidades, técnicas, calidad de vida del estudiante, calidad del servicio que prestamos. Y siempre enfocadas en la mejora continua.” (Rectora CH). En efecto, uno de los primeros cambios que hubo fue instaurar un enfoque de formación técnica que respondiera al contexto actual. El primer programa fue mecatrónica, tiempo después se consolidó el de gestión empresarial y contable.

Aquí, como en las otras dos instituciones, se reconoce que los jóvenes están en contacto con artefactos tecnológicos, por ende, es necesario que la educación se adapte a ellos, para que haya un contacto y no pierdan interés por la educación. Para esto, se necesita un cambio de mentalidad hacia el manejo de las herramientas tecnológicas, ya no se necesita que estas estén aglomeradas en un aula de clase, sino que puedan trasladarse y ser usadas por los profesores que las necesiten. No se trata de eliminar las salas de informática, se trata de ampliar la cobertura a otras áreas del conocimiento que pueden hacer uso de las TIC. De esta forma, la reforma curricular de esta institución se caracterizó por tener como bases, por un lado, la calidad, y por el otro “el ser humano, o sea el docente, el niño, el coordinador como personas. La persona en sí misma, porque cada uno es un mundo y ese mundo,

hay que saber penetrar en ellos” (Rectora CH, 2017). Desde este punto de vista se reconoce que cada persona se debe entender diferente, por consiguiente, la integración de las TIC debe tener esto en cuenta y ser adoptada de acuerdo con el contexto.

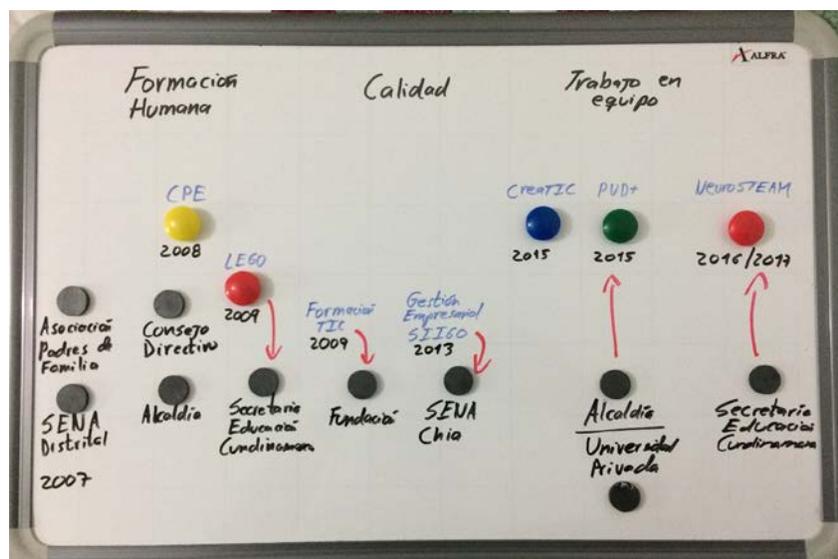


Figura 4. Mapeo de traducciones. Caso CH

Los programas estatales Computadores para Educar, Crea-TIC y PVD fueron fundamentales porque dieron condiciones materiales no solo para la traducción de estos en la institución, sino para hacer el mismo ejercicio con estos principios. Para empezar, Computadores para Educar llegó en el 2008 con 200 portátiles, cuyo mensaje desde el gobierno era que debían ser destinados para ciertos grados específicos. Sin embargo, la traducción que se llevó a cabo terminó por distorsionar este sentido inicial de la política, lo cual da cuenta del sentido creativo que supone la realización de la misma en contextos locales:

Si yo siguiera los parámetros con los que llegaron esos computadores, no tendría todo el mundo acceso. Pero como yo no obedecí eso, aquí sí todos tienen, porque llegaron 200 computadores para sextos y séptimos, no más. Si sigo unos lineamientos de Computadores para Educar, solamente sextos y séptimos que eran los matriculados y eso. A mí me parece eso tonto. Entonces lo que hice fue centrar unos. Primaria, mandé 40 para primaria para cuartos y quintos. Dividí la mitad para sexto, la mitad para séptimo. Yo tengo áreas técnicas, entonces mandé 40 para cada técnica, de tal manera que el chico que sobre todo mecatrónica, necesita tener su portátil. Sea que programe que haga. Y los chicos no todos tienen acceso a un portátil, entonces aquí el colegio se los presta (Rectora CH)

Estos equipos puedan estar sujetos a préstamo hasta por 8 días para que tanto profesores como alumnos se lo lleven a sus casas. Este tipo de iniciativas surgen por la necesidad de la misma comunidad de continuar sus labores por fuera de la institución, se reconocen las dificultades de acceso a TIC, y por consiguiente el colegio contribuye a cerrar esa brecha, aún en contravía de las políticas TIC.

Por otro lado, Crea-TIC capacitó a 50 docentes en alianza con una universidad privada que sirvió como agente operador desde el año 2015. Este programa fue fundamental porque “nosotros

no estábamos muy bien con capacidad, en la parte tecnológica con nuestros docentes, y entonces nos premiaron...” (Rectora CH). Además de Crea-TIC, este colegio complementó su capacitación gracias a una fundación que desde 2009 les dio formación a los profesores para integraran la tecnología en las aulas (Ver mapa, Figura 4).

En el mismo año (2015) llegó PVD el cual fue bien recibido “porque si no estuvieran esos programas, [si] nosotros no tuviéramos Punto Vive Digital acá, y por ejemplo Crea-TIC, si no existiera ese programa, nuestros docentes no hubieran tenido la oportunidad de capacitarse y demostrar lo que ellos pueden hacer” (Rectora CH). La llegada de PVD se materializa gracias a las iniciativas de los docentes que buscaron y encontraron la convocatoria. Acá nuevamente lo que nos interesa resaltar es toda la trama de relaciones, tensiones y ensamblajes que deben llevarse a cabo para traducir un programa con muchas dificultades que cuestiona esa concepción lineal y pasiva según la cual los actores (por ejemplo docentes) son simples receptores:

mire la historia de ese Punto Vive Digital. La historia es que mis maestros son muy curiosos, mis coordinadores son muy curiosos, y un coordinador encontró la convocatoria de los Punto Vive Digital en el Ministerio de las TIC. [...]. Pero yo quiero es el plus, el grande. Entonces empezamos a maquinarse, qué recursos trasladábamos y empezamos a llenar formularios, porque eso salió de aquí. Eso fue un equipo chévere. [...] Y pues como ya el espacio lo teníamos para nosotros, tiempo después supimos que nos lo había adjudicado por Secretaría de Educación, entonces al alcalde del momento como que no le gustó de a mucho. Y nosotros friegue con nuestro Punto Vive Digital y que nuestro Punto Vive Digital. Porque se debían hacer ciertas adecuaciones. Pues yo doy el lugar, doy esto, pero la alcaldía no va a dar nada a menos que me arregle el piso, porque necesitaban ciertos requerimientos locativos. Ahí logramos que la alcaldía aflojara algo de plática, el que pasó y pues que nombraran al administrador, y entonces cuando vieron que era muy inteligente y que esto. Entonces fue el alcalde el que gestionó todo, pero la realidad es que fueron los docentes de acá (Rectora CH)

Igualmente, se puede ver que muchas de las acciones para incorporar las TIC no dependen solamente del equipo de trabajo de la institución, sino de otros actores externos como la Secretaría de Educación o la alcaldía. En muchas ocasiones colaboran con las intenciones del colegio, pero en otras ponen resistencia. Es ahí cuando la persistencia y persuasión del colegio entra en juego como una estrategia más.

La llegada de PVD implicó una movilización no solo de personas, sino también de visiones y objetivos, ya que se empezaron a buscar personas y enfoques que utilizaran los artefactos. Un ejemplo de ello es que a raíz de que el PVD tuviera entre sus beneficios la creación de una sala de audiovisuales, los directivos proyectaron que en algún momento se debe crear un nuevo programa técnico en audiovisuales: “yo sueño, y yo les comentaba a los docentes, de crear una técnica aquí [...] en audiovisuales. Para que los chicos aprendan a manejar todo eso. Qué tal crear mi propia emisora, la consola. Espectacular.” (Rectora CH).

Estas nuevas visiones y el tipo de prácticas de apropiación se vuelven posibles en tanto este tipo de programas llegan y se conectan con necesidades. Como lo plantea una coordinadora académica entrevistada: “a nivel de porcentaje, podríamos decir que un 65-70% [de estudiantes lo usan], porque les trabajan y les ponen eso, ya contando con el aula del punto vive digital, ayudo mucho.” (Coordinadora Académica, CH).

Lugares Comunes

Una vez se han descrito las diferentes formas de traducción local en términos de ensamblajes y prácticas heterogéneas, se hace necesario volver a la perspectiva metodológica para entender comparativamente estos casos de estudio de forma horizontal. Como se ha dicho arriba, una de las críticas a la clásica forma de ver los estudios de caso con Yin (2003) es la de separar el contexto del caso, y de igual forma distinguir este último de la ‘unidad de análisis’.

En este estudio resultó muy difícil separar el contexto regional del caso de estudio (la institución educativa). En efecto como lo dejaron ver los mapeos de traducciones de la política, y los diferentes encuentros con los actores, no es posible entender lo que pasa en una institución (caso) por fuera de las tensiones y actores que entran en relación y atraviesan los muros de una institución. Los diferentes mapas que elaboramos con los diferentes actores mostraban que la traducción solo era posible en relación con actores de varios tipos, unos externos (gobernación, alcaldía, universidades) y en otros casos internos (consejo directivo, asociación de padres de familia).

De la misma forma, si la unidad de análisis debía ser definida como las ‘prácticas de traducción de la política’, encontramos muy difícil adjudicárselas solamente a unos actores privilegiados (rectores por ejemplo) dado que el enfoque sociomaterial nos obligaba a ir más allá de individuos y entender en su lugar las articulaciones.

Más allá de una distinción técnica, esta dificultad de separar el contexto, el caso y su ‘unidad de análisis’ muestra que la complejidad de la traducción de una política merece ser estudiada con mucho más atención de lo que un estudio de impacto muestra. Si bien los mapas mostraban una cierta linealidad cronológica en la manera en que llegaban los programas TIC, lo cierto es que ellos hacían red, esto es, se conectaban con iniciativas previas, con políticas locales y otras nacionales, que permitían o bloqueaban estos ensambles. El devenir de una traducción supone entonces un estudio sobre la interdependencia no solo de actantes en un momento determinado, sino cómo históricamente se conecta una política TIC allí donde llega. De ahí radica la importancia de los mapas de traducciones que como estrategia metodológica nos sirvió para mostrar la traza temporal y las conexiones que se iban ensamblando en cada momento.

Del mismo modo que Ball et al., han planteado los mediadores claves de la política en contextos locales, esto es, aquellos actores que por su rol estratégico ayudan a mediar la entrada y realización de la política, en este estudio se encuentra que por su posición geográfica, estas instituciones terminan siendo *instituciones-enlace* entre la política TIC centralizada (formulada y emitida desde la capital del país) y los sectores rurales más alejados. Esto quiere decir que la traducción se hace posible gracias a que estas instituciones educativas no solo gestionan y movilizan recursos, actores y demás, sino que al ser ellas las que atienden población campesina de muchas veredas aledañas, ellas hacen realidad esa conexión entre la política de acceso y apropiación con territorios a los que no podría llegar esta.

Para hacerse una idea, una de las instituciones estudiadas, que se encuentra ubicada en una cabecera municipal, atiende a más de 30 veredas rurales, cuya población no tendría mayor acceso a la educación si no es por el servicio que prestan. En efecto, los programas TIC se ofrecen y están alojados en la sede central, pero en todo caso estas instituciones-enlace hacen posible la formación docente con TIC, y el acceso de los estudiantes a ciertos recursos educativos, todo ello apuntando a cerrar la brecha social y las condiciones de pobreza.

Un aspecto común en las instituciones estudiadas está referido a la visión que tienen sobre la importancia de las TIC y hacia dónde se deben direccionar los esfuerzos para lograr su apropiación. En particular nos referimos a la necesidad de romper con la idea de la “sala de informática” y de hacer que la formación en competencias TIC le de a los egresados la preparación para enfrentarse a un mundo laboral muy diferente del que fueron formados las generaciones anteriores.

Es por ello que las reformas curriculares en cada institución se identificaron como un eje articulador que ha movilizado iniciativas con apoyo de los programas TIC. Un programa como PVD llevó a que instituciones como FC, FQ y CH instauraran un nuevo enfoque de formación técnica, y que se desarrollaran proyectos integradores en los diferentes grados escolares. Asimismo, estas tres instituciones concuerdan en que los enfoques técnicos que se manejen deben estar orientados y responder al contexto en el que están inmersos los estudiantes.

Conclusión

Existe una discusión muy fuerte en política social referida al rol que debe tener el Estado frente a los individuos sobre los cuales legisla, y en particular, sobre qué tan autónomos deben ser estos últimos frente al apoyo que reciben. Retomando el clásico debate agente-estructura que plantea la sociología, se espera que exista un Estado que proteja y dirija políticas sociales pero también existe la necesidad de autonomía para elegir qué apoyo se requiere y tener un margen de acción. Después de todo, las necesidades son locales, situadas en realidades geográficas, culturales y políticas, las cuales no se alinean siempre a lo que se formula desde una instancia central.

La autonomía que da el estado colombiano desde la legislación en educación, genera condiciones particulares para la autonomía institucional a nivel del currículo, lo cual también se ve reflejado en el modo como estos programas TIC se ofrecen: no por una autoridad central que obliga a que se implementen, sino por iniciativa misma de las instituciones. Esto plantea retos y oportunidades que acá se han analizado en términos de la traducción desde un enfoque sociomaterial.

No queremos decir que en otro país donde la política educativa este mucho más centralizada no sea posible dar cuenta de la traducción de estos u otros programas. Siempre se darán traducciones allí donde la política como texto y como discurso, se conecte con el contexto material al que llega. Sin embargo, acá se ha analizado el devenir de esa política más allá de las promesas que aparecen desde su dimensión textual. Nos ha interesado ver sus efectos y sus múltiples conexiones, entendiendo que el discurso de la política tiene un estatuto de realidad dado que moviliza a actores a responder a ella, así sea de modos imprevistos.

Los programas que hemos analizado se refieren a promesas de equidad, de mayor productividad, de reducción de pobreza, de una educación de calidad con docentes bien formados. No nos ha interesado evaluar si dicho impacto se ha logrado, sino entender la complejidad que tiene traducir estas promesas con el esfuerzo y participación de múltiples actores que tratan de realizar dichas promesas. Más que un análisis sobre su ideología, nos ha interesado la política TIC desde su materialidad, desde su discursividad, y particularmente desde su hermenéutica: esto es, desde el modo como se traduce y cómo se posicionan los sujetos para hacer cosas con ella.

Pero volviendo a esa tensión entre Estado y sujeto que se nombró arriba, lo que muestra este estudio es que los programas TIC pueden estar desarticulados unos de otros desde su formulación (muchos testimonios y prácticas muestran que no siempre llegaban a tiempo, o no reconocían la trayectoria previa de una institución y sus necesidades). Sin embargo, es la acción de las instituciones, los actores y la materialidad que hay en cada escenario lo que determinaba qué tan integrado podría estar un programa con los demás. No se pretende decir que este sea el modo ideal para concebir la articulación entre las políticas educativas: aún en un modelo neoliberal el Estado ejerce protagonismo y plantea problemas de traducción local cuando se trata de llevar a cabo un conjunto de programas bandera. No obstante, acá se ha hecho explícito el margen de libertad necesario para que la política educativa adquiera vida, se expanda, se distorsione creativamente, se conecte con la

realidad compleja a la que llega, y donde los actores – humanos y no humanos – adquieran igual protagonismo.

Referencias

- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). *Rethinking case study research: A comparative approach*. New York: Routledge.
- Callon, M. (1994). Algunos elementos para una sociología de la traducción: la domesticación de las vieiras y los pescadores de la bahía de St. Brieuc. En J. M. Iranzo, R. Blanco, T. González De La Fe, C. Torres & A. Cotillo (Coords.), *Sociología de la ciencia y la tecnología* (pp. 259-282). Madrid.
- Centro de Innovación Educativa Regional Centro. (n.d.). Centro de innovación educativa regional [Brochure]. Recuperado de: http://circulart.org/circulart/files/oferentes_dat/ficha/159_BROCHURE_CIER_BAJA.pdf
- Cifuentes, G. (2017). The will to innovate in Colombia: ICT policies as a means for improving education. In K. Skouby, I. Williams, & A. Gyamfi, *Handbook on ICT in Developing Countries: 5G Perspective* (1st ed.). Aalborg, DK: River Publishers.
- Codd, J. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3(3), 235–247.
- Computadores para Educar. (n.d.). ¿Qué es Computadores para Educar? Recuperado de: <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/es/nosotros/que-es-computadores-para-educar>
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315–327. doi:10.1080/03050060903184916
- Departamento Nacional de Planeación. (1999). Programa de donación masiva a colegios públicos Computadores para Educar. Conpes 3063. Recuperado de: http://www.computadoresparaeducar.gov.co/sites/default/files/inline-files/Conpes_3063.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2010). Lineamientos de política y fortalecimiento del sistema de formación de capital humano. Conpes 3674. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277170_conpes_3674.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Tomo I. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>
- El Tiempo. (26 marzo, 2016). El nuevo mejor amigo para los estudiantes. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16546692>
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. Abingdon: Routledge.
- Gertler, P., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L., & Vermeersch, C. (2011). *Impact evaluation in practice*. Washington D.C.: The World Bank.
- Gobernación de Cundinamarca. (2014). Plan decenal de educación de Cundinamarca 2013-2022. Recuperado de: <http://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/af1bce2f-b008-47ea-a0a2-fd004915f489/Plan+de+desarrollo+final+final+4+julio.pdf?MOD=AJPERES&CVID=k.n.mFM>

- Gobernación de Cundinamarca. (2017). Plan de Desarrollo Cundinamarca 2016-2020. Recuperado de : <http://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/2a9dd7d1-d693-414a-94cd-37fe5f901e7d/PLAN+DE+DESARROLLO+VERSION+FINAL.pdf?MOD=AJPERES&CVID=IDIW39U>
- Gonzalez, A. (27 octubre, 2015). LiderTIC-Étic@- Computadores para Educar. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?time_continue=131&v=w1N5ttQIsbM
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory/ Bruno Latour* (Elektronisk udgave.). Palo Alto, CA: Ebrary.
- Ministerio de Educación Nacional. (n.d.). Crea-tic. Recuperado de: <http://creatic.colombiaaprende.edu.co/>
- Ministerio de Educación Nacional.Maestro Digital. (n.d.). Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3058.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008b). Ruta de apropiación de TIC en el desarrollo profesional docente. (Cited as National Ministry of Education - NME).
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Ministerio de Educación Nacional. (Cited as National Ministry of Education - NME)
- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (MinTIC) y Departamento Nacional de Ciencias, Tecnología e Innovación (Colciencias). (2015). Convocatoria vive digital regional 2015. Recuperado de: http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/Anexo1_2.pdf
- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (MinTIC). (n.d.). Vive Digital. Recuperado de: <http://www.mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-channel.html>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones. (2016). MinTIC y puntos vive digital, aliados clave de juventic 2016. Recuperado de: <http://juventic.colnodo.apc.org/es/novedades/mintic-y-puntos-vive-digital-aliados-clave-de-juventic-2016>
- OCDE. (2012). *Reviews of national policies for education: Tertiary education in Colombia*. Paris: OECD.
- Ozga, J. (2000). *Policy Research in Educational Settings: Contested Terrain*. Buckingham: Open University Press.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. New York: Routledge.
- Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2017). Informe de gestión Plan de Desarrollo 2016-2020. Recuperado de: <http://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/8c1baf17-0c93-4fd3-a3c6-5f37a51f08f8/INFORME+DE+GESTION+2017+EDUCACION3.pdf?MOD=AJPERES&CVID=m5eOCBD&CVID=m5eL-Lr&CVID=m5eL-Lr&CVID=m5eL-Lr&CVID=m5eHJwy>
- Sorensen, E., & Schraube, E. (Eds.). (2013). *Subjectivity* (Vol. 6). Palgrave Macmillan.
- UNICEF. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Colombia*. Argentina: UNICEF.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Sobre los Autores

Gary Alberto Cifuentes Álvarez

Universidad de los Andes
gcifuent@uninades.edu.co

<http://orcid.org/0000-0002-0778-0658>

Profesor e investigador de la Facultad de Educación en la Universidad de los Andes (Colombia). Tiene un doctorado en Human Centered Communication and Informatics de la Universidad de Aalborg (Dinamarca). Actualmente dirige la línea en Educación y TIC, y sus intereses académicos y de docencia giran alrededor de la innovación educativa, el liderazgo de innovaciones con tecnología, y la dimensión política de la innovación educativa. Fundamentado desde enfoques cualitativos y mixtos, especialmente en enfoques como el policy enactment, los casos de estudios y la teoría de actor-red, su agenda examina la interconexión entre tecnologías, políticas y educación desde una perspectiva crítica.

María Camila Valbuena Osorio

Universidad de los Andes
mc.valbuena10@uniandes.edu.co

Antropóloga de la Universidad de los Andes (Colombia) con intereses en estudios de política pública y educación. Asimismo, ha trabajado en proyectos de investigación sobre religión, narcoestéticas y minería en el contexto colombiano con especial énfasis en antropología visual.

Sobre los Editores

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
lilidovalle@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8694-9297>

Professora titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, doutora em Educação pela Universidade de Paris V – René Descartes.

Daniel Mill

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
mill.ufscar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8336-3645>

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutor em Educação (UFMG). Gestor em Educação a Distância.

Aldo Victorio Filho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
avictorio@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7132-8615>

Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado (PPGArtes). Doutor em Educação (UERJ).

Número Especial
Edtech y Políticas de Formación Humana

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 26 Número 120

17 de septiembre 2018

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley,**

Iveta Silova (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger, Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil