

DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

**Políticas educativas, inclusión digital y
trabajo docente en la escuela secundaria**

Braian Marchetti

Comprender quiénes intervienen y cómo se transforman las políticas de formación docente continua, desde su diseño hasta su puesta en acto en el aula, permite ampliar la mirada sobre la complejidad de las políticas educativas. Este libro se adentra en estos interrogantes a partir del estudio de una experiencia clave en la Argentina reciente: el plan Escuelas de Innovación (2011–2015), desarrollado en el marco del Programa Conectar Igualdad.

Desde una perspectiva interpretativa y situada, la obra concibe la formación docente continua como una “trama multidimensional” en la que se articulan políticas públicas, dispositivos formativos y condiciones del trabajo docente. A través del estudio de decisiones nacionales, dinámicas provinciales y experiencias institucionales concretas en escuelas secundarias, el autor reconstruye las tensiones, desafíos y potencialidades que emergen cuando una política de inclusión digital se traduce en prácticas de enseñanza.

Lejos de miradas simplificadoras sobre la innovación tecnológica, el libro invita a pensar sobre la complejidad de las políticas educativas contemporáneas y el lugar que ocupan los docentes en ellas. Una contribución dirigida a investigadores, formadores y docentes interesados en comprender cómo se construyen, se disputan y se ponen en acto las políticas de formación en la escuela secundaria argentina.

Braian Marchetti

Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, Especialista en Docencia Universitaria, Profesor y Licenciado en Historia. Ha sido becario del CONICET. Es Secretario del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Codirector del Grupo de Investigación en Políticas Educativas y miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde se desempeña como Profesor en el Departamento de Ciencias de la Educación.

Sus investigaciones se centran en la formación docente continua y en el estudio interpretativo de las políticas educativas, con especial atención a las voces de los sujetos que las protagonizan. Sobre estas líneas ha publicado en revistas científicas y participado en diversos espacios académicos de discusión.

DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

Políticas educativas, inclusión digital y trabajo
docente en la escuela secundaria

Braian Marchetti



Marchetti, Braian

Dimensiones de la formación docente continua : políticas educativas, inclusión digital y trabajo docente en la escuela secundaria / Braian Marchetti. - 1a ed. - Mar del Plata : EUDEM, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6662-66-8

1. Formación Docente. I. Título.

CDD 370

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual.

ISBN: 978-631-6662-66-8

Este libro fue evaluado por la Dra. María Graciela Di Franco

Primera edición: agosto de 2026

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución
No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



Arte y Diagramación: Luciano Alem y Agustina Cosulich



Libro
Universitario
Argentino

ÍNDICE GENERAL

Prólogos

Alejandra Birgin	8
Sonia Bazán.....	12

Agradecimientos 16

Introducción 18

Las políticas educativas desde las voces de sus protagonistas...	22
--	----

Aspectos metodológicos de la investigación.....	25
---	----

CAPÍTULO I

La formación docente continua en Argentina: concepciones y recorrido histórico 35

Concepciones y perspectivas sobre la formación docente continua.....	36
---	----

Los orígenes de las acciones formativas	43
---	----

La década de 1990 y la consolidación de la formación continua.....	49
---	----

La formación docente en la antesala de la crisis	54
--	----

Las políticas de cambio de siglo y la formación como derecho	58
---	----

CAPÍTULO II

Políticas de inclusión digital y formación docente continua: el programa Conectar Igualdad y el plan Escuelas de Innovación 68

El contexto digital y el ámbito educativo	70
---	----

Políticas públicas de inclusión digital en América Latina y Argentina.....	75
---	----

El Programa Conectar Igualdad	80
-------------------------------------	----

El Plan nacional de capacitación docente	
Escuelas de Innovación	86

CAPÍTULO III

Las políticas educativas de inclusión digital 96

Las políticas de equipamiento informático para las escuelas ...	97
---	----

La oferta de formación docente en el marco de la inclusión digital	107
--	-----

La articulación entre el nivel nacional y provincial en la gestión de políticas educativas.....	116
---	-----

Consideraciones finales: primera dimensión	124
--	-----

CAPÍTULO IV

Los dispositivos formativos..... 129

Las perspectivas de inclusión digital.....	132
--	-----

Modalidades y propuestas didácticas.....	144
--	-----

Consideraciones finales: segunda dimensión.....	159
---	-----

CAPÍTULO V

El nivel secundario y el trabajo docente 162

Convocatoria a docentes y replicabilidad de la propuesta	164
--	-----

La incidencia de la formación continua en el aula	178
---	-----

Consideraciones finales: tercera dimensión	190
--	-----

REFLEXIONES FINALES

La trama multidimensional de la formación docente continua con inclusión de medios digitales 197

La trama de la formación docente continua y sus dimensiones	198
---	-----

Balance y perspectivas	207
------------------------------	-----

EPÍLOGO:

**La complicidad del movimiento
como fértil suelo bionarrativo / Luis Porta 214**

Referencias Bibliográficas 219

Documentos oficiales 229

Abreviaturas 232

Tabla general de codificación de instrumentos utilizados 233

Entrevistas 233

Tabla detallada de instrumentos utilizados 234

Prólogos

Alejandra Birgin¹

Este libro es un aporte notable a la investigación y también a la concepción, diseño y puesta en marcha de políticas nacionales. Sin dudas, aborda una vacancia de la investigación por la confluencia del objeto y del enfoque al indagar la trayectoria de una política pública educativa nacional de formación docente continua en temáticas de particular vigencia (los medios digitales en la escuela secundaria) desde un posicionamiento epistemológico interpretativo, situado y centrado en los propios sujetos. Se trata de un estudio transversal en el sentido que investiga una política de Estado en las diversas escalas que la constituyen: desde su diseño nacional hasta su destinatario (los equipos docentes).

Analizar una política, como propone Stephan Ball, es tomar sus textos, sus discursos y su puesta en acto, es decir la forma creativa en que actores e instituciones le otorgan sentido, cuestionan, sostienen, desconocen y median con la política: así, construyen algo diferente a lo que está escrito en esos textos y discursos de origen. Porque las políticas son, siempre, procesos en movimiento más que producciones acabadas que las instituciones educativas aplican. De esta forma, los intereses, influencias, marchas y contramarchas hacen parte de la puesta en acto de toda política educativa.

Este libro realiza el estudio de la trayectoria de una política de formación docente sobre un tema que está en plena ebullición. Pone en juego los diferentes escenarios locales, el repertorio de estrategias, las trayectorias previas, pero también el interjuego con los imperativos (que parecen indiscutibles) de un mundo globalizado.

En especial (como su título lo anticipa) muestra la trama multidimensional de la formación docente en ejercicio a través de una política para la inclusión de medios digitales (el Programa Conectar Igualdad) y la diversidad y simultaneidad de proyectos que implica (desde el equipamiento y su mantenimiento, la conectividad, la conformación de equipos locales, la formación de las y los docentes, la producción de materiales, etc.). A partir de ese encuadre, esta investigación se detiene en una minuciosa indagación del proyecto Escuelas de Innovación (2011-2015), un plan de formación docente de alcance nacional que buscó fomentar y mejorar la inclusión de tecnologías en la enseñanza en las escuelas secundarias. Se plantea como una estrategia “replicable y escalable” que se organiza a través de la selección de contenidos de las áreas disciplinares. Un proyecto de formación que incluyó la tarea de documentar la experiencia, a cargo de las y los formadores, para su circulación.

La investigación traza ese recorrido transitado (sin eludir sus complejidades) en la articulación de las diversas escalas e interrelaciones que implica su concepción y gestión: la nacional (Plan Conectar Igualdad), la provincial (Mendoza y sus equipos) y la escolar (docentes de nivel secundario), otorgando particular relevancia y atención a lo situado. Una complejidad en la que se detiene es la confrontación del enfoque de formación propuesto (por institución, en horario escolar, con espacios colaborativos) y la forma escolar vigente (con las consecuentes condiciones de trabajo) en el nivel medio en Argentina que permitieron solo su desarrollo parcial.

También aborda la complejidad de la relación con el tiempo que plantea esta época. Lejos de las secuencias más pausadas, la adoptada en esta política está muy ligada al objeto que trata (los medios digitales). Así se explica la simultaneidad entre equipar las escuelas con nuevas tecnologías, formar a sus docentes en su uso y proponer algunas actividades a sus estudiantes: se altera la dinámica progresiva y eso implica debates, diseños, colaboraciones específicas.

Ahora bien, me interesa detenerme en el contenido que trabajan las políticas indagadas (los medios digitales en la escuela) para reflexionar y dejar algunas preguntas acerca del abordaje en la formación docente de los debates propios de la época que transitamos y que alteran radicalmente el mundo que vivimos.

¿Cómo la formación ayuda a comprender esta época?

La pregunta sería, entonces, ¿hace falta la escuela? ¿qué perdemos si no la hay? ¿tendrán lugar allí las y los enseñantes? La escuela es una institución histórica y, cual palimpsesto, es un dispositivo integrado por huellas de los distintos tiempos y desde allí procesa las “novedades” de diverso orden. Tomemos un ejemplo: hoy las escuelas están atravesadas por la inmediatez, en particular por la incorporación a la vida cultural, social, laboral de las y los estudiantes de nuevos entornos sociotécnicos que, entre otras cuestiones, alteran los regímenes de atención en los que se basaba el trabajo en las aulas. Philippe Meirieu insiste que una de las contribuciones de la escuela de hoy en día es, justamente, trabajar la desaceleración.

Las versiones sobre el fin de la escuela o la desescolarización han vuelto a tomar impulso. En ellas prevalece el argumento que la escuela “caducó” porque no responde a las demandas del siglo XXI. Con la pujanza de nuevas tecnologías, estas teorías sostienen que las herramientas digitales permiten diseñar y ajustar procesos propios del aprendizaje proporcionando alternativas que, sin restricciones de espacio y tiempo, permitan el desarrollo de una formación a medida de cada cual. La digitalización de la vida bajo el tecnocapitalismo, en nuestro campo, se vincula especialmente con la plataformización y mercantilización de lo educativo que llega a imaginar una automatización de la enseñanza en manos de los propios dispositivos.

Pero como dice Bielsa, el asunto de la educación radica, justamente, en aprender algo de alguien, en el lazo intergeneracional que allí se produce. Si no, ¿dónde queda la preocupación y construcción de lo público y lo común que propone la escuela, más

allá de sus falencias? ¿Qué lugar ocupa la formación crítica acerca de los saberes y tecnologías digitales? El riesgo, afirma Morozov, es que el reduccionismo imposibilite un debate más robusto sobre ellas. Por supuesto que las tecnologías (sin el fetichismo solucionista de la eficacia) abrieron y abren puertas a la experimentación creativa, brindan modos de romper reglas absolutas y permiten indagar alternativas potentes como lo muestra Braian Marchetti en este libro.

Allí es donde se hace imprescindible pensar la relación entre la contemporaneidad y la educación en la formación docente. ¿Por qué pensar lo contemporáneo en las propuestas de formación docente? ¿Cómo salir de la celebración acrítica o del tono apocalíptico para poder problematizarla y encarar los desafíos de la escolarización hoy? Como dice Agamben, puede decirse contemporáneo solamente quien no se deja engeguercer por las luces del siglo y alcanza a vislumbrar en ellas la parte de sombra. El contemporáneo es quien percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le concierne y no deja de interpelarlo. Por eso, se trata de trabajar en la diferencia entre una formación docente que está encandilada por la época tal como es hoy y otra que, reconociendo sus luces y sus sombras, se niega a renunciar a imaginar otros mundos posibles en las escuelas.

La investigación que narra este texto aporta a pensar la complejidad de las políticas que se construyen en un mundo convulsionado y las disputas y sueños que se juegan en ellas. Necesitamos pensar la escena contemporánea como parte de una formación docente (inicial y en ejercicio) que resista los intentos de socavar la orientación pública y democrática de la educación, a la vez que promueva que aquello que la escuela transmite perdure y permita a la vez apropiarnos del mundo para imaginar y construir otros posibles, más justos y amorosos para todas y todos.

Sonia Bazán²

Recorrer el texto de Braian Marchetti significa para mí reconocer a Braian en la historia de su trayectoria académica. Ir al inicio de su carrera, recordarlo como estudiante del Profesorado en Historia y sus propuestas iniciales en las prácticas de enseñanza. Recuerdo exactamente su actitud inquieta, sus múltiples actividades tanto como estudiante y como representante estudiantil, inquieto, atento, activo y reflexivo. Era imposible no notar su energía; ya fuera en las discusiones en clase, liderando debates como representante estudiantil o compartiendo ideas que desbordaban su curiosidad y compromiso. Recuerdo exactamente la clase de cierre de sus prácticas en Historia. Lo hizo con la frase de Galeano para dejar su mensaje a sus primeros estudiantes “...me contó un pajarito que estamos hechos de historias”. Ciertamente el libro que se presenta es la constatación del investigador que es hoy. Sus recorridos iniciales en el grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, significó acompañarlo, observar cómo se consolidaba ese infatigable buscador de futuros. Fui su directora de tesis, una tesis que hoy es libro y que contiene experiencias, aprendizajes, discusiones intelectuales y decisiones profesionales. Un tramo de su trayectoria se cierra aquí, pero nutrió también mi vida académica compartida con diálogos directos y sinceros. El privilegio de acompañarlo en ese proceso no solo confirmó mis certezas sobre su capacidad, sino que me permitió aprender de su espíritu crítico y su manera particular de mirar el mundo. Elegí comenzar con estos trazos de vida que no se leerán en el texto, pero que deseo compartir con el lector porque su autor tiene aún mucho por recorrer.

Para presentar el texto elijo hablar de la calidad de la investigación y de las múltiples bifurcaciones desplegadas en el recorrido de la indagación. El libro resultante da testimonio de calidad y rigor académico que sustenta una investigación cualitativa profundamente reflexiva. Cada capítulo muestra la meticulosidad de la búsqueda y análisis exhaustivo en cada tema, en la documentación y en las voces de decisores y de formadores que vehiculizaron el desa-

rrollo de las políticas públicas de formación docente continua. En cada capítulo, no solo se describe, sino que se interpela y sugieren alternativas al problema complejo y central del libro, la formación docente continua y su relación con las políticas públicas.

El índice que abre la obra es reflejo de la metodología e inseparable de su contenido. No es un mero ejercicio organizativo, sino reflejo de la capacidad analítica de Marchetti y una muestra de la interrelación entre las temáticas abordadas.

La estructura del texto no lineal emula la trayectoria de investigaciones precedentes en el centro de investigaciones multidisciplinarias en Educación (CIMED) y ofrece múltiples posibilidades de entrada al lector.

Este libro es además una herramienta para reflexionar acerca de intenciones, acciones y deudas pendientes en la formación docente continua. La investigación llevada a cabo por Marchetti ofrece un mapa teórico conceptual y el análisis pormenorizado del despliegue de los planes de inclusión digital en el nivel secundario. El cierre del texto es un desafío a enfrentar retos contemporáneos.

La formación docente continua y el diseño e implementación territorial del Plan Conectar Igualdad y Escuelas de Innovación son los hilos conductores de esta obra que se materializan en el área de Ciencias Sociales y permiten dar muestra de las múltiples dimensiones que intervienen entre el diseño y la política pública plasmada en territorio. Por esta razón la investigación llevada a cabo ofrece una visión integral de la complejidad del proceso, de la necesidad, de la urgencia de políticas públicas en torno a la formación docente y a la inclusión integral. Lo fue en el contexto abordado por la investigación, lo es con mayor necesidad hoy. Valga este libro como reconocimiento a la necesidad de sostener las investigaciones educativas como inversión imprescindible y como valoración a quienes cotidianamente sostienen la apuesta por la inclusión genuina (aunque carezcan de tecnología), los y las profesores de nuestro país.

Vuelvo a la Historia “[...] ¿Cuál es el gran peligro de la situación actual? La ignorancia. La ignorancia aún más que la miseria. [...] ¡Y

Prólogo

en un momento como éste, ante un peligro tal, se piensa en atacar, mutilar, socavar todas estas instituciones que tienen como objetivo expreso perseguir, combatir, destruir la ignorancia!³

Notas

1 Alejandra Birgin es maestra y pedagoga. Profesora e investigadora en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Pedagógica Nacional, donde dirige la Maestría en Políticas Públicas Educativas. Sus temas de investigación son las políticas educativas y la formación docente. Dicta seminarios de posgrado en la Argentina y en el extranjero. alebirgin@hotmail.com

2 Profesora Titular Cátedra Didáctica y Práctica de la Enseñanza en el Departamento de Historia. Directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHiCS). Directora de la línea: Didácticas Específicas, del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd). Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. bazansa@gmail.com

3 Víctor Hugo, 1848, como se citó en Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado. p. 47.

Agradecimientos

Este libro surge a partir de la tesis *Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del plan Escuelas de Innovación (2011-2015)*, elaborada en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario y defendida en 2022.

La investigación fue posible gracias al acompañamiento y aporte colectivo de colegas, familiares, amigos y amigas. Tener un espacio donde ir a realizar una consulta, donde trabajar sobre una duda, donde pedir una orientación o donde desarrollar una idea, es fundamental para todo trabajo de investigación. De eso se ocuparon mis directores de tesis, Sonia y Luis, a quienes estoy profundamente agradecido por la paciencia y dedicación con que transitaron conmigo este proceso, así como por su apoyo y confianza al momento de encarar este proyecto.

El recorrido que culmina con esta obra no hubiera sido posible tampoco sin el acompañamiento institucional de los miembros del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CI-MED) y de las autoridades y equipo de gestión de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

Especialmente quiero agradecer a los sujetos entrevistados, quienes generosamente dedicaron parte de su tiempo para dialogar conmigo y en algunos casos me abrieron hasta las puertas de sus casas. Sin ellos esta investigación no hubiera sido posible.

Agradecimientos

Por último, quiero reconocer la importancia de las políticas públicas de fomento a la investigación y la formación científica ya que esta tesis ha sido construida con el apoyo del sistema de becas de la UNMDP y del CONICET. Ambas instituciones han sido centrales en mis actividades académicas diarias, así como también fueron sustanciales para la publicación de este libro. En particular, la UNMDP, a través de su Editorial (EUDEM), me ha brindado la posibilidad de ser parte de la Convocatoria de “Iniciativa de Acceso a la Publicación 2024”, un incentivo fundamental al momento de pensar en una publicación científica bajo este formato.

Introducción

Las políticas de formación docente forman parte de las discusiones en torno a la educación y ponen en juego posicionamientos políticos e ideológicos que se traducen en lineamientos pedagógicos para la práctica educativa. Los distintos momentos o etapas que componen al trayecto formativo de un docente permiten realizar una distinción sobre las propuestas formativas destinadas a quienes continúan formándose, una vez cumplido su ciclo de formación inicial, y se encuentran en el ejercicio de la profesión, bajo la denominación de formación docente continua. Las políticas y acciones dedicadas a esta etapa formativa poseen sus particularidades que la diferencian de los recorridos realizados por las políticas de formación inicial. Durante los últimos años, la multiplicación de acciones formativas, junto con la diversidad de sus temáticas, modalidades y alcances, han dotado a la formación docente continua de un espacio propio y sostenido dentro del debate educativo.

Dentro de ese debate, los discursos que cargan con fuertes responsabilidades sobre la docencia ante el éxito o fracaso de las políticas educativas, han cobrado fuerza al calor del crecimiento de las vertientes políticas de extrema derecha y su acceso al gobierno en Argentina y en distintos países del mundo. En esos casos, pareciera ser que solo importa el desempeño del docente, sin considerar contextos, realidades socioeducativas, infraestructura escolar, o condiciones laborales y salariales, por mencionar algunas situaciones. El ausentismo docente asociado a la sindicalización, se presenta, desde estos discursos, como el único gran responsable de la crisis educativa. Crisis que se agudiza ante el desplazamiento del Esta-

do como garante del sistema de gestión estatal, a partir del recorte de fondos, políticas de ajuste salarial y de desprecio político hacia quienes integran el sector educativo.

Además, la vertiginosidad de los cambios culturales, políticos y sociales, trasladan al ámbito educativo, y a la escuela en particular, nuevas responsabilidades. Perspectivas vinculadas a la educación sexual, al cuidado ambiental, a las competencias digitales, a la formación para el trabajo, o a problemáticas sociales como la violencia, la ludopatía o el consumo de drogas, requieren un abordaje escolar propio. Para ello, el cuerpo docente necesita adentrarse, no solo en la temática, sino en la manera en la que realizar estos abordajes. Allí aparece la formación docente continua, junto con los espacios de reflexión institucional, como vía directa para abordar estas nuevas demandas escolares.

Es así como nos encontramos ante un escenario complejo, en donde discursos gubernamentales culpabilizan al cuerpo docente y sus representantes sindicales por las problemáticas educativas que afronta el sistema, mientras que, al mismo tiempo, se le demanda a esos docentes e instituciones, el estudio de temáticas diversas que requieren la preparación de abordajes particulares que articulen, además, distintos actores de la comunidad educativa. En este contexto, bajo la convicción de que nuestro sistema educativo necesita de la construcción de instancias colectivas de reflexión y debate para afrontar las demandas de la sociedad y garantizar procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad, y desde el convencimiento de que la formación docente continua puede representar una instancia potente para tales fines, es que nos propusimos escribir este libro.

La presente producción se desprende de una tesis doctoral de nuestra autoría en la que nos dedicamos a interpretar las políticas educativas en materia de formación docente continua con inclusión de medios digitales en Argentina, a partir de la experiencia del plan Escuelas de Innovación (EI).¹ Este plan de capacitación docente de alcance nacional tuvo lugar en el marco del Programa Conectar Igualdad (PCI) entre 2011 y 2015. Es así, que EI se creó

con la misión de impulsar y acompañar los objetivos estratégicos del PCI como parte de las políticas de inclusión digital educativa promovidas desde el gobierno nacional, y dirigió sus esfuerzos hacia la capacitación de profesores y equipos directivos para escuelas secundarias públicas con los objetivos fomentar y mejorar el uso de tecnologías en las prácticas de enseñanza y la gestión institucional. El plan tuvo cuatro premisas principales: dar lugar a la incorporación de tecnologías en las prácticas de enseñanza del nivel secundario; articular sus acciones, principalmente en la realización de capacitaciones de tipo presencial para docentes y directivos de todo el país; desarrollar espacios de intercambio virtual; y documentar la experiencia realizada.

La obra se ubica dentro de los trabajos realizados desde el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).² Las líneas de trabajo en el CIMED prestan atención a los procesos de formación inicial del profesorado desde un enfoque biográfico narrativo en el que se expande metodológicamente la dimensión biográfica de los sujetos hacia la utilización de otros instrumentos etnográficos que dan cuenta de la acción en la práctica. La articulación entre los distintos proyectos de investigación a lo largo del tiempo ha permitido consolidar un campo de trabajo que ofrece resultados potentes para analizar la incidencia de las políticas públicas en la formación docente. La investigación realizada y la presente obra dan continuidad a estas líneas de trabajo y abren la posibilidad de sumar, a los abordajes mencionados, una perspectiva analítica que articula a las políticas educativas de inclusión digital, a las políticas de formación docente continua, y a cuestiones vinculadas a las características del nivel secundario y del trabajo docente.

Vale destacar que el trabajo realizado fue posible gracias al apoyo del Estado nacional a las políticas de desarrollo científico. El diseño de la investigación, el trabajo de campo y la escritura de la tesis doctoral, fueron realizados luego de acceder a una serie de becas de investigación promovidas por la UNMDP, de manera ini-

cial, y luego por CONICET. Consideramos que dar cuenta de las producciones realizadas, a partir de este tipo de publicaciones, permite poner en valor los recursos destinados para la investigación en Ciencias Sociales. Fundamentalmente ante un escenario del sistema científico y tecnológico que, al igual que todo el sistema educativo, se encuentra bajo ataque y dismantelamiento por parte del gobierno nacional de turno.³

A partir de la investigación realizada, en el presente libro buscamos recuperar el análisis desplegado sobre una política de formación docente continua en particular, para poder dar cuenta de la construcción de una trama general de las políticas educativas de formación docente. Es decir, tomamos la experiencia del PCI y de EI, para desde allí identificar dimensiones, subdimensiones y aspectos que intervienen e inciden dentro de una política formativa. Las cuestiones asociadas a la inclusión digital, se presentan también como un eje particular de las temáticas que puede abordar una política de formación docente continua, pero que, sin embargo, traen consigo una vigencia y complejidad crecientes.

La formación docente continua orientada a la inclusión de medios digitales en la enseñanza asume un desafío mayor que implica incluir en los espacios formativos a las complejidades intrínsecas a las formas de narrar, leer, comunicarse, habitar el espacio y construir conocimientos que los medios digitales han transformado. Como mencionamos, las políticas estudiadas tuvieron lugar entre los años 2010 y 2015, en un contexto tecnológico y cultural distintos al actual. Sin embargo, la relación entre la educación y los medios digitales y las transformaciones que traen consigo, continúan siendo objeto de debate si consideramos, por ejemplo, la irrupción de la inteligencia artificial y su relación con el conocimiento o los debates en torno a la presencia de dispositivos tecnológicos dentro de las aulas.

Reflexionar sobre las distintas situaciones y sujetos que intervienen en las políticas de formación docente continua en los distintos momentos, desde su diseño y planificación hasta su puesta en acto en el aula por parte de los docentes, nos permite ampliar la

mirada sobre las políticas educativas y las complejidades que conlleva. En ese sentido, esta obra nos interpela a la hora de promover nuevas políticas públicas y de identificar en ellas el rol y las acciones llevadas adelante por el Estado, y nos invita a repensar las formas de participación en instancias de formación docente y su conexión con la práctica misma.

A partir de los hallazgos de la investigación realizada sobre Escuelas de Innovación, en los distintos capítulos de este libro, desarrollamos lo que hemos denominado como trama multidimensional de la formación docente continua. El estudio sobre las políticas públicas de formación docente continua con inclusión de medios digitales, nos permite caracterizar a este objeto de estudio como parte de una trama, en tanto forma en la que se relacionan las partes de un asunto, que es compleja y que se compone de dimensiones y condiciones de diversa índole, que implican aspectos educativos, tecnológicos, económicos, culturales y laborales.

En definitiva, nuestro aporte consiste en identificar aquellas dimensiones que conforman la trama, caracterizarlas y establecer las potencialidades, desafíos y problemáticas que en cada una de ellas se presentan. En los apartados siguientes, presentamos nuestra concepción sobre el estudio de las políticas educativas, detallamos el posicionamiento metodológico y la investigación realizada, para finalizar con una descripción de los distintos capítulos y su contenido.

Las políticas educativas desde las voces de sus protagonistas

El lugar otorgado a los sujetos protagonistas de las políticas educativas, comprendido desde decisores del nivel nacional y provincial o funcionarios de nivel intermedio hasta directivos, docentes o estudiantes, entre otros, ha dado como resultado distintas perspectivas sobre el análisis de las políticas y sus efectos sobre el sistema educativo en su conjunto, las instituciones y sus integrantes. Dentro de estas perspectivas, la micropolítica escolar permite visibilizar e indagar nuevos sujetos sociales y nuevos objetos de estudio, al

poner el acento en la relación entre las estrategias que los individuos utilizarán para alcanzar sus intereses, el control institucional y los conflictos que se generan.⁴ Uno de los principales exponentes de esta perspectiva ha sido Ball al abordar las formas de investigar las políticas educativas, sus trayectorias y efectos.⁵ El autor ha apuntado a dismantelar críticamente el reduccionismo implícito de los estudios que no comprenden ni documentan cómo las escuelas lidian con las políticas que ingresan a sus edificios, ni cómo sus actores transforman creativamente las ideas y los textos de las políticas (resoluciones, leyes, decretos, memos, manuales, formularios, registros de información, etc.) en prácticas en contextos y realidades específicas.⁶

Es así que las políticas deberían ser entendidas como procesos que, de manera muy heterogénea y constante, son sujetos a interpretaciones y se imprimen en las formas creativas en que son puestas en acto en las instituciones y sus aulas.⁷ Por lo tanto, reflexionar sobre los textos escritos de las políticas y sus posteriores apropiaciones “implica pensar en representaciones que son codificadas vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública, y decodificadas vía interpretaciones y significados de los actores según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto”.⁸

La complejidad otorgada a los distintos momentos que atraviesa el texto de la política hasta convertirse en una proclama oficial, para luego ser llevado a la práctica en los ámbitos educativos, pone centralidad en los sujetos que protagonizan las distintas instancias mencionadas e implica para la investigación educativa relativizar las perspectivas más estructurales y normativas de acercamiento al Estado. También cobra relevancia la atención al contexto de puesta en acto de las políticas educativas, al incorporar el estudio sobre las condiciones objetivas, vinculadas a un conjunto de dinámicas subjetivas de interpretación.⁹ Esta acción es conducente a reconocer que lo material, estructural y relacional deben ser considerados como parte del análisis de políticas y que el estudio de los contextos situados, profesionales, materiales y externos romperá con el

idealismo tradicional que piensa la implementación de las políticas educativas a partir de escenarios ideales.

Colocar en el centro del estudio a los sujetos y sus intervenciones en la puesta en acto de las políticas implica reconocer los distintos roles y jerarquías que se ocupan, en un contexto en el que también intervienen definiciones políticas de niveles superiores. Esto se manifiesta particularmente en un país federal como Argentina, donde las jurisdicciones provinciales tienen una fuerte injerencia en el desarrollo de las políticas. En ese sentido, es que resulta enriquecedor al análisis de las políticas educativas, considerar que su producción, traducción, seguimiento y evaluación se puede concretar en distintas escalas,¹⁰ así como prestar especial atención al rol de las instancias provinciales y los niveles intermedios en el gobierno educativo.¹¹

Además de complejizar las dinámicas y relaciones entre los distintos niveles que ocupan los actores dentro de la trama estatal del sistema educativo, es indispensable contemplar que su carácter es cada vez más fragmentado y jerarquizado, además de masivo e inclusivo.¹² Esta perspectiva nos permite comprender a las políticas educativas como “un ensamblaje, un proceso de articulación de numerosos y diversos elementos que se encuentran en manos de diferentes ‘decisores’ y de diferentes actores que son interdependientes entre sí”.¹³

Para trascender lecturas lineales o estandarizadas en relación al desarrollo de una determinada política, resulta imprescindible identificar cómo actúan los sujetos en los distintos niveles de análisis, cuál es el rol de los actores intermedios, cómo se producen las articulaciones interjurisdiccionales, y cómo una multiplicidad de actores forma parte de las instancias de negociación, acuerdo y desacuerdo al momento de tomar definiciones. Es decir, lo que se pretende es recuperar el abordaje de las políticas públicas educativas como objeto de estudio desde un posicionamiento epistemológico interpretativo, situado y centrado en los propios sujetos en pos de alejarse de un estudio de políticas públicas clásico abocado

exclusivamente al estudio del Estado o sus correlatos legislativos de manera lineal, racional y meramente normativa.¹⁴

En definitiva, buscamos comprender las apropiaciones y las resistencias que se dan en el espacio público, centrar la indagación en el rostro humano de quienes protagonizan las políticas educativas, y dirigir el interés de investigación hacia los actores y en las tramas interpersonales que les dan sentido.¹⁵ Esta perspectiva permite además recuperar la cara personal y emocional de los sujetos protagonistas de las políticas educativas frente a modos racionales y técnicos que dejan de lado la personalidad y vida de los distintos agentes educativos, aspectos centrales en el compromiso por el cambio educativo.¹⁶ Estudiar las políticas educativas nos conduce entonces a indagar sobre cómo estas son reconstruidas y recreadas por los actores en relación con el contexto y a los sujetos que intervienen.¹⁷

Aspectos metodológicos de la investigación

Este libro se desprende de los hallazgos de una investigación sobre las políticas públicas de formación docente continua para la inclusión de tecnologías en la Argentina. En ella indagamos sobre la puesta en acto del plan de capacitación Escuelas de Innovación (2011-2015) en el marco del Programa Conectar Igualdad. La investigación realizada se define como cualitativa e interpretativa,¹⁸ de las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales. El desarrollo metodológico se constituyó principalmente por la realización de entrevistas en profundidad,¹⁹ a los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño y puesta en acto del Plan Escuelas de Innovación. Se adoptó un enfoque narrativo,²⁰ en tanto que sus relatos dieron lugar al acercamiento a las dinámicas y dimensiones personales que nos posibilitaron construir un relato mayor sobre las políticas formativas en cuestión.

En distintos momentos metodológicos se buscó interpretar la experiencia de la política educativa de formación continua desde su planificación y diseño hasta su puesta en acto en la práctica mis-

ma en los establecimientos educativos. Como punto de partida, nos propusimos la realización de un abordaje de la bibliografía académica sobre los estudios nacionales e internacionales sobre la formación docente en Argentina, desde su comienzo hasta los debates actuales sobre las transformaciones que, el avance de los medios digitales, ha implicado en la sociedad y en especial en el ámbito educativo. Al mismo tiempo, el análisis de fuentes oficiales referidas a la normativa sobre formación docente, y de manera particular, a las referidas a la inclusión digital y el Programa Conectar Igualdad nos permitió a través del análisis cualitativo documental²¹ identificar las principales características de las políticas públicas nacionales definidas en relación con la formación docente continua y la inclusión de tecnologías en educación y las líneas generales de acción de Escuelas de Innovación. Se analizaron documentos institucionales²² como la Ley Nacional de Educación, el decreto de Creación del PCI, las resoluciones del Consejo Federal de Educación, las líneas base de seguimiento y evaluación del PCI, los informes de gestión de Escuelas de Innovación, entre otros, poniendo el foco de atención no solo en lo que dicen los textos, sino también en los silencios u omisiones que estos presentan y los modos en que se estructuran y organizan los problemas y planteos abordados.

En un segundo momento, pusimos en marcha el dispositivo narrativo al contactar con los decisores generales de la política educativa nacional del período 2010-2015. Se realizaron entrevistas en profundidad a quienes tuvieron responsabilidades de gestión a cargo en el Ministerio de Educación de la Nación y en ANSES durante el tiempo que el plan se mantuvo vigente. La entrevista en profundidad semiestructurada,²³ fue elegida como técnica de recolección de información para dotar al análisis documental previo con la perspectiva de los decisores a fin de comprender sus vivencias, experiencias o situaciones que los atravesaron durante la construcción de los marcos normativos mencionados. En función del carácter semiflexible de estas entrevistas se construyó una guía de preguntas adaptada para cada grupo de actores entrevistados,

según su rol y experiencia en relación al objeto de estudio para asegurarnos de que los temas claves sean explorados, no desde un protocolo estructurado sino desde una lista de áreas y preguntas generales que consideramos necesario cubrir.²⁴ En este segundo momento de la investigación, se realizaron doce entrevistas que involucraron a quienes estuvieron a cargo durante el período de vigencia de Escuelas de Innovación del Ministerio de Educación de la Nación, de la Secretaría de Educación de la Nación, de la Dirección de Nivel Secundario, de distintas áreas de coordinación del PCI dentro de dicho Ministerio, de la dirección del Instituto Nacional de Formación Docente, de la Dirección Ejecutiva del PCI y de otros espacios de gestión afines bajo la órbita de ANSES.

Durante el tercer momento se analizó la estructura, organización y funcionamiento de EI a través de las voces de los sujetos que tomaron las decisiones que le dieron origen y lo llevaron adelante. Para este momento se planificó el acercamiento a las distintas Coordinadoras Generales de EI, a la Coordinadora del Área de Ciencias Sociales y al equipo de capacitadores. Con la realización de estas entrevistas en profundidad se orientaron los esfuerzos a adentrarnos en la experiencia del capacitador, detallar los momentos trascendentales de su vivencia, y descifrar y comprender sus sensaciones significativas y relevantes, a fin de construir paso a paso la experiencia de la puesta en acto del plan.

Finalmente, en el cuarto y último momento se trabajó con el análisis de las prácticas y experiencias de las capacitaciones. Al ser EI un plan de alcance nacional y puesto en práctica en distintas jurisdicciones nos encontramos en la necesidad de seleccionar una de ellas para profundizar nuestro estudio. Para ello, solicitamos a los capacitadores del área de Ciencias Sociales entrevistados que nos indiquen cuál había sido según su criterio la jurisdicción en donde la propuesta de EI tuvo mejor funcionamiento y mayor potencia en sus resultados. Al ser consultados en las distintas entrevistas, los capacitadores señalaron de manera unánime a la provincia de Mendoza como una de las jurisdicciones en la que se alcanzó una dinámica de trabajo sostenida en el tiempo y que permitió lograr

producciones de mayor complejidad, en sintonía con las políticas desarrolladas para la inclusión de tecnologías desde la misma provincia. Por ello, esta etapa del trabajo de campo tuvo en el centro de la escena a la Directora General de Escuelas, a la Subdirectora de la Dirección de Políticas de Integración Digital de la provincia de Mendoza, a parte del equipo de capacitación de la jurisdicción y a docentes que formaron parte de las capacitaciones de EI alcanzando un total de ocho entrevistas.

La puesta en marcha de los distintos momentos del trabajo de campo dio como resultado la realización de treinta y cuatro entrevistas,²⁵ que abarcaron a decisores y equipos de gestión del Ministerio de Educación de la Nación y de la estructura del PCI dependiente de ANSES, al equipo de coordinación de EI junto al área de capacitación de Ciencias Sociales y miembros técnicos de soporte del plan, y por último, al equipo de gestión y capacitación del área educativa de la provincia de Mendoza junto con docentes participantes en las capacitaciones de plan. Todas las entrevistas fueron realizadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la ciudad de Mendoza en cinco etapas, entre noviembre de 2017 y noviembre de 2018. Para ese momento, los sujetos entrevistados ya habían culminado su desempeño en los cargos de gestión por los cuales fueron entrevistados

La validez catalítica de los datos de la investigación la otorgaron las narrativas mismas de los sujetos que participaron del PCI y EI.²⁶ Así, distintas tareas realizadas durante el trabajo de campo fundamentalmente fueron otorgándole validez al proceso de investigación. En primer lugar, se grabaron en audio las entrevistas en profundidad realizadas, luego se desgrabaron y enviaron vía correo electrónico a cada participante para su lectura y validación de la información. En segundo lugar, se les brindó un consentimiento informado, el cual firmaron para permitir el uso de sus relatos e historias para fines científicos, habida cuenta que toda investigación social produce una tensión al invitar a la gente a colaborar en un proceso que no necesariamente está hecho en su beneficio y en cuyo diseño no ha participado. Consideramos que, en el contexto

de una investigación social, la absoluta confidencialidad no tiene sentido, ya que quienes investigan tienen la obligación de informar sus hallazgos.²⁷ Sin embargo, en este caso en el que una cantidad de los sujetos entrevistados corresponde a figuras públicas que han ocupado importantes espacios dentro de la gestión educativa nacional, se ha procedido a la codificación de las entrevistas.

En líneas generales, resultó central para la investigación la articulación-conexión de los momentos anteriores entre sí, toda vez que, el trabajo epistemológico conceptual, el de campo documental y el de las entrevistas, expandieron las posibilidades interpretativas. La recursividad en el uso y análisis de los instrumentos nos permitió interpretar los distintos sentidos y proyecciones de la formación continua para docentes de nivel secundario para la enseñanza de las ciencias sociales presentes en EI. De esta manera, la articulación de todos y cada uno de los instrumentos de trabajo en cada uno de los momentos recursivos habilitó la posibilidad de dar a luz a categorías abiertas que pusieron en diálogo y tensión los sentidos y las proyecciones del proceso de investigación.

Estructura interna del libro

Dimensiones de la formación docente continua: Políticas educativas, dispositivos formativos y trabajo docente en el nivel secundario en el contexto del Programa Conectar Igualdad se estructura en cinco capítulos precedidos por una introducción y articulados a modo de cierre en las reflexiones finales. En la introducción desarrollamos el sentido por el cual recuperamos los debates en torno a la formación docente continua en el contexto actual, junto con las líneas principales en torno al estudio de las políticas educativas y a las consideraciones metodológicas de la investigación que hizo posible esta obra. Además, se presenta la categoría de “trama multidimensional de la formación docente continua” para dar cuenta de la complejidad de la puesta en acto de una política formativa de alcance nacional y se describen las tres dimensiones que componen esta trama y que darán cuerpo a los capítulos siguientes.

El primer capítulo denominado “La formación docente continua en Argentina: concepciones y recorrido histórico” presenta un recorrido conceptual e histórico sobre las políticas de formación docente continua desde su surgimiento e institucionalización hasta su consolidación como parte indiscutible de las políticas educativas para el sector docente. “Políticas de inclusión digital y formación docente continua: el programa Conectar Igualdad y el plan Escuelas de Innovación” es el nombre del segundo capítulo, el cual contiene una reflexión inicial sobre el contexto digital y su relación con el ámbito educativo, para luego abordar las políticas públicas en materia de inclusión digital y las políticas de formación docente continua que las acompañaron.

De aquí en adelante comenzamos a analizar las distintas dimensiones de la trama de la formación docente continua, a partir de los relatos de los sujetos entrevistados en nuestra investigación. La organización de las dimensiones que presentamos, no se explica únicamente a partir de una integración de temáticas en particular, sino que cobra sentido al analizar la escala desde donde se definen y analizan las políticas públicas. Es por ello que, como explicitamos a continuación, comenzamos recuperando aspectos del orden nacional de las políticas de inclusión digital y de formación docente continua, para luego indagar sobre su articulación con las provincias, y finalizar, desde una mirada micro, poniendo la atención sobre lo que sucede en las instituciones educativas y en el aula del nivel secundario.

La primera dimensión integra el tercer capítulo y se denomina “Las políticas educativas de inclusión digital”. Allí, indagamos sobre tres aspectos que de una manera u otra intervienen, definen, y condicionan el desarrollo de las políticas formativas dedicadas a la inclusión digital: las características de las políticas de equipamiento informático para las escuelas; las características propias de la oferta formativa; y la articulación entre el nivel nacional y las jurisdicciones provinciales y su gestión de las políticas de inclusión digital.

En el capítulo cuarto, denominado “Los dispositivos formativos”, volvemos a centrarnos en la experiencia de Escuelas de Innovación, al indagar sobre la práctica específica de las acciones formativas. Para ello nos abocamos al análisis de las propuestas de capacitación, a partir del material sistematizado por el mismo plan, las voces de quienes estuvieron a cargo de dichas capacitaciones y las propuestas específicas del Área de Ciencias Sociales de EI. En concreto, abordamos, por un lado, las perspectivas de inclusión digital de las distintas propuestas formativas que acompañaron al PCI; por otro lado, nos adentramos en las modalidades y propuestas didácticas del plan Escuelas de Innovación, tomando en consideración las características de sus encuentros de capacitación presenciales, junto con la experiencia de trabajo virtual, las propuestas didácticas desarrolladas en las instancias de formación, sus fundamentos y la relación entre abordajes propios de la disciplina y la inclusión digital.

En el quinto capítulo, “El nivel secundario y el trabajo docente”, se incorporan a nuestro recorrido los relatos de integrantes de la gestión educativa de la provincia de Mendoza, los relatos de docentes de dicha provincia que participaron de las instancias formativas de EI, y una serie de informes de gestión elaborados por el equipo de EI a modo de balance de su trabajo. Desde allí, analizamos las características asociadas al nivel secundario y su relación con las políticas de formación docente continua. En primer lugar, a partir de la indagación sobre la organización de la participación de los docentes en las instancias de formación y las posibilidades de generar instancias de socialización de lo aprendido en las escuelas; en segundo lugar, reflexionamos sobre la manera en que esas características del nivel y el desarrollo profesional docente tensionan la posibilidad de que ocurran transformaciones de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula, a partir de la incorporación de lo aprendido en las instancias de capacitación.

En las Reflexiones Finales, apostamos a construir una síntesis de la propuesta central de esta obra, a partir de la descripción detallada de la trama multidimensional de la formación docente

continua para la inclusión de medios digitales. Recuperamos lo trabajado en los capítulos anteriores y establecemos los aspectos principales que componen cada dimensión, a fin de transparentar la complejidad y la cantidad de situaciones que inciden en el desarrollo de una política de formación docente en todo el proceso que ocurre desde su diseño hasta el aula del nivel secundario.

Invitamos a quien lea los siguientes capítulos a adentrarse en el recorrido de una política pública de formación docente continua, que no solo ha sido de relevancia para sus protagonistas, sino que ha permitido construir nuevos relatos interpretativos sobre una trama compleja y diversa que aquí deseamos compartir.

Notas

1 “Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del plan Escuelas de Innovación (2011-2015)”. Autor: Dr. Braian Marchetti. Directora: Dra. Sonia Bazán Codirector: Dr. Luis Porta. Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Fecha de defensa: 18 de abril de 2022.

2 Más información sobre el CIMED: <https://cimedweb.org/>

3 La redacción de esta obra tuvo lugar durante parte del año 2024 y 2025, en el marco del gobierno nacional de La Libertad Avanza. Este gobierno, desplegó políticas de ajuste presupuestario y de ataque simbólico a las Universidades Nacionales y a todo el sistema científico tecnológico, siendo el CONICET, en particular el área de Ciencias Sociales, el blanco principal de las políticas de dismantelamiento y destrucción del sistema.

4 Giovine, R. (2015). La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas. En Tello, C. (Comp.), *Los objetos de estudio de las políticas educativas. Hacia una caracterización del campo teórico*. Autores de Argentina.

5 Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.

6 Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas*, 2 y 3(2), 19-33.

7 Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23).

8 Ball, S. J., (2002). Textos, discursos..., *op. cit.*, p. 21.

9 Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., y Hoskins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En E. M. Miranda y N. Z. Lamfri, (Orgs.), *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Miño y Dávila.

10 Ferreyra, H. (2013). *Políticas de educación secundaria de jóvenes y adultos. El caso de la provincia de Córdoba, Argentina (2006-2012.) Actores, instituciones y prácticas en contexto*. Comunicarte.

11 Gvirtz, S. (2010). Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. En C. Wainerman y M. Di Virgilio (Comps.) *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial.

12 Tenti Fanfani, E. (2004). Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a las tesis de François Dubet. En E. Tenti Fanfa-

ni (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE UNESCO.

13 Di Virgilio, M. (2010). La(s) política(s) educativa(s) como objeto de investigación: formas de construcción y de abordaje. En C. Wainerman, y M. Di Virgilio (Comps.), *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial. p. 256.

14 Porta, L. y Aguirre, J. (2020). Usina de experiencias: políticas públicas, formación docente y Polos de Desarrollo desde las narrativas de los gestores del proyecto. *Revista del IICE*, 47, 253-269.

15 Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo*. EUEDEM.

16 Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional De Educação Superior*, 2(2), 341-365.

17 Yuni, J. A. (Dir.) (2018). *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible*. Encuentro Grupo Editor.

18 Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol.I. Gedisa.

19 Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.

20 Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, 41, 35-46.

21 Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.

22 Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.

23 Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Morata.

24 Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

25 Por cuestiones que aluden a la extensión de la obra y para evitar la repetición de algunas ideas presentes en los distintos relatos, en este trabajo recuperamos las voces de veintiséis de los treinta y cuatro entrevistados. El detalle de su codificación y fecha de realización de la entrevista se encuentra en la sección “Abreviaturas” de la obra.

26 Kincheloe, J. L. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Gedisa.

27 Meo, A. y Navarro, A. (2009) *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Omicron System.

CAPÍTULO I

La formación docente continua en Argentina: concepciones y recorrido histórico

El primer capítulo de este libro fue escrito desde el convencimiento de que no es posible adentrarse en un tema u objeto de estudio sin conocer las perspectivas desde las cuales lo definimos, delimitamos o reflexionamos sobre él. Al mismo tiempo, se vuelve necesario tener una mirada histórica sobre las transformaciones que han ocurrido en torno a las políticas educativas caracterizan a determinado tema. Analizar las políticas de formación docente equivale a estudiar relaciones que se establecen en la esfera de la educación, entre las acciones de la dirigencia, las presiones sociales y los comportamientos de los docentes, pero por sobre todo, su análisis implica atender al contexto histórico en el cual construyen su sentido.¹ De esta manera, la complejidad que reviste el trabajo docente y su formación son solo posibles de ser analizados a través de un abordaje multidimensional, que sea capaz de recuperar los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales que atraviesan a la docencia.

La formación docente ha ocupado a lo largo de la historia un lugar importante dentro del debate sobre las políticas públicas educativas y las preocupaciones pedagógicas. En nuestro país, la apuesta por la conformación del sistema nacional educativo tuvo como puntal de dicho proceso al docente, al involucrar dispositivos y procesos formativos como laboratorios de experimentación y diseño identitario, congruente con el imaginario del naciente Estado Nación.² En el caso de la formación docente continua en particular, su consolidación como ámbito específico dentro de los trayectos formativos y como espacio sobre el cual diseñar políticas públicas, puede ubicarse algunas décadas posteriores a ese proceso inicial. La indagación sobre el surgimiento del sistema educativo,

su contexto social, económico y cultural, y las acciones implementadas, junto con la sanción de la normativa correspondiente, nos permiten, en este capítulo, dar cuenta de las características principales del proceso de formación y desarrollo del sistema de formación docente continua en Argentina.

Ahora bien, entendemos que antes de abordar históricamente determinadas políticas para la formación docente continua, es necesario delimitar teórica y conceptualmente a qué nos referimos y desde qué punto de partida comenzamos a pensar en la formación docente. Es por ello, que el capítulo comienza con un recorrido sobre una serie de reflexiones en torno a la formación docente continua, sus denominaciones y sus alcances. Estas líneas actuarán como punto de partida para realizar, en los apartados posteriores, un análisis histórico del proceso de institucionalización y consolidación de la formación docente continua como un área específica de las políticas educativas.

Por último, vale señalar que el plan Escuelas de Innovación, en tanto política formativa estudiada en este libro, se desarrolló entre los años 2011 y 2015, como hemos advertido en la Introducción. Por lo tanto, el recorrido que realizamos sobre las políticas formativas en clave histórica comienza con las primeras acciones formativas hacia fines del siglo XIX y finaliza con el período de gobierno que culmina en 2015.

Concepciones y perspectivas sobre la formación docente continua

El recorrido mediante el cual un estudiante termina sus estudios en el nivel secundario, continúa en un profesorado en la Universidad o un Instituto de Formación Superior para luego, una vez finalizada su formación inicial, insertarse profesionalmente en instituciones educativas, interactuar con otros docentes, conocer distintas realidades socioeducativas y transitar experiencias diversas de capacitación, no representa un camino recto, unidireccional ni constante. Por el contrario, este recorrido de formación y posterior

desarrollo profesional puede ser más bien comprendido como un trayecto, un espacio flexible y de construcción, que excede a una mera acumulación de conocimientos y su forma de transmitirlos.³ Dentro de este trayecto, podemos identificar un momento que se define a partir de la participación en acciones de formación dirigidas a quienes han finalizado su instancia de formación inicial, se encuentran bajo la responsabilidad de desenvolverse ante estudiantes, y —ya sea por motivaciones de crecimiento y superación profesional, por instancias institucionales obligatorias o por intereses laborales en relación a ventajas que otorga el sistema de puntaje docente— forman parte de experiencias formativas colectivas.

Actualización, capacitación, perfeccionamiento, reciclaje, formación permanente, formación en servicio, formación continua, y desarrollo profesional, son algunos de los términos escogidos por distintas investigaciones y políticas públicas, a lo largo del tiempo, para referirse a los programas y dispositivos de formación dirigidos a quienes ya se encuentran ejerciendo la docencia. Esta diversidad, que aparece como un primer aspecto que da cuenta de la complejidad de estudio para este momento formativo, no es únicamente nominal, sino que implica distintos sentidos que se le han otorgado a la continuidad de los estudios de los docentes una vez finalizados sus estudios iniciales. Birgin advierte sobre esta complejidad, al destacar el entramado de políticas docentes que integra la formación docente, que incluyen además a la carrera docente, a las condiciones laborales, y la participación institucional, entre otras.⁴ Tiene lugar, así, un entramado de difícil delimitación en el cual se intersectan las políticas educativas con otras políticas del Estado.

Desde este punto de partida, y para comenzar a indagar sobre la diversidad de denominaciones aludidas en el párrafo anterior, Birgin identifica tres grandes períodos en torno a la preponderancia de algunos términos sobre otros, pero con la salvedad de que cada término adquiere significados diferentes en los mismos o en otros tiempos, por lo que no sería posible identificar un significado fijo, sino que estos se construyen discursivamente en contextos históricos e institucionales determinados.⁵ El primer período tuvo lugar

entre las décadas de 1950 y mediados de la de 1980 donde perfeccionamiento fue el término más utilizado. En el segundo período, durante la década siguiente, los términos de capacitación y actualización tomaron relevancia al calor de los ciclos de reforma educativa de la época, mientras que, por último, desde mediados de la década de 1990 ingresaron nociones claves al centro de la escena como formación docente continua y desarrollo profesional docente. La autora, por su parte, opta por nombrar a los programas y dispositivos formativos en los que participan aquellos docentes que ya han finalizado sus estudios de grado como formación en ejercicio, con la intención de reconocer el peso de la simultaneidad de estar ejerciendo como docente y participando de instancias de formación.⁶

Más allá de su uso indistinto, y de que cada concepto se identifica con la formación realizada luego de obtenida la titulación docente, cada terminología puede asociarse a perspectivas diferentes. Para Serra, las figuras de perfeccionamiento o actualización integran una concepción que toma a la formación como una puesta al día, que da por sentado que la formación inicial es adecuada, pero que es necesario de ser ampliada en algunos contenidos que mejorarían su formación.⁷ Por su parte, la capacitación se presenta cuestionando la capacidad de docente para resolver los problemas de la práctica educativa con la formación inicial recibida y se la percibe como una manera de cubrir esos vacíos. Para el autor, formación continua o en servicio, es un término que “proviene de una construcción a nivel internacional, que se diferencia del perfeccionamiento en el carácter puntual y de puesta al día que este último connota, y que podría ser el más acorde con una perspectiva de profesionalización docente”.⁸

Vezub encuentra los motivos de estos cambios de denominación en las revisiones sucesivas sobre la conceptualización y la manera de entender el aprendizaje de los docentes, así como en el papel que se pretende que tenga la formación en servicio en el cambio, renovación y mejora de los sistemas educativos.⁹ La autora destaca la noción de desarrollo profesional docente, la cual

comienza a instalarse a partir de los años 2000 en adelante, ya que considera que “brinda una visión más amplia, articulada e integrada del aprendizaje del docente a lo largo de toda su trayectoria y es consecuente con una concepción de la formación docente de larga duración”.¹⁰ De todas maneras, el carácter integral en torno a la formación docente que cada término elegido lleva consigo, se convierte en denominador común de los distintos análisis:

La concepción y los términos que se utilicen se refieren a rasgos de la identidad y del perfil profesional, a la concepción del trabajo docente, al tipo de saberes, disposiciones y capacidades que la política de formación les atribuye y al papel que se espera que estos desempeñen en el sistema educativo y en la sociedad.¹¹

En el caso de esta obra, hemos adoptado por la denominación de formación docente continua, debido a que entendemos que es el término más difundido en el ámbito educativo y en el público en general, para referirse al momento formativo que comprende a las acciones desarrolladas una vez obtenido el título de grado de profesor y encontrarse en el ejercicio de la profesión. Además, distintas políticas públicas para el sector continúan utilizando esta denominación tanto a nivel nacional como regional. Igualmente, consideramos que la mayor relevancia del análisis no se encuentra en el término elegido, sino en la perspectiva acerca de la formación y el trabajo docente que se le otorgue. Es por ello que, a continuación, vamos a repasar algunos aspectos centrales que desde nuestra mirada le otorgan sentido educativo a la formación docente continua.

Partimos de una concepción sobre los recorridos formativos que no es posible de ser estandarizada y que no responde a una relación directa de causa y efecto.¹² Es decir, el valor de las acciones formativas reside en las dinámicas transformadoras sobre el sujeto docente, en la búsqueda de formas nuevas para cumplir con ciertas tareas para actuar en el campo profesional de la docencia.¹³

Al recuperar la noción de trayecto, es posible identificar momentos definidos, la formación inicial, por ejemplo, configura un primer hito referido a la formación que se recibe en una carrera

de grado de manera intencional y sistemática para el ejercicio de la docencia.¹⁴ Es sabido que la formación inicial posee un abordaje limitado y que no es posible pretender que aporte todo lo que se necesita para la profesión.¹⁵ Esta situación de incompletitud abre la puerta a considerar cierta incomodidad con la proyección de una formación que nunca termina de concluirse y que requiere revisiones.¹⁶ Por lo tanto, si partimos de la idea de considerar a la formación inicial incompleta y asumimos la incomodidad de aceptar la necesidad de mantener procesos formativos durante el ejercicio de la profesión, nos encontramos ante la oportunidad de reflexionar sobre qué tipo de acciones vamos a querer desarrollar en ese momento del trayecto y con qué objetivos.

Una vez finalizado el tramo formativo inicial, muchos son los factores que inciden en la definición de la continuidad del trayecto durante el ejercicio de la docencia. Estos pueden abarcar desde las políticas estatales de formación continua, las políticas de carrera docente, la configuración de la oferta y la agenda formativa, hasta los contextos socioeducativos en los que los docentes se desarrollan, y sus propios intereses. De la misma manera, múltiples pueden ser las propuestas didácticas y dispositivos formativos, así como sus contenidos y abordajes. Entendemos que la formación docente no puede limitarse al dominio de reglas, procedimientos o técnicas que se aplican para lograr ciertos resultados o a ejercicios aleatorios que se resuelven en cada situación, sino que, como postula Edelstein, requiere ser configurada sobre el saber que procede de la experiencia sometida a discusión y crítica.¹⁷

En ese sentido, retomamos una obra clásica de Davini sobre la formación docente en la que aborda, entre otros aspectos, la tensión existente en la relación entre los conocimientos adquiridos por el estudiante en su formación inicial y los procesos reales que tiene que enfrentar en el aula o en la escuela.¹⁸ Desde allí, la autora señala la importancia de conformar una pedagogía que incluya la reflexión sobre la práctica como uno de sus núcleos fundamentales, con la intención de formar sujetos capaces de ponderar situa-

ciones, contextos y sujetos, y tomar decisiones congruentes, sustentables y comunicables.

De esta manera, la necesidad de centrar las reflexiones de la formación continua en la práctica aparece tanto en el reconocimiento de las particularidades y la singularidad de cada trayecto formativo, como en la centralidad que adquiere la enseñanza y el aprendizaje en ese proceso. Es decir, se vuelve imprescindible no perder de vista el fin último de las acciones formativas, de modo tal que la transformación del sujeto que forma parte de esas acciones habilite luego transformaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Resulta esperable entonces que estos procesos de mejora o de superación de problemas tengan su correlato en el aula, por lo que la reflexión sobre la práctica y las búsquedas y replanteos que surjan en las instancias formativas necesariamente deben entrar en diálogo para dirigirse hacia la transformación del ejercicio docente futuro.

Destacamos a la escuela como el escenario más apropiado para la problematización de la enseñanza y del aprendizaje. El aprendizaje del docente no se produce en el vacío, sino que, por el contrario, se realiza en situación, en contextos específicos de escolarización en los cuales desempeña su tarea, con determinados grupos de estudiantes, pertenecientes a una comunidad que posee características particulares.¹⁹ El carácter situado de la experiencia formativa se vuelve fundamental al enlazarse con las características y las problemáticas propias de cada comunidad educativa, que abarcan desde situaciones socioeconómicas del contexto hasta particularidades del grupo docente que allí se desempeña. Según este enfoque de trabajo, se trata de “pasar de acciones en las que la formación continua aparece instrumentalizada y descontextualizada, a situaciones de formación continua de los docentes en sus contextos específicos de experiencia profesional”.²⁰

Por otro lado, Imbernón destaca que el desarrollo docente abarca diversos aspectos, como el desarrollo personal, que incluye las relaciones sociales y afectivas; aspectos estrictamente profesionales, como el salario y la carrera docente; y cuestiones instituciona-

les, relacionadas con las normativas y las estructuras organizativas, que pueden facilitar o dificultar un ejercicio adecuado de la profesión a lo largo de la vida.²¹ Si bien una mejor formación colaborará sin dudas en ese desarrollo, no debemos perder de vista la transformación de los otros factores, que también lo harán y de manera decisiva.

Esta mirada nos lleva a recuperar el papel personal del profesorado en los procesos de cambio y en la capacidad de generar cambios en sus contextos educativos.²² Desde allí podemos abocarnos también a poner en primer plano a las subjetividades de los docentes, sus emociones, sus sentimientos, su reflexividad y sus experiencias. Yedaide y Porta destacan la experiencia de vida de los docentes frente a los trayectos de la educación formal o de formación docente tradicionales.²³ Más allá de los saberes o vivencias asociadas a la formación académica, el desarrollo de los docentes en su ejercicio profesional se funda pronunciadamente en sus afectaciones sensibles a lo largo de la vida.²⁴ Es por ello, que se propone otorgar centralidad a determinados aspectos relegados en los sistemas formativos tradicionales que se relacionan con las múltiples afectaciones sensibles que reciben los docentes, que forman parte de los distintos ámbitos educativos, y que en muchas ocasiones trascienden a los espacios pautados para la formación.

Hasta aquí, hemos identificado a la formación docente continua como parte de un trayecto flexible, que no tiene un camino único ni constante y que se configura a través de distintos contextos, biografías, políticas, intereses y elecciones individuales y colectivas. Presentamos a la formación continua con un carácter inacabado o sin fecha de finalización, pero, al mismo tiempo, como imprescindible para la reflexión sobre el ejercicio de la profesión. También hemos señalado la relevancia que adquiere la reflexión sobre la práctica docente en los espacios formativos, al permitir que, de manera situada, se aborden problemáticas y propuestas de mejora con centralidad en las características contextuales de los espacios educativos en los que cada docente se desempeña.

Al mismo tiempo, destacamos el lugar de los afectos y las emociones en el desarrollo de la práctica docente y en la definición de los posicionamientos pedagógicos, como un aspecto de relevancia más a tener en cuenta al momento de reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Todo esto, sin perder de vista que las instancias formativas, de reflexión entre colegas o de preparación de nuevas propuestas, deben orientarse a la transformación de lo que sucede en el aula y que, más allá de las transformaciones que ocurran en cada sujeto que forme parte de procesos formativos, el sentido final es que una parte de esas transformaciones lleguen a los estudiantes.

En suma, los enfoques y maneras de interpretar los procesos de formación de los docentes que se encuentran en ejercicio de su profesión conforman un debate profundo y sumamente relevante, si tenemos en cuenta las tareas que desarrollan día a día en las instituciones educativas. Es así que la formación docente continua se configura como un objeto de estudio complejo, de naturaleza heterogénea y plural, compuesta por sujetos que interactúan, piensan, sienten, configuran y reconfiguran el campo formador.²⁵

Los orígenes de las acciones formativas

La segunda mitad del siglo XIX en Argentina se caracterizó por haber sido el período donde se consolidaron las bases del Estado Nacional en el marco de su integración al sistema capitalista mundial. En este proceso, la educación conformó uno de los principales mecanismos de creación y sostenimiento del nuevo orden conducido por una elite gobernante, fuertemente excluyente en lo económico y lo político, que “no brindó el acceso masivo a la propiedad, a la participación política, o a la movilidad social ascendente, y que encontró en la educación el mecanismo más idóneo para integrar y modernizar a la sociedad”.²⁶ En ese marco, durante las dos últimas décadas del siglo XIX se concretó la constitución de un sistema educativo cuyas partes se articularon orgánicamente para cumplir determinados objetivos y funciones, dando lugar a la sanción de leyes educacionales que organizaron los ciclos primario

y superior de la enseñanza, y a la práctica de una política educacional coherente en todos sus ámbitos.²⁷

Será a partir de 1870, con la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná que se consolida el proceso de institucionalización del normalismo en nuestro país y toma forma como estrategia centralizada del Estado para encauzar la heterogeneidad de las instituciones educativas existentes, a cargo de maestros sin formación, inmigrantes y la Iglesia Católica. La importancia de esta institución no radica tanto en haber sido una de las primeras escuelas normales de Argentina, sino en el lugar de referencia que ocupó en el proceso de expansión del normalismo, dado que “tomará el rol de modelo sobre el cual se constituirán prácticamente todas las escuelas normales en los años posteriores”.²⁸ A la institución se ingresaba luego de cursar la escuela primaria y durante cuatro años los alumnos recibían una formación que privilegiaba un enfoque enciclopédico en materias como Aritmética, Geografía, Castellano y Pedagogía, y entrenamientos prácticos de enseñanza.²⁹

A través de este esquema, el Estado comenzó a hacerse cargo de la formación sistemática de maestros con instituciones específicas dedicadas a tal fin configurando el origen de la docencia como profesión.³⁰ Terminados sus estudios en las escuelas normales, los maestros solo podían continuar su formación a través del ejercicio de la docencia, ya que el título normal no los habilitaba para intentar otro tipo de estudios superiores. No obstante, hubo estrategias oficiales específicas para la difusión de los nuevos métodos y nociones pedagógicas científicas entre los maestros.³¹

Por un lado, se llevó adelante la publicación de revistas oficiales que llegaban a todas las escuelas. Entre ellas, es posible destacar al Monitor de Educación Común, publicación periódica del Consejo Nacional de Educación fundada en 1881. Otra de las prácticas privilegiadas fueron las visitas de inspección, donde “estos funcionarios dentro de sus actividades debían brindar capacitación a sus escuelas mediante charlas, conferencias, difusión de bibliografía y otras acciones”.³² Por otro lado, se destacó la organización de las Conferencias Pedagógicas, que se realizaron en cada sección o dis-

trito escolar desde 1884 y hasta aproximadamente 1914. Estas conferencias pueden considerarse como uno de los primeros antecedentes de lo que más tarde sería conceptualizado en términos de la formación permanente del profesorado.³³ La difusión de publicaciones, junto con las actividades de los inspectores y la realización de conferencias pedagógicas ocupaban un rol secundario frente al rol principal que se le otorgaba a la formación en las escuelas normales.

La Argentina de la primera mitad del siglo XX se presenta como una sociedad mucho más moderna que aquella en la que se había conformado el sistema escolar y al normalismo. En este contexto, tomó centralidad en el debate educativo la revisión de los modelos de alumno y docente, la concepción de enseñanza y las prácticas propuestas. Se produjo entonces una ampliación de la oferta formativa a medida que “se fueron consolidando nuevas estrategias impulsadas por docentes o grupos de docentes, que, junto a su tarea de aula, realizaban actividades políticas, sindicales, artísticas y culturales que buscaban poner a dialogar con su tarea profesional”.³⁴

Una de las prácticas privilegiadas fue la aparición y proliferación de nuevas publicaciones no oficiales, que incluían empresas particulares, grupos de docentes, o agrupaciones políticas como el anarquismo y la Iglesia Católica.³⁵ Entre los años 1920 y 1950 se destacó la influencia de otra revista educativa fundada en 1921 por un grupo de profesores y egresados de la Escuela Normal Superior Mariano Acosta de la Capital Federal. La Obra, de publicación quincenal, se convirtió en una referencia didáctica obligada para los docentes de la época que llegaba a los maestros del interior a través del sistema de suscripciones.³⁶

Es así que, durante este período de primera mitad del siglo XX, las modernizaciones sociales y culturales contemporáneas modificaron el modelo previo de incipiente formación continua. Mientras que, por un lado, se produjo una ampliación de las formas y alcances de la formación impulsados por los cambios tecnológicos, por el otro, se fortalecieron nuevos sujetos que se consideraban res-

ponsables legítimos de impartir, como los colectivos docentes y las organizaciones de la sociedad civil.³⁷

Los finales de los años cincuenta y sesenta estuvieron marcados por las propuestas generadas por una concepción desarrollista, hegemónica en la región latinoamericana, que consideraba a la educación como una herramienta nodal que, a través de la formación de recursos humanos, aportaría al desarrollo productivo y la inserción en el mercado mundial. El desarrollismo y los discursos internacionales, impulsados, por ejemplo, por la UNESCO, contribuyeron a instalar en los años 1970, junto con la teoría del capital humano y la importancia del planeamiento educativo, la noción de educación permanente; entendida como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas.

En este marco, se originaron nuevas ofertas y agentes de capacitación y se creó una serie de instituciones dedicadas a dictar cursos, promover el aprendizaje de técnicas, recursos y habilidades para la planificación y ejecución de una enseñanza eficaz. Pero también hubo movimientos alternativos que impulsaron, a través de la modalidad de talleres de educadores autogestionados, la discusión y generación de experiencias alternativas a las pedagogías tecnicistas dominantes. Estos grupos promovieron la investigación y reflexión de los docentes, el uso del tiempo libre para organizar actividades extracurriculares con los alumnos, la libre expresión, y el desarrollo estético, afectivo y comunitario de los jóvenes.³⁸

En 1969, dentro de la formación inicial, se produjo el pasaje al nivel superior de la formación de maestros para la escolaridad básica a través de la tercerización de su formación. A nivel organizacional, las acciones de formación inicial y formación continua fueron separándose en unidades burocráticas diferentes, en un Estado que complejizaba su aparato burocrático. De esta manera, terminó de consolidarse la modalidad del curso como estrategia privilegiada para la formación en servicio, al fortalecer una división técnica y separar a los planificadores expertos de los docentes de aula.³⁹ La emergencia de la figura del especialista en educación mantuvo un

fuerte involucramiento, al asentarse estas bases institucionales del perfeccionamiento docente.⁴⁰

En esta etapa se incluyó en el Estatuto Nacional Docente al perfeccionamiento como un deber y un derecho del personal docente. A través del Estatuto, quedó establecido un nexo particular entre trabajo, profesión y capacitación que todavía hoy rige gran parte de las estrategias y motivaciones del profesorado, a la hora de continuar su formación y asistir a los cursos. El perfeccionamiento fue indisolublemente ligado a la carrera docente porque se convirtió en la vía para lograr el puntaje necesario, aspirar a los concursos y ascensos.⁴¹ Este proceso estatutario, tuvo lugar junto con el fortalecimiento de la sindicalización y la concepción del docente como trabajador de la educación, donde la capacitación tomaba lugar como un derecho laboral que debía constar en estatutos y reglamentos de trabajo.

A partir de aquí, es posible caracterizar el inicio del proceso de institucionalización de la formación continua. La instalación en el imaginario educativo de la idea de educación permanente, junto con la diversificación y ampliación de la oferta de capacitación, sumado a la consolidación del formato de curso como acción formativa, sentaron las bases que posibilitaron el reconocimiento de la capacitación como un derecho y un deber del personal docente y, fundamentalmente, abrieron camino a que se comiencen a formar entidades burocráticas separadas destinadas a la formación inicial y continua.

Durante los años siguientes, la dictadura iniciada en 1976 profundizó la propuesta tecnocrática en fuerte articulación con el modelo educativo represivo y persiguió mediante el terrorismo de estado a aquellos que proponían renovaciones más participativas.⁴² Las administraciones educativas de la dictadura militar en el área de educación mantuvieron una serie de líneas básicas que consistieron en restablecer el “orden” como condición previa para una libertad individual coherente con el liberalismo económico, la subsidiariedad del Estado y estímulo a la iniciativa privada, la transferencia de las instituciones educativas, y la represión en la

comunidad educativa y restauración de los valores religiosos y políticos occidentales y tradicionales.⁴³

En este período, la formación docente actuó como agente reproductor y multiplicador de una concepción ideológico-filosófica monolítica y verticalista, y fue una herramienta clave para la intervención ideológica sobre el sistema educativo. Se tomó como punto de partida un diagnóstico de bajo rendimiento de la tarea docente, lo cual conducía a la necesidad de “profesionalización” de los maestros en pos de garantizar la neutralidad ideológica.⁴⁴

Con la recuperación democrática hacia 1983, se produjo una expansión del sistema formador normalista que abarcó a poblaciones y territorios antes excluidos, mediante un abordaje sobre el acceso y la permanencia en las instituciones formadoras, a través de la flexibilización de los regímenes de promoción y de cursada.⁴⁵ En este marco, se comenzaron a instrumentar propuestas de reforma institucional de la formación docente a nivel nacional, siendo su principal exponente el proyecto denominado Magisterio de Educación Básica (MEB).

En relación con las acciones que respecta a la formación continua, si bien no fueron muchas las iniciativas llevadas adelante, se destaca la creación en 1987 del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Con subsedes en todo el país, ofreció cursos a distancia y presenciales, dirigidos a los docentes de las instituciones educativas de su dependencia. Este Instituto estuvo en funcionamiento hasta 1992, año en que se materializó la transferencia a las provincias de los servicios que se encontraban bajo la gestión del Ministerio de Educación de la Nación.⁴⁶ De esta manera, la apertura democrática y el impulso de un proyecto de carácter nacional como el MEB, junto con la creación de un instituto específico dedicado a las acciones relacionadas con la formación continua, consolidaron el proceso de institucionalización de la formación docente iniciado en los años anteriores a la dictadura.

Previo a la década de 1990, se produjo un progresivo aumento de la oferta y la demanda de la capacitación, “donde los estatutos docentes continuaron jugando un papel de relevancia como incen-

tivo por la acumulación de puntaje y donde comenzó a constituirse un mercado de cursos donde gremios e instituciones privadas participaron activamente”.⁴⁷ Este crecimiento se estructuró con un bajo nivel de orientación y direccionamiento oficial que dio lugar a la desarticulación entre las diferentes ofertas, y enfrentó a los docentes a una fuerte desigualdad en la posibilidad de mejorar su formación, dado que no todas las provincias contaban con una organización para la capacitación o la tenían en forma parcial.⁴⁸ Así, el proceso de institucionalización, en relación con la separación entre la formación inicial y la formación continua, comenzó lentamente durante los años previos a la década del noventa, acompañado por la diversificación y multiplicación de la oferta de los cursos de capacitación, pero con una marcada desarticulación y desigualdad en el acceso en función de las características de cada oferta jurisdiccional.

La década de 1990 y la consolidación de la formación continua

La década de 1990, marcada por políticas neoliberales y por el predominio de los lineamientos de los organismos de crédito internacionales al momento de definir políticas educativas, significó un período de importantes transformaciones para el sistema educativo en general y para el ámbito de la formación docente en particular. La sanción de grandes leyes como la Ley Federal de Educación o la Ley de Educación Superior, junto la descentralización educativa, a partir de la sanción de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos, dieron lugar a procesos de transformaciones profundas en el sistema educativo que profundizaron las desigualdades y problemáticas ya existentes.

En lo que respecta a la formación docente, las autoridades del Ministerio de Educación, objetaron y discontinuaron el MEB desde que asumieron, aunque trataron de utilizar su andamiaje institucional para iniciar el diseño e implementación de las nuevas políticas de reforma. Desde el Ministerio pusieron en marcha en

1991 el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), que se aplicó en once provincias, abarcó unas cincuenta instituciones y se mantuvo vigente hasta 1995. El PTFD partió de cierto cuadro de situación, que es posible de sintetizarse a partir de tres situaciones en particular: la distancia que parecía mostrar la formación docente con respecto a las prácticas para las que formaba, la segmentación por los circuitos curriculares diferenciados que caracterizaba a la oferta de la formación docente, y por último, la tendencia de los circuitos de formación docente a centrarse exclusivamente en la formación de grado sin prever acciones de perfeccionamiento o promoción de la carrera docente.⁴⁹

Más allá de los cambios institucionales y curriculares que se propuso el PTFD,⁵⁰ el primer cimbronazo que sufrió la formación docente en Argentina no estuvo dado por una política sectorial específica, sino por la descentralización educativa que abrió lugar a la transferencia abrupta de los establecimientos terciarios a las provincias. De todos modos, hay un amplio consenso en afirmar que el PTFD marcó de sobremanera las instituciones formadoras y que, si bien formalmente no continuó como política pública, muchas de las reformas consecuentes han sido posibles por la base institucional que dejó.⁵¹

En este contexto, el modelo de formación docente termina reordenándose con la creación en 1994 de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC). La creación de la Red puede considerarse como el principal hito en el desarrollo de la capacitación de docentes en la Argentina, ya que dio lugar, por primera vez, a la implementación de un sistema de capacitación que aspiraba a la integración y a la articulación.⁵² En el documento que expresa la creación de la Red podemos encontrar en su articulado su definición y finalidad, junto con la clasificación de las instancias de formación docente y su conformación:

La Red Federal de Formación Docente Continua se define como un sistema articulado de instituciones que asegure la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación. Su finalidad será ofrecer un marco organizativo que facilite las articulaciones intra e interprovincia-

les para el desarrollo de un Plan Federal de Formación Docente Continua, atendiendo a las siguientes instancias.

Las cuatro “instancias” de la formación docente continua son: la “formación de grado”; el “perfeccionamiento docente en actividad”; la “capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales”; la “capacitación pedagógica de graduados no docentes”.

La Red Federal de Formación Docente Continua estará conformada por aquellas instituciones de gestión pública o privada cuya responsabilidad primaria sea la formación docente de grado, como así también aquellas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales provinciales, nacionales e internacionales —cuya actividad y/o producción constituyan.⁵³

Bajo esta estructura, en 1996 se organizaron las convocatorias públicas a oferentes, se conformaron las comisiones evaluadoras en cada jurisdicción y se creó el Registro Federal de Evaluación, Proyectos y Certificación Docente desde donde se establecieron criterios nacionales por disciplina para la evaluación de los proyectos. El dispositivo elegido para la capacitación fue el de los cursos con modalidad presencial, semipresencial o a distancia.

Serra explica que cada año las jurisdicciones debían elevar a la Cabecera Nacional los planes de capacitación para ser evaluados y luego de ello la Cabecera Provincial iniciar el proceso de convocatoria a las instituciones oferentes. El autor destaca, además, que estas acciones se ejecutaron en un período de tiempo muy breve y en simultaneidad con otros procesos, como la implementación de la nueva estructura de ciclos y niveles, el cambio curricular para cada uno de los niveles y la reforma de los institutos de formación docente.⁵⁴ De esta manera, el plan masivo de capacitación coordinado por la RFFDC, abarcaba aproximadamente a 650 000 cargos docentes y se basó en un sistema de puntajes, siendo el número de puntos reunidos por cada docente dependiente de la duración del

curso, y no de su aprendizaje efectivo.⁵⁵ Por otro lado, además de las iniciativas oficiales, el período contó con una multiplicidad de oferentes de cursos y capacitaciones con puntaje que, al calor de las reformas laborales y el deterioro del salario docente, comulgaron dentro de un negocio muy rentable de particulares y asociaciones. Las dificultades por la conservación de los puestos de trabajo en un contexto de crisis, fomentaron un contexto de consumo ansioso de cursos que permitieran la acumulación de puntaje.⁵⁶

La RFFDC debía facilitar el desarrollo de un plan federal de formación continua, registrar, acreditar y evaluar a las instituciones de formación docente, formular criterios, orientaciones curriculares, definir líneas prioritarias para el perfeccionamiento, evaluar proyectos de capacitación, otorgar fondos para su desarrollo y certificar las acciones que los docentes realizaron en el marco de la Red. Estas actividades construyeron un nuevo paradigma a partir de la asociación de reforma, capacitación y profesionalización en el marco de las reformas de la década.⁵⁷

Las capacitaciones llevadas adelante en esta década se centraron en la difusión del conocimiento disciplinar a través de distintos cursos que se sustentaban principalmente en el criterio de autoridad del experto. Davini y Birgin analizan este proceso e identifican un fuerte desconocimiento de los saberes y experiencias de los docentes:

Correlativamente se produce un desplazamiento de los saberes profesionales propios de la acción docente, esto es, enseñar a sujetos concretos y particulares en contextos sociales específicos, con fines de desarrollo individual y colectivo. El énfasis en el acceso al conocimiento de los especialistas se produce en detrimento del saber peculiar de los docentes y en favor del saber producido por otros. La eficacia de este proceso requiere de un elemento clave que es la descontextualización de la experiencia de los sujetos, en cuanto desconocimiento de la práctica y del saber producido y construido en dicha práctica. El docente es colocado y se coloca en el lugar del “no saber” y para ello es necesario capacitarlo.⁵⁸

Esta perspectiva, que conlleva un diagnóstico en el que los docentes no dominan los contenidos de enseñanza, fue la que sustentó al mismo tiempo la definición de los contenidos de los cursos. Sin embargo, Pitman señala que lejos de ello, los problemas en la educación argentina para 1995 no se reducían a los contenidos curriculares, por lo que hubo además una simplificación entre los problemas identificados y las líneas de trabajo propuestas.⁵⁹

Los cursos que integraban el sistema de puntaje necesitaban ser autorizados por la Red, pero el mecanismo de autorizaciones fue lento y no necesariamente garantizaba la calidad de los mismos. Al no concebirse las escuelas como agentes de cambio, los maestros asistieron a diferentes cursos para mejorar sus puntajes y carreras individuales, muchas veces sin considerar las necesidades institucionales.⁶⁰ Además, los cursos difícilmente cumplieron el objetivo propuesto de lograr su “actualización curricular” debido a que, por un lado, no alcanzaron a cubrir a la totalidad de los docentes como estaba previsto y, por otro, los docentes que accedieron a las acciones de capacitación de la Red realizaron en promedio una baja cantidad de cursos.⁶¹

Pese a estas cuestiones, Vezub destaca algunos aspectos que se convierten en positivos para el campo de la formación continua:

Por un lado, la instalación entre los docentes de la importancia y necesidad de actualizarse permanentemente en vistas de elevar su profesionalización y enfrentar los desafíos derivados de la complejidad de su tarea en contextos cada vez más cambiantes y exigentes. Por otro, los cursos fueron una oportunidad y experiencia significativa para muchos maestros y profesores, especialmente los del interior del país, más alejados de los circuitos de producción, debate y circulación de conocimiento pedagógico-didáctico o para aquellos con escaso tiempo para la lectura pedagógica o que carecen de este hábito profesional. El material dado en los cursos, junto con la dotación de bibliografía de primer nivel a las escuelas que hizo la Red Federal de Formación Docente Continua para todas las bibliotecas escolares permitieron que muchos docentes renovaran lecturas, fuentes bibliográficas y actualizaran saberes pedagógicos y disciplinares.⁶²

Si bien la estructura organizada por RFFDC no parece haber alcanzado el grado de institucionalización y articulación que estaba previsto, ya que prevaleció un esquema unidireccional que partía de la cabecera nacional a las provincias y a los docentes, la Red se conformó como la primera política que construyó una estructura institucional de capacitación de alcance nacional y estableció criterios de calidad para esa oferta.⁶³ En ese sentido, se destaca la manera en que se pusieron en circulación un conjunto de acciones y discursos que jerarquizaron el lugar de la capacitación en el sistema educativo, ubicándola en el campo de las responsabilidades del Estado y significando en muchos casos la conformación de estructuras institucionales en provincias en las que estas eran prácticamente inexistentes.⁶⁴

La formación docente en la antesala de la crisis

Para el inicio del siglo XXI, los Institutos de Formación Docente y el sistema educativo en general se encontraban en una situación crítica producto de las políticas de privatización y ajuste vividas en el período anterior. El gobierno de la Alianza (1999-2001) impulsó desde el Ministerio de Educación una nueva iniciativa a principios del año 2000: el Programa Nacional de Formación Docente. Teniendo en cuenta el contexto noventista de corrimiento del Estado, lo primero que se hizo a través de este programa fue analizar el impacto que venía teniendo esta política en el seno de los Institutos de Formación Docente por lo que uno de los principales objetivos fue concretar una política de apoyo y fortalecimiento a estas instituciones en las que se desarrolla la formación docente del país. En este marco, las principales líneas de acción del programa consistieron en el Proyecto Polos de Desarrollo, el de Desarrollo y Actualización de Formadores de Docentes, y el Proyecto Evaluación y Desarrollo institucional.

Los resultados desalentadores del diagnóstico de la herencia de la década anterior tuvieron como contraparte la implementación del proyecto Polos de Desarrollo que tuvo como principal objetivo

el fortalecimiento y enriquecimiento de la formación docente y de las instituciones formadoras. A partir del estímulo de propuestas educativas innovadoras, el proyecto aspiró a potenciar la formación de los futuros maestros proponiendo redes de trabajo colaborativo entre las instituciones educativas regionales a través de líneas de especialización que los propios actores locales escogían. Se generó una política con el objetivo de fortalecer nuevamente a los institutos formadores y otorgarle mayor profesionalización y apoyo estatal. Así, la estrategia que se implementó fue la de conformar redes solidarias de trabajo y poder lograr la articulación de todas las propuestas pedagógicas que enseñen a romper el aislamiento como manera constitutiva del trabajo docente⁶⁵.

De acuerdo a un informe de gestión realizado por el Ministerio de Educación, el proyecto Polos de Desarrollo se propuso impulsar un conjunto de acciones dirigidas a dar continuidad, mejorar y potenciar el desarrollo pedagógico de los Institutos de Formación Docente, así como favorecer su apertura e interrelación con la comunidad en que se desenvuelve. El proyecto se buscó realizar a través de la participación genuina de los actores involucrados por medio de redes solidarias de intercambio entre dichas instituciones y otras instituciones educativas, organismos, asociaciones civiles, gremios y demás actores de la comunidad en general, atendiendo a la estructura federal del sistema educativo argentino y a la importancia clave de la Formación Docente para el mejoramiento del sistema educativo.⁶⁶

Cada institución se convirtió en la sede del proyecto Polos de Desarrollo, que aspiró a consolidar un perfil propio, situado y contextualizado, implicando la interconexión electrónica entre las instituciones asociadas y constituyendo una propuesta experimental analizada por especialistas en el campo de la educación. En suma, para Porta y Aguirre, “el proyecto procuró la participación genuina de los actores involucrados por medio de redes solidarias de intercambio entre las instituciones y los propios sujetos de la comunidad en general”.⁶⁷

En relación con la formación continua, las acciones estuvieron coordinadas por el Proyecto de Actualización y Desarrollo de Formadores de Docentes, dirigido hacia los profesores y directivos de los institutos de formación docente. Entre sus principales acciones se encontraron el desarrollo de postítulos para la formación, actualización y/o especialización en distintas modalidades (presencial y a distancia), el desarrollo de laboratorios residenciales intensivos destinados al análisis de los desempeños del rol y de las dinámicas de relación pedagógica e institucional, la implementación de programas de actualización puntuales para la atención de necesidades de formación específicas, y el desarrollo de seminarios temáticos para la actualización disciplinar en áreas de especial interés para los institutos.

Además de estas acciones del Programa Nacional de Formación Docente, centradas especialmente en los institutos, la formación docente contó también con el Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación destinado a elaborar propuestas de enseñanza referidas a todos los ciclos del sistema y capacitar a los docentes para lograr la instalación efectiva de estas nuevas propuestas en todas las escuelas.⁶⁸ De este programa se desprendían el Proyecto de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores, el cual procuraba atender de manera articulada los problemas educativos que se consideraban prioritarios en cada jurisdicción, y las necesidades y demandas de los equipos docentes;⁶⁹ y el Proyecto de Capacitación, el cual priorizó como destinatario al personal en servicio y como escenario a la institución escolar, procurando garantizar la posibilidad de acceso a la capacitación a todos los docentes del país.⁷⁰

Por último, en relación con la perspectiva de las capacitaciones adoptadas en esta breve etapa vale destacar el redireccionamiento hacia una capacitación centrada en la escuela. Las autoridades del Ministerio evaluaron que la mayor parte de la oferta de capacitación existente tenía como destinatario al docente considerado como actor individual, herencia de la década anterior, siendo menos frecuentes las propuestas dirigidas a equipos docentes de una

misma escuela. En ese contexto, la denominación de capacitación centrada en la escuela, refería a la idea de que la escuela no es solo el escenario en el que se desarrollan las acciones de capacitación, sino que también es contenido, es decir, que es tema de análisis.⁷¹

De esta manera, hemos podido observar cómo el nuevo gobierno intentó dar una vuelta de página en el campo de la formación docente inicial y continua, manteniendo las articulaciones construidas desde la RFFDC, pero reconfigurando la perspectiva de las capacitaciones y el contenido de los cursos con la puesta en marcha de los distintos programas y proyectos mencionados. El Programa Nacional de Formación Docente se posicionó así, de cara a la formación de maestros y profesores desde el trabajo colaborativo y en red, la actualización y especialización continua del docente, la autoevaluación y el desarrollo como procesos subjetivantes que posibilitan la mejora y la reflexión de las prácticas; y se ubicó en un paradigma político-educativo que se aleja de los postulados neo-conservadores y de los discursos individualistas y competitivos en las instituciones formadoras.⁷²

Sin embargo, los alcances de estas políticas fueron acotados debido al corto período de tiempo durante el cual se encontraron vigentes y porque pese a los intentos de revalorización de la formación docente por parte de algunos sectores del ámbito de gestión educativa, otros actores tendieron a continuar las líneas económicas y políticas de la gestión anterior atentando contra la mejora y el fortalecimiento del sector formador.⁷³ Finalmente, la crisis social, económica y política que atravesó el país durante el año 2001 impidió definitivamente la continuidad oficial de estos proyectos nacionales.

Las políticas de cambio de siglo y la formación como derecho

El sistema educativo en crisis producto de las políticas de la década anterior requirió respuestas inmediatas por parte del gobierno nacional que asumió en 2003 con la presidencia de Néstor Kirchner. A partir de distintas iniciativas, se comenzó a poner en marcha la tarea de recuperar las bases de funcionamiento de las escuelas y universidades, de resolver las situaciones de emergencia a través de programas socioeducativos, y a restablecer el diálogo y la concertación con las provincias a través de la revalorización del Consejo Federal de Educación (CFE), entre otras acciones. La mirada del gobierno estuvo sostenida por un discurso que reiteraba la idea de la educación como uno de los pilares estratégicos para el desarrollo del país y como herramienta ineludible para alcanzar la justicia social, y apuntaba a reconstruir la unidad sin uniformidad del sistema educativo recuperando la centralidad de la función de enseñar de la escuela.⁷⁴

Con respecto al sistema formador, su heterogeneidad organizacional y formativa, unida a la debilidad política relativa del campo de la formación docente hacía que hacia 2003 fuera más un enunciado que una realidad, ya que en la práctica este sistema funcionaba más bien como un conglomerado de instituciones, planes de estudio y propuestas de capacitación coexistentes y desintegradas.⁷⁵ En función de este diagnóstico, en 2007 se avanzó en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo nacional desconcentrado y con la función primaria de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema Superior de Formación Docente Inicial y Continua. La creación del INFD significó un hito característico del impulso a la formación de un sistema de formación docente nacional y permite afirmar que se priorizó avanzar en la recuperación del lugar del Estado, en la construcción de una institucionalidad nueva y específica y en la reconstrucción de nuevas tramas compartidas.⁷⁶

Este lugar del Estado en la formación docente también abarcó a la formación continua, la cual fue resignificada desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 al indicar que los docentes tienen derecho “a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera” y señala como una obligación “capacitarse y actualizarse en forma permanente”.⁷⁷ La recuperación de la noción de derecho para la conceptualización de la formación docente y de la explicitación de la responsabilidad indelegable del Estado, junto con los intentos de rearticulación y recomposición del sistema formador a partir de la creación del INFD, otorgaron el marco necesario hacia fines del año 2007 para el lanzamiento del Plan Nacional de Formación Docente.⁷⁸ A fin de organizar las estrategias de acción en materia de formación docente este plan sistematiza los principales desafíos y cursos de acción para posibilitar el desarrollo de la formación docente inicial y continua.⁷⁹

Por último, dentro del entramado legislativo que se elaboró para sistematizar la reconstrucción del sistema educativo y de formación docente en particular, hacia fines de 2007 el CFE también aprobó una serie de lineamientos para recuperar y ampliar las funciones del sistema de formación docente inicial y continua y reforzar el rol del Estado como garante de estas acciones.⁸⁰ La perspectiva establecida acerca de la formación docente continua y el desarrollo profesional docente, en tanto función del sistema formador, configuró una ruptura respecto a la concepción establecida durante los noventa.

A la concepción instrumental de la formación continua basada en un modelo “carencial”, se le contrapone la propuesta del modelo centrado en el desarrollo que concibe al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, por lo que el propósito de la formación continua es fortalecer el trabajo del docente para que sus decisiones de enseñanza ganen en autonomía y responsabilidad.⁸¹ De esta manera, la perspectiva asumida para la formación docente continua buscó recuperar el conocimiento construido en la práctica, las experiencias y

necesidades formativas de los docentes, y revalorizar los saberes de los docentes en articulación con el saber experto acumulado.

En este período de gobierno podemos observar entonces, un proceso de reordenamiento normativo en sintonía con los lineamientos y definiciones políticas que buscaban recuperar y reconstruir un sistema educativo en crisis, producto de las políticas de la década del noventa, las cuales profundizaron problemas estructurales que arrastraba el sistema educativo argentino, y las consecuencias que generó la crisis social, económica y política. Este proceso de ordenamiento legal en materia de formación y desarrollo profesional docente, se produjo, además, a través de acuerdos vinculantes desde el CFE, que se alcanzaron con las distintas provincias y con representantes de universidades, gremios y otros actores relevantes de la gestión educativa.⁸²

En el año 2007 asume su primer mandato Cristina Fernández de Kirchner, como continuidad y profundización del modelo de país iniciado en 2003. En materia educativa, esta etapa significó un punto de inflexión importante, ya que se pasó de políticas centradas en transformaciones legislativas a intervenciones más efectivas desarrolladas por el Ministerio de Educación de la Nación que enfatizaron sobre la inclusión de los sectores excluidos del sistema para cumplir con la obligatoriedad establecida en la LEN.⁸³

A modo de balance de los dos mandatos de Cristina Kirchner sobre las políticas educativas en general, es posible reconocer, en primer lugar, que el discurso estatal sobre la educación se sustentó en un carácter inclusivo y en términos de derecho. Las estrategias de los gobiernos del Frente para la Victoria se dirigieron a brindar subsidios económicos en los extremos de la estructura del sistema educativo y a mejorar los principales aspectos de la oferta: salarios docentes, infraestructura y equipamiento.

Sobre las políticas de formación docente, en este período de gobierno es posible destacar la elaboración de lineamientos y acciones emanadas por el CFE que orientaron las políticas a desarrollar. El Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 profundizó, para la formación continua, la perspectiva que otorga centralidad

al desarrollo profesional docente como política que supera la oferta de cursos dictados por expertos y le otorga protagonismo al propio docente, a sus necesidades, su saber y su experiencia.⁸⁴ Entre sus acciones planificadas se propuso particularmente el diseño e implementación de trayectos formativos y postítulos docentes relativos a orientaciones, modalidades y nuevos roles.

Hacia fines del año 2012, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016,⁸⁵ entre otras acciones, se propuso generar entornos formativos institucionales e interinstitucionales vinculados al desarrollo profesional de los docentes. Como resultado, en el año 2013 se crea el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Este programa de carácter universal, gratuito y en servicio, estuvo dirigido a docentes de todas las escuelas de gestión estatal y gestión privada. Se trató de una reivindicación histórica de los gremios docentes argentinos garantizar el derecho y la responsabilidad de los que enseñan a una formación permanente y de concebirla como dimensión constitutiva del proceso de trabajo docente.⁸⁶

Nuestra Escuela se organizó a partir de dos componentes: el Componente I centrado en las instituciones educativas con un recorrido de formación de tres años de duración para cada una de las escuelas del país y dirigido a todas las escuelas de todas las jurisdicciones, niveles, modalidades, públicas y privadas; el Componente II centrado en destinatarios específicos, estuvo proyectado para que cada docente pueda desarrollarse profesionalmente según sus propias necesidades y las de su puesto de trabajo. Según estadísticas del Ministerio de Educación, hacia mediados del año 2015 el programa contaba con 43.362 escuelas en las que se debatía con alrededor de 800 000 docentes inscriptos en el Componente I. Por su parte el componente II, se compuso por el dictado de 13 postítulos nacionales con 247 000 docentes inscriptos, cursos nacionales con 90 000 docentes inscriptos y la formación específica en la plataforma virtual que contaba con 39 500 directivos y supervisores inscriptos. El Programa Nuestra Escuela, además, contó con una línea de producción de materiales originales destinados a docentes,

directivos y supervisores en formato digital y papel, y una línea de acompañamiento a docentes noveles con la intención de profundizar el desarrollo profesional de los formadores a cargo del acompañamiento a docentes que inician su actividad profesional.⁸⁷

De esta manera, el período de los dos gobiernos de Cristina Kirchner, se caracterizó por continuar los lineamientos iniciados en 2003 con la reconstrucción del sistema educativo, por revalorizar el rol del Estado como garante del derecho a la formación continua, y por desarrollar la perspectiva que pone la centralidad en la experiencia docente y la escuela. Estas políticas tuvieron lugar, además, en el marco de una fuerte impronta de planificación a partir de la elaboración de diagnósticos, la identificación de problemas, y el delineamiento de objetivos y acciones a realizar en plazos determinados por los distintos planes y programas mencionados.

Notas

- 1 Davini, M. C. y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones. En G. Riquelme (Coord.), *Políticas y sistemas de formación*. Noveduc.
- 2 Yuni, J. A. (Comp.) (2009). La formación docente. Complejidad y ausencias. Encuentro Grupo Editor.
- 3 Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- 4 Birgin, A. (2012). La formación, ¿una varita mágica? En A. Birgin (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- 5 *Ibid.*
- 6 *Ibid.*
- 7 Serra, J. C. (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Miño y Dávila.
- 8 *Ibid.*, p. 62.
- 9 Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente. Algunos conceptos para su abordaje. *Revista del IICE*, (22), 3-12.
- 10 *Ibid.*, p. 8.
- 11 Vezub, L. (2019). *Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE UNESCO.
- 12 Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.
- 13 Souto, M. (1999). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. En M. Souto y otros, *Grupos y dispositivos de formación*. Noveduc.
- 14 Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas. En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- 15 Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. Narcea Ediciones.
- 16 Abrate, L. (2020). *Formación Docente: revisiones, desafíos y apuestas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- 17 Edelstein, G., *op. cit.*
- 18 Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- 19 Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. IIPE UNESCO.
- 20 Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de Formación Continua en América Latina*. Centro de Estudios en Políticas Públicas. p. 37.

- 21 Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *QURRICULUM - Revista De Teoría, Investigación Y Práctica Educativa*, (33), 49-67.
- 22 *Ibid.*
- 23 Yedaide, M. M. y Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1-13.
- 24 Porta, L., Aguirre, J., y Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*, 15(30), 15-36.
- 25 Aguirre, J. (2022). El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo. EUEM.
- 26 Filmus, D. (1999). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Editorial Troquel S. A. p. 19.
- 27 Tedesco, J. C. (1982). *Estado y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Centro Editor de América Latina.
- 28 Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. p. 34.
- 29 Fiorucci, F. y Southwell, M. (2019). Normalismo. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (Eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Universidad Pedagógica de Buenos Aires.
- 30 Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Granica.
- 31 Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 911-937.
- 32 Pineau, P. (2012). Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En A. Birgin (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós. p. 35.
- 33 Vezub, L., Notas para pensar..., *op. cit.*
- 34 Pineau, P., *op. cit.*, p. 38.
- 35 Finocchio, S. y Legarralde, M., *op. cit.*
- 36 Vezub, L., Notas para pensar..., *op. cit.*, p. 918.
- 37 Pineau, P., *op. cit.*
- 38 Vezub, L., Notas para pensar..., *op. cit.*
- 39 Pineau, P., *op. cit.*
- 40 Birgin, A., *op. cit.*
- 41 Morduchowicz, A. (2002). Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes. En M. V. Murillo (Comp.), *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*. FLACSO.
- 42 Pineau, P., *op. cit.*
- 43 Puiggrós, A. (2016). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.

- 44 Raggio, S. (2006). *La educación durante la última dictadura militar. Memoria en las aulas. Dossier N°5*. Comisión Provincial por la Memoria.
- 45 Birgin, A., Duschatzky, S. y Dussel, I. (1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. *Propuesta Educativa*, 9(19), 24-35.
- 46 Diker, G. y Terigi, F. (1994). *Panorama de la formación docente en la Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación.
- 47 Serra, J. C., *op. cit.*, p. 83.
- 48 Diker, G. y Serra, J. C. (2008). La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente. Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- 49 Diker, G. y Terigi, F. (1995). El PTFD: un balance todavía provisorio, pero ya necesario. *Revista del IICE*, 4(7), 78-91.
- 50 Ruiz, G. (2011). Las inconclusas reformas nacionales de la formación docente. En G. Ruiz (Comp.), *La investigación científica y la formación docente. Discursos normativos y propuestas institucionales*. Miño y Dávila. p. 35.
- 51 Porta, L. y Aguirre, J. (2018). Formación docente, narrativas y políticas públicas con rostro humano. Del Magisterio de Educación Básica (MEB) al proyecto “Polos de Desarrollo”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 14(13), 85-103.
- 52 Diker, G. y Serra, J. C., *op. cit.*
- 53 Consejo Federal de Cultura y Educación. (1994). *Documento para la concertación serie A N° 9*. https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/a_9.pdf
- 54 Serra, J. C., *op. cit.*
- 55 Gvirtz, S. (2009). *De la tragedia a la esperanza: hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*. Academia Nacional de Educación.
- 56 Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel.
- 57 Pineau, P., *op. cit.*
- 58 Davini, M. C. y Birgin, A., *op. cit.*, p. 85.
- 59 Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En A. Birgin (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- 60 Gvirtz, S., *op. cit.*
- 61 Ministerio de Educación de la Nación. (2001). *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el000689.pdf>
- 62 Vezub, L., El desarrollo profesional docente..., *op. cit.*, p. 924.
- 63 Birgin, A., El trabajo de enseñar..., *op. cit.*
- 64 Ministerio de Educación de la Nación, *op. cit.*
- 65 Porta, L. y Aguirre, J., *op. cit.*

- 66 Ministerio de Educación de la Nación. (2001). *Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005496.pdf>
- 67 Porta, L. y Aguirre, J., *op. cit.*, p. 97.
- 68 Ministerio de Educación de la Nación. (2001). *Educ.ar para todos*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005505.pdf>
- 69 Ministerio de Educación de la Nación. (2001). *Priorización de necesidades de capacitación a nivel nacional y regional*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001183.pdf>
- 70 Ministerio de Educación de la Nación. (2000). *Línea de fortalecimiento profesional de capacitadores*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004432.pdf>
- 71 Ministerio de Educación de la Nación. (2000). *Capacitación centrada en la escuela, orientaciones para el capacitador*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004430.pdf>
- 72 Aguirre, J. y Porta, L. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31(60), 106-130.
- 73 Aguirre, J., *op. cit.*
- 74 Nosiglia, M. C. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis Educativa*, (11), 113-138.
- 75 Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Relato de una construcción política federal 2007-2011*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003402.pdf>
- 76 Birgin, A. (2018). Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina: el INFD. *Revista Praxis Educativa*, 14(28), 41-63.
- 77 Ley N° 26206 - Ley de Educación Nacional (27 de diciembre de 2006). Honorable Congreso de la Nación Argentina. Artículo N° 67. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- 78 Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 23/07. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res07/23-07.pdf>
- 79 Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 23/07 Anexo I. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res07/23-07-anexo01.pdf>
- 80 Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 30/07. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res07/30-07.pdf>
- 81 Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 30/07 Anexo II. p. 19. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res07/30-07-anexo02.pdf>
- 82 Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, 1(6), 197-214.

83 Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educ. Soc.*, 32(115), 339-356.

84 Consejo Federal de Educación (2012). Resolución N° 167/12. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res12/167-12.pdf>

85 Consejo Federal de Educación (2012). Resolución N° 188/12. http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res12/188-12_introduccion.pdf

86 Birgin, A., Una nueva institución..., *op. cit.*

87 Ministerio de Educación de la Nación (2015). *La política educativa nacional 2003-2015. Inclusión y mejores aprendizajes para la igualdad educativa*. Versión impresa.

CAPÍTULO II

Políticas de inclusión digital y formación docente continua: el programa Conectar Igualdad y el plan Escuelas de Innovación

La centralidad de los medios digitales en la producción de conocimiento y formas de expresión en la sociedad resulta actualmente incuestionable. Múltiples transformaciones han tenido lugar en relación con la concepción y percepción del tiempo, el espacio, la circulación y el acceso a la información, entre otras. Al mismo tiempo, la presencia de distintos dispositivos ha reconfigurado la manera de vincularse entre las personas, así como también se han modificado los roles clásicos de la comunicación tendiendo a construir prácticas con mayor participación e inmersión de los usuarios, ofertas amplias y atomizadas. El ámbito educativo y la escuela en particular, no han sido ajenos a estos cambios. Instituciones que continúan articuladas fuertemente bajo los principios de la escuela moderna se ven interpeladas por nuevos hábitos y dinámicas que conforman un desafío tanto para la gestión institucional como para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La presencia de las tecnologías en nuestra vida cotidiana y las transformaciones mencionadas, han convertido a la alfabetización digital en uno de los desafíos de los Estados nacionales en el siglo XXI. En Argentina, entre los años 2003 y 2015 se dieron distintas estrategias mediante el desarrollo de planes y programas que tuvieron entre sus objetivos la distribución masiva de equipamiento a instituciones, docentes y estudiantes, así como el desarrollo de instancias de formación docente. En un contexto donde la región latinoamericana tomaba impulso en el desarrollo de políticas en este sentido, el Programa Conectar Igualdad (PCI) fue la política pública de orden nacional de mayor envergadura de las últimas décadas en nuestro país. Este programa fue lanzado en el año 2010,

destinado a garantizar el acceso y uso de las tecnologías a estudiantes y docentes de distintos niveles del sistema.

Además de la entrega de netbooks y de brindar soporte informático y técnico a los establecimientos educativos, la formación docente fue uno de los ejes prioritarios dentro de las líneas de trabajo múltiple del PCI. Desde distintas pertenencias institucionales se diseñaron variadas propuestas dirigidas a docentes, miembros de los equipos directivos, supervisores, estudiantes y familias, con el fin de mejorar las condiciones y las posibilidades de uso de las netbooks y garantizar su inclusión en las aulas escolares. Así, la estrategia del PCI tuvo dentro de sus acciones el desarrollo de iniciativas de formación docente destinadas tanto a la formación inicial como a la formación continua.

La tarea docente cobra un rol especial a partir de los debates en torno a la manera de incluir las tecnologías en la enseñanza, ya que no alcanza con la incorporación de dispositivos o conectividad en las clases, sino que implica la presencia de una fuerte impronta didáctica y pedagógica. Para ello, los dispositivos de formación de los docentes serán un factor clave en tanto contemplen este escenario y puedan otorgarle los conocimientos necesarios para construir propuestas didácticas con inclusión de tecnologías.

Dentro de las propuestas formativas del PCI, tuvo lugar el plan de capacitación Escuelas de Innovación (EI), el cual tuvo lugar entre los años 2011 y 2015. Frente a la necesidad de generar instancias que acerquen el uso de las netbooks a las escuelas y habiliten la reflexión sobre la inclusión de tecnologías, este plan generó un dispositivo de alcance nacional que aumentó su escala con el correr de los años y que construyó espacios de formación con un abordaje centrado en las principales áreas curriculares del nivel secundario.

Ya hemos mencionado que en este libro desarrollaremos distintas dimensiones que configuran la trama de la formación docente continua para la inclusión de medios digitales. Es por ello que, de manera previa, en este capítulo abordamos algunas nociones que nos posicionan en torno a las transformaciones sociales y culturales de los últimos años frente al advenimiento de la presencia de las

tecnologías en la vida cotidiana. De todas maneras, no perdemos de vista que las condiciones actuales no son las mismas que hace más de una década atrás cuando tuvo lugar el lanzamiento del PCI, cuando aún no había transcurrido una pandemia que llevó la virtualización en el ámbito educativo a otra escala, así como tampoco existían los desarrollos actuales en torno a la inteligencia artificial. La centralidad de lo que aquí proponemos no radica en indagar sobre las características de la cultura digital y realizar un estudio específico sobre ello, sino en poder dar un marco sobre ciertas transformaciones que llevaron a la necesidad de desarrollar políticas de inclusión digital por parte de los estados nacionales con sus consiguientes políticas de formación docente continua.

Además, en este capítulo realizamos una breve descripción sobre el contexto latinoamericano que rodeó al desarrollo del PCI para luego pasar a abordar las políticas de equipamiento que lo antecedieron en Argentina. Luego de ello, recuperamos el momento de creación del PCI a partir de la descripción de sus lineamientos principales y alcances y realizamos un recorrido por las principales características de EI. De esta manera, apostamos a dar cuenta de un contexto determinado en el que se llevaron adelante políticas de inclusión digital y de formación docente continua, bajo la pretensión de dotar de un marco general al análisis que desarrollamos en los capítulos siguientes.

El contexto digital y el ámbito educativo

Las transformaciones sociales y culturales ocurridas en la sociedad a partir del lugar que las tecnologías han tomado en la vida cotidiana, han dado lugar a nuevos entornos en los cuales se producen las interacciones humanas. Optamos por recuperar el concepto de medios digitales¹ para referirnos a aquellos medios de comunicación que se basan en un soporte digital y tienen características comunes como la programabilidad y la reducción de su información a bits, unidades uniformes que pueden contener sonido, texto o imágenes en una combinación de registros inédita en la historia.²

Estos medios ya se encuentran presentes en las formas de conocer, ser y estar en el mundo, así como en los modos de producir, circular y consumir cultura.

Son múltiples las caracterizaciones que han sido utilizadas para identificar esta etapa signada por las transformaciones en las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales con el avance de las tecnologías y el advenimiento de internet desde comienzos de siglo. Para Baricco somos testigos privilegiados de una revolución digital que ha dado lugar a nuevos modos de transcurrir y habitar el mundo.³ El ahorro de la mayor cantidad de pasos posibles y la reducción al mínimo de las mediaciones entre los seres humanos y las cosas o entre sí, junto con un proceso de desmaterialización ocurrido por la fuerte digitalización de las cosas, dio lugar a lo que Baricco va a llamar el “ultramundo”. Una copia digital del mundo que permitió a los seres humanos comenzar a moverse con libertad en todas las direcciones, organizar la información en infinitud de criterios, y todo esto en tiempos increíblemente rápidos, cambiando así de manera irreversible el formato del mundo. Con esto, el autor no quiere decir que los seres humanos de la revolución digital pasen a habitar en este ultramundo, sino que:

Su hábitat es un sistema de realidad con una doble fuerza motriz, donde la distinción entre mundo verdadero y mundo virtual se convierte en una frontera secundaria, dado que ambos se funden en un único movimiento que genera, en su conjunto, la realidad. [...]. Es un sistema en el que mundo y ultramundo giran uno dentro de otro, produciendo experiencia, en una especie de creación infinita y permanente.⁴

En el mismo sentido, Ierardo supone la existencia de una tecno-realidad con una vida ya inseparable de los dispositivos interconectados; vivimos dentro del magnetismo de las pantallas o entre ellas, alrededor de datos, archivos, aplicaciones, flujos de noticias y entretenimientos, o los magníficos logros de las disciplinas emergentes.⁵

Ahora bien, las contradicciones en torno a las posibilidades que habilita el mundo digital frente a las consecuencias que ello acarrea no resultan una novedad. Desde finales de la década de 1990 distintos intelectuales abrazaron la promesa utópica de Internet como una fuerza democratizadora. Pero la erosión de la privacidad hizo que la era de la inocencia quedara atrás al quedar al descubierto “la expansión del “estado de vigilancia” y el papel que jugaba un grupo limitado de grandes corporaciones dedicadas al negocio de la comunicación digital”.⁶ Es en este desplazamiento a la mediación online de la vida en donde se consolida también una mayor eficacia en la invasión y control de nuestro tiempo y deseo por parte del poder económico capitalista y sus intereses de generación concentrada de más utilidades.⁷

Estas empresas ostentan un poder tan grande y concentrado que tienen la capacidad de poner en juego el equilibrio del mercado, así como las libertades y derechos de las personas.⁸ La centralidad en la adquisición de datos como nueva materia prima de la cual apoderarse, y el haber encontrado en la plataforma una manera de organizar los negocios de modo tal de monopolizar estos datos, luego extraerlos, analizarlos, usarlos y venderlos, ha llevado a caracterizar a esta etapa también como un “capitalismo de plataformas”.⁹

Lo que queda claro, más allá de cómo se denomine a los tiempos que transcurrimos, es que existe un modelo de acumulación de riquezas vinculado estrechamente a la extracción de información sobre los modelos de conducta e intereses de los usuarios que luego es puesto al servicio de modelos predictivos que subordinan toda actividad a la misma economía política de la información.¹⁰ Esta información recolectada se organiza a través de algoritmos contruidos socialmente que definen desde los resultados de una búsqueda en la web hasta las publicidades o sugerencias de contactos en las redes sociales.¹¹

Fuera del carácter que le otorguemos a este nuevo contexto que nos rodea, y de si pretendemos caracterizarlo a partir de las oportunidades que abre o desde las consecuencias que genera, lo que resulta innegable es que las formas en las que nos comunicamos e

interactuamos han cambiado y afectan directamente a las relaciones que se producen en el interior de la sociedad. La revolución digital, lleva consigo transformaciones que operan sobre las formas de percepción, lenguaje, sensibilidad y escritura. La acumulación de información, la velocidad en la transmisión, la superación de las limitaciones espaciales, la utilización simultánea de múltiples medios (imagen, sonido, texto) son, entre otros, los elementos que explican la enorme fertilidad de cambio que presentan los medios digitales.

La escuela no se encuentra ajena este contexto. Tanto sus prácticas institucionales como los sujetos que la habitan, estudiantes, docentes y familias están atravesadas por las transformaciones en las formas de construir conocimiento, narrar e interactuar con el medio y entre pares. Es así que la organización pedagógica del aula, los saberes escolares y las formas de construcción del conocimiento se han visto afectadas.¹² En el mismo sentido, aparecen advertencias sobre las diferencias epocales entre el modelo de la escuela moderna frente a las características actuales de la juventud. Edificios, patios de recreo, salones de clase, anfiteatros, campus, bibliotecas, laboratorios, e incluso saberes, datan de una época adaptada a un tiempo, en el que los seres humanos y el mundo ya no son como eran.¹³

¿Qué lugar le queda a la escuela entonces en un contexto en el que las fronteras se amplían y las formas tradicionales de interrelaciones entran en cuestionamiento? Parece ser necesario reconfigurar estos desafíos que afronta la escuela, a través de prácticas que potencien el nuevo contexto que caracteriza a la sociedad del siglo XXI. Y dentro de ese desafío habrá que volver a pensar para qué reunir a estudiantes y docentes, cómo hacerlo y de qué modo la apropiación de herramientas digitales puede constituirse en un puente que ayude a garantizar una educación de calidad.¹⁴ Para ello, el primer paso probablemente sea asumir a la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura de la escuela para que pueda insertarse en los procesos de cambio que atraviesa nuestra sociedad.¹⁵

Ahora bien, la simple incorporación de dispositivos tecnológicos en el aula no genera de forma inexorable procesos de innovación y mejora de la enseñanza y el aprendizaje, sino que son más bien los usos específicos los que parecen tener la capacidad de desencadenar dichos procesos. Esta cuestión, era señalada ya hace varios años por Litwin:

Las prácticas con tecnologías pueden permitir el acceso a nuevas maneras de producir el conocimiento mediante trabajos en colaboración que antes eran impensados. En todos los casos, dependen de la calidad pedagógica de la propuesta, de la calidad científica de los materiales y su información, y de la ética profesional que impone una modalidad en la que las autorías se comparten en desmedro de las individualidades y potencian la producción de los grupos.¹⁶

Es decir, no se trata de introducir solamente computadoras, teléfonos celulares o tablets y pretender que se adapten sin más al formato escolar, sino de entender las lógicas de uso y los protocolos de prácticas que ellas traen consigo para poder generar transformaciones que acerquen a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje a las diferentes formas de acceso al conocimiento y múltiples formas de narrar. Para Maggio, que ha estudiado la relación entre el equipamiento tecnológico de los espacios educativos y su incidencia en las transformaciones de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, no necesariamente los ambientes altamente dotados de tecnología configuran prácticas maravillosas y los insuficientes, prácticas pobres o débiles.¹⁷ La potencia pedagógica de una u otra propuesta no se encuentra atada al nivel de dotación tecnológica de una institución, sino que depende de cuestiones como el sentido didáctico con que el docente incorpore la tecnología.

En definitiva, son los contextos de uso y las finalidades que se persiguen con la incorporación de los medios digitales y los usos efectivos que hacen de estas los profesores y estudiantes, los que acaban transformando la enseñanza y mejorando el aprendizaje.¹⁸ Así, el rol que lleve adelante el docente en términos del uso que

le dé y la propuesta pedagógica que genere para sus clases con los dispositivos tecnológicos tendrá un carácter determinante.

Si consideramos la centralidad e importancia de la tarea docente para promover usos más ricos de los medios digitales, resulta un aspecto central la formación que reciban para planificar y llevar a la práctica propuestas en ese sentido. No es suficiente entonces que los docentes tengan acceso a la teoría acerca de qué significa enseñar con tecnologías o que puedan acceder a recursos o contenidos educativos digitales, sino que también es necesario que reflexionen y planifiquen acerca de cómo van a integrar esas tecnologías a su enseñanza y lo experimenten en sus contextos.¹⁹ Para ello, la formación docente resultará imprescindible para potenciar las inclusiones genuinas de las tecnologías por parte de los docentes en ámbitos institucionales en condiciones propicias para ello garantizados.

Políticas públicas de inclusión digital en América Latina y Argentina

América Latina es un continente heterogéneo caracterizado por altos niveles de desigualdad en diferentes esferas de la vida social. Entre estas esferas de desigualdad se encuentran los procesos y los resultados académicos obtenidos por niños, niñas y jóvenes a lo largo de sus trayectorias educativas.²⁰ Para el caso del acceso a la tecnología en particular, para la primera década del 2000 era posible afirmar la existencia en el continente de una significativa desigualdad entre países y entre sectores sociales, tanto en la disponibilidad de computadoras como en la disponibilidad del acceso a internet.²¹

En las últimas dos décadas se profundizó en América Latina la tendencia a la expansión de modelos de inclusión tecnológica especialmente en el área educativa sobre la base de políticas públicas. Así, la región se convirtió en uno de los espacios más proactivos del mundo en relación con la integración de tecnologías en sus sistemas educativos, con el fin de contribuir a la inclusión social, la democratización y la reducción de la brecha digital.²² En este con-

texto, donde la mayor parte de los países contó con una agenda a cargo del Estado que priorizó la inclusión digital educativa, las principales líneas de acción estuvieron orientadas, por un lado, a los niveles de educación formal básica, ya sea el primario o secundario y, por el otro, a dos líneas de políticas destinadas a garantizar la conectividad de las escuelas a la red de banda ancha y el equipamiento de estudiantes y profesores de computadoras personales dentro del modelo 1 a 1.²³

Este modelo consiste en la distribución de equipos de computación portátiles a estudiantes y docentes en forma individual, de modo que involucra a un estudiante, una computadora, una experiencia de aprendizaje personalizada y un contexto de conexión inalámbrica de acceso continuo a internet.²⁴ En América Latina, distintos proyectos 1 a 1 implementados por los Estados nacionales tuvieron impulso principalmente durante la primera década del siglo XXI.²⁵ En Uruguay, el Plan Ceibal fue el primer modelo 1 a 1 destinado a nivel primario y secundario, implementado en la región convirtiéndose en un referente en las políticas de inclusión digital desde el año 2006. En el caso chileno, durante el año 2009 se lanzó el programa “Laboratorios Móviles Computacionales”, dirigido a estudiantes de tercero y cuarto grado de la escuela primaria a partir de carros que ponían a disposición computadoras portátiles diariamente y a tiempo parcial durante las clases. También en el año 2009, en Brasil tomó forma el proyecto “Un computador por alumno”, el cual buscó cubrir todas las escuelas primarias y secundarias del país. Como veremos en los apartados siguientes, Argentina no estuvo ajena a este contexto y desarrolló una de las políticas de mayor envergadura a partir del 2010 con el Programa Conectar Igualdad.

En relación con los modelos de estas políticas, es posible identificar dos grandes caminos adoptados por los distintos países. Por un lado, quienes tomaron estrategias graduales, a partir de experiencias piloto o de pequeña escala como los casos de Chile o Costa Rica, y por el otro, aquellos países que apostaron a estrategias de

shock en lugar de la gradualidad a partir de una gran escala desde el comienzo como los casos de Uruguay, Perú o Argentina.²⁶

A pesar de las múltiples iniciativas desarrolladas en la región, se observa durante aquellos años un avance irregular, en tanto hay países en los que la cobertura de las políticas de inclusión digital educativa fue muy reducida y la proporción de estudiantes por computadora distó mucho de ser la deseable, mientras que en otros se avanzó mucho al respecto. Además, es posible encontrar diferencias incluso al interior del territorio de cada país.²⁷ En ese sentido, Lugo e Ithurburu caracterizaron al estado de situación de esas políticas en América Latina como un “mosaico heterogéneo en el cual aparecen una diversidad de modelos de implementación como así también grados diversos de desarrollo”,²⁸ en que todas las brechas digitales se convierten en un desafío aún no superado.

Para el caso argentino en particular, desde finales de la década de 1990 se han desarrollado en el país distintas experiencias de políticas destinadas a la incorporación de medios digitales en las escuelas. Mediante diferentes etapas y diversas estrategias vinculadas al equipamiento, capacitación e introducción de la temática a los diseños curriculares desde el Ministerio de Educación de la Nación, de manera articulada con las jurisdicciones, se desarrollaron diferentes planes y programas destinados a incorporar tecnologías. Entre ellos, encontramos al Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Enseñanza Secundaria y al Plan Social Educativo, ambos desarrollados con un fuerte componente de equipamiento, así como el programa RedEs, desarrollado durante los años 1998 y 1999, centrado en la distribución de equipamiento informático, sobre todo a través del armado de laboratorios o gabinetes de computación.²⁹

Dentro del período de gobierno 2003-2007 se llevaron a cabo nuevas iniciativas en el marco del Estado Nacional que propusieron la incorporación de tecnologías como parte de una estrategia integral de intervención que permitiera disminuir la desigualdad educativa que afecta profundamente las trayectorias escolares de la población en condición de vulnerabilidad social. Específicamen-

te, se implementaron el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE), el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU), el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER), y el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE).

El diseño del PROMSE contemplaba como parte de sus intervenciones el desarrollo de un componente orientado a la incorporación de tecnologías en las escuelas de nivel medio de enseñanza, cuya población escolar enfrenta condiciones de mayor desventaja económica y social.³⁰ Asimismo, el PROMEDU continuó con esta línea de acciones de distribución de equipamiento informático y multimedial para todos los niveles educativos, dentro de las cuales fueron equipadas escuelas de todo el país en situación de mayor vulnerabilidad, a partir de la distribución de 18 500 computadoras, además de impresoras, pantallas de proyección, proyectores multimedia, entre otros dispositivos. Entre estas líneas de acción, también se destacó el PIIE. Iniciado en 2004, se propuso mejorar la calidad educativa a través de estrategias de fortalecimiento de las escuelas urbanas de nivel primario que atendieran a la población infantil en situación de mayor vulnerabilidad social.³¹

En paralelo a estas políticas de equipamiento tuvo lugar la Campaña Nacional de Alfabetización Digital, lanzada en el año 2004 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación que apuntó a acercar las tecnologías a los actores de la comunidad educativa. Desde 2005, esta campaña distribuyó 110 000 computadoras a 12 000 establecimientos educativos, equipando con laboratorios de informática a la totalidad de las escuelas técnicas y del nivel medio, así como a más de 600 institutos de formación docente y las escuelas primarias incluidas en distintos programas integrales con componente TIC.

El Portal Educ.ar se inició en el año 2000 y fue relanzado en 2003 como el portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación. A partir de ese momento adquirió a su cargo la ejecución de las políticas definidas por el Ministerio en materia de integración digital en el sistema educativo. Su tarea apuntó principalmente

te a brindar apoyo a docentes, directivos y supervisores de instituciones educativas en la incorporación de tecnologías en la práctica docente, a través de la producción de contenidos multimediales y la capacitación a través de instancias presenciales y a distancia, entre otras.

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 en el año 2006, significó incorporar dentro de sus fines y objetivos al desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. Al mismo tiempo, como parte de las políticas de promoción de la igualdad educativa y de la calidad de la educación, la ley propone promover el acceso al conocimiento y uso de las tecnologías. Asimismo, establece un apartado específico referido a las tecnologías en el Título VII “Educación, Nuevas Tecnologías y medios de comunicación”, y reconoce a Educ.ar como el organismo responsable del desarrollo de los contenidos del Portal Educativo transformándose en responsable de elaborar, desarrollar, contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros para incluir en el Portal Educativo.

En relación con las experiencias basadas en el modelo 1 a 1, a partir del año 2008, el Ministerio de la Educación de la Nación comenzó a incorporar experiencias piloto en escuelas primarias. Aproximadamente 1000 laptops de distintos modelos fueron utilizadas en proyectos localizados en varias provincias y en contextos sociales, económicos y culturales diferentes. En ese marco, el antecedente directo del PCI lo conformó el Programa Nacional “Una computadora para cada alumno”,³² implementado en escuelas técnicas públicas de gestión estatal de todo el país desde el Ministerio de Educación de la Nación y a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

Este recorrido realizado por los antecedentes del PCI en materia de políticas de inclusión digital demuestra, por un lado, cómo la temática sobre las tecnologías fue tomando cada vez mayor espacio en las agendas públicas educativas. Tal es así que todos los programas y planes mencionados apuntaron desde sus fundamen-

tos y también desde sus acciones a la instalación de una cultura escolar de integración de tecnologías. Sin embargo, también es posible reconocer la falta de una política con continuidad, ya que la incorporación de tecnologías hasta el año 2010 fue fragmentada, discontinua y débilmente coordinada entre la Nación y las provincias.³³ De todas maneras, si bien el modelo, la formulación, la institucionalidad y la escala del PCI modificó luego los objetivos y alcances que tuvieron los programas de inclusión digital, las huellas de la capacidad instalada que estos programas dejaron tuvo su reflejo en las acciones y el despliegue territorial posterior del PCI.³⁴

El Programa Conectar Igualdad

El PCI estuvo destinado a garantizar el acceso y uso de las tecnologías y a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la modificación de las formas de trabajo en el aula y en la escuela a partir del modelo 1 a 1. El programa fue lanzado el 6 de abril de 2010 mediante un decreto del Poder Ejecutivo Nacional, el cual estableció los objetivos principales del programa y su estructura de funcionamiento y presupuestaria.³⁵ El articulado del decreto comienza con la definición de la base central del programa:

Créase el “PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD.COM.AR” con el fin de proporcionar una computadora a alumnas, alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y elaborar propuestas educativas con el objeto de favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.³⁶

En este artículo, la esencia del programa queda definida al indicar el formato del modelo 1 a 1 como propuesta de inclusión digital y seleccionar a estudiantes y docentes de distintas modalidades y niveles como los receptores de las computadoras. La necesidad de generar instancias de capacitación docente se convierte en el otro pilar central que acompaña la entrega de computadoras recono-

ciendo una perspectiva pedagógica que comprende a la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos interrelacionados pero distintos, en el que el desarrollo de uno no implica necesariamente como consecuencia inmediata el desarrollo del otro.

Los cinco artículos siguientes hacen referencia a la estructura jerárquica del programa, sus integrantes y deberes y funciones. La primera resolución al respecto sanciona la creación del Comité Ejecutivo del PCI, estableciendo la presidencia para el Director Ejecutivo de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) y delineando su composición con un representante de la Jefatura de Gabinete de Ministros, un representante del Ministerio de Educación, un representante del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, y un representante de la Administración Nacional de la Seguridad Social. Al interior de este Comité, no solo se discutirán las cuestiones referidas a adquisición de partidas presupuestarias, licitaciones, selección de hardware y software, planificación de la distribución de computadoras y del tendido de fibra óptica, sino que también entraría en juego una fuerte matriz política, ya que se le delega la responsabilidad al Comité de promover “los acuerdos necesarios con las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para el adecuado cumplimiento de los objetivos del Programa”.³⁷

En relación con las disposiciones presupuestarias, se establece la creación dentro de ANSES de un programa sustentado en partidas presupuestarias del Presupuesto Nacional, mientras que el dictado de la normativa que regule dicha asistencia financiera queda bajo la responsabilidad de ANSES. La realización de las adecuaciones presupuestarias necesarias para ejecutar la medida queda en manos del Jefe de Gabinete de Ministros.

Si bien el decreto no brinda especificidades técnicas en relación con cuestiones de índole operativa en términos del tipo de equipamiento, logística o distribución, deja esas tareas en manos del Comité Ejecutivo. Resulta interesante advertir el espíritu de colaboración interministerial que se propone al crear un Comité com-

puesto por distintos organismos del Estado y de cuya articulación dependió posteriormente el funcionamiento general del PCI.

Además del decreto de creación, el PCI contó con el acompañamiento de distintos documentos que detallan los principios orientadores de la implementación del Programa.³⁸ Dentro de ellos se definen sus finalidades, sus objetivos generales, el enfoque pedagógico, la estrategia educativa, la modalidad de adquisición del equipamiento y sus variantes según los destinatarios, la organización de la gestión del Programa, y las acciones de seguimiento y evaluación. Como parte de los fundamentos políticos del Programa se destacan la revalorización de la escuela pública, la inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de la educación, el acercamiento a los intereses y necesidades de los alumnos de los distintos niveles educativos y la promoción de una mayor participación en su formación, el impacto social de una política universal de inclusión educativa, la disminución de las brechas de alfabetización digital de la población y el fortalecimiento del rol del docente.

Gvirtz analiza la puesta en marcha de esta importante política de integración de tecnologías e identifica tres decisiones estratégicas que le permitieron al PCI afrontar los desafíos que tuvo por delante.³⁹ La autora, quien fue a su vez una de las Directoras Ejecutivas del Programa, indica en primer lugar, la importancia de haber elegido a la netbook como dispositivo tecnológico a entregar frente a la opción de las tablets las cuales poseen ciertas limitaciones en la producción de textos y el desarrollo de software pedagógico de alta calidad. La entrega de netbooks que incorporan progresivamente mejoras en hardware y software fue acompañada, además, por la instalación de pisos tecnológicos que habilitaban a una red interna escolar y el sistema antirrobo a través del servidor de la escuela.

El segundo aspecto estratégico que señala Gvirtz tiene que ver con los contenidos educativos con los que contaban las netbooks, ya que se convertían en una herramienta didáctica al incluir distintos programas educativos en articulación con los Diseños Curriculares. Además, las netbooks también contenían diversas herramientas multimedia para editar y reproducir textos, videos

e imágenes, así como recursos para permitir la programación y el desarrollo de videojuegos. Por último, un recorrido interesante del PCI tiene que ver con la perspectiva del software libre al contar las computadoras con el doble booteo (Windows o Linux) y al desarrollar un propio sistema operativo libre, público y gratuito como Huayra. Una vez consolidado el programa, el apoyo al desarrollo del software libre se transformó en una de las líneas de trabajo más importantes al punto que se declararon de interés educativo nacional los desarrollos de Huayra.⁴⁰

La tercera decisión estratégica señalada por la autora se vincula al acompañamiento a las escuelas y a la formación de los docentes en el proceso de integración de las tecnologías en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, aspecto que será desarrollado en el siguiente capítulo en el que abordaremos en profundidad las estrategias del PCI destinadas a la formación docente.⁴¹

En relación con el financiamiento del PCI, de acuerdo a su decreto de creación los montos para el funcionamiento formaron parte de las partidas presupuestarias nacionales. El programa comenzó a ejecutarse en los últimos meses de 2010 y representó menos de 2% del presupuesto educativo mientras que para el año 2011 ya representaba más del 10% del presupuesto destinado a educación. Este programa se convirtió en una de las mayores inversiones educativas realizadas por el Estado nacional siendo una de las políticas con mayor crecimiento relativo a partir de su aumento presupuestario concentrado entre los años 2013 y 2014.⁴²

En relación a la entrega de dispositivos, para agosto de 2015 ya habían sido entregadas más de 5 millones de notebooks alcanzando los 11 000 establecimientos educativos. En lo que respecta a sus resultados, el PCI impactó positivamente en la disminución de la brecha digital. El programa contribuyó a su reducción de tal manera que hubo un 29% de los estudiantes para los cuales la notebook del PCI fue la primera computadora del hogar, cifra que asciende al 43% para el caso de contextos rurales y al 47% para contextos de vulnerabilidad socioeconómica.⁴³ Según el estudio de evaluación de Kliksberg y Novacovsky, para comienzos de 2014 el programa

se encontraba en un estado muy avanzado en relación al objetivo de universalizar el acceso a una computadora en los hogares receptores de Asignación Universal por Hijo (AUH).⁴⁴ Se derribaba así la primera barrera esencial de acceso para a quienes no acceden a las posibilidades económicas siendo que, además, para la mitad de los hogares receptores de AUH la netbook del PCI resultó el primer acceso hogareño a las tecnologías. El programa con solo cinco años de trayectoria ya se había convertido en “un promotor importante de igualación de oportunidades para los adolescentes provenientes de los hogares situados en los niveles más bajos de la escala de ingresos”.⁴⁵

De esta manera, el PCI significó un hecho histórico de gran envergadura en materia de políticas de inclusión digital, ya que se trató de una medida cuyo alcance estaba proyectado para posibilitar que todos los estudiantes del nivel medio escolar se apropien de una herramienta para acceder a una educación de mayor calidad, porque se propuso la reducción de las brechas sociales, digitales y educativas, y porque el uso de las netbooks estuvo pensado para trascender el ámbito escolar e impactar en la vida cotidiana de las familias en el círculo de influencia de los estudiantes.⁴⁶

Vacchieri señala que el Programa representó un punto de inflexión al haber generado un gran avance cualitativo tanto en términos educativos como de inclusión y justicia social a partir del sostenimiento y cumplimiento de sus múltiples objetivos.⁴⁷ Además, la autora destaca los esfuerzos llevados a cabo a partir de las dificultades que generó el reordenamiento del tablero político institucional de los actores que participaron en el PCI donde, por ejemplo, las acciones de cada organismo no siempre funcionaron de modo sincronizado e implicaron reacomodos hacia el interior de cada institución. Sobre la recepción del programa, se reconoce que todas las comunidades educativas han evidenciado su importancia y la imposibilidad de una “vuelta atrás” en el marco de la nueva sociedad digital y los nuevos modos en que se comunican e informan los jóvenes. Así el PCI, comenzó a demandar un replanteo de los formatos clásicos del trabajo escolar a partir de las con-

diciones pedagógicas que se instalan en las escuelas y en las aulas a partir de Conectar Igualdad:

Las nuevas formas de interacción con el conocimiento, el aprendizaje entre pares, la alteración en los ritmos, los tiempos y los espacios escolares, la acción individual y colectiva de los docentes, la autoridad docente y el concepto de aula son algunas de las dimensiones y variables de los formatos existentes que el Programa pone en tensión.⁴⁸

Más allá de estos desafíos, resulta posible destacar que gracias al PCI la presencia de las tecnologías se instaló como un requisito para la práctica escolar y las escuelas se han hecho eco de su importancia para la comunicación, conexión y circulación de conocimiento en las instituciones educativas.⁴⁹

Con el cambio de gobierno nacional acontecido hacia finales del 2015, la política educativa en sus diferentes niveles experimentó cambios sustanciales en términos materiales y simbólicos.⁵⁰ El PCI atravesó dos momentos distintos durante el gobierno de la Alianza Cambiemos. Un primer momento, durante los años 2016 y 2017, en el que el programa se mantuvo con discontinuidades y subejecuciones. Hacia comienzos del año 2016, el Gobierno nacional dejó sin trabajo a setenta profesionales de contenidos y del área central del Programa, más mil facilitadores tecnológicos provinciales. Por su parte, la entrega de netbooks se mantuvo, pero sin alcanzar las 500 000 previstas ya que para octubre de 2016 se habían entregado 201 307 netbooks a alumnos y docentes de 3666 instituciones educativas de todo el país, cumpliendo menos de la mitad del objetivo anual.⁵¹ Al mismo tiempo, comenzaba a ocurrir un proceso de tercerización de la producción de contenidos y del pase a manos de las grandes corporaciones la implementación de software educativo. Esta dirección adoptada para la gestión del programa se profundizó al año siguiente con políticas de ajuste presupuestario y de subejecución del presupuesto afectando el funcionamiento del programa.⁵²

En una segunda etapa, a partir del año 2018 se decidió definitivamente reemplazar al PCI por el “Plan Aprender Conectados”.⁵³ Los considerandos de este plan ofrecen una caracterización sobre los niveles de acceso tecnológico de docentes y estudiantes que funcionó como base para la reformulación del PCI. Según este decreto, el 94% de los docentes contaba con al menos una computadora en sus hogares, cuatro de cada diez fueron destinatarios de netbooks provistas por el Estado y el 98% de los mismos utilizaba teléfono celular. Mientras que respecto a los estudiantes que asistían a establecimientos oficiales, el 76% de los chicos que asisten a escuelas primarias contaba con celulares, elevándose ese número al 95,7% respecto de los que finalizan la escuela secundaria, de los cuales, el 87,7% contaba con al menos una computadora en sus casas. Este diagnóstico de situación actuó como justificativo central para suspender la entrega de netbooks de acuerdo al modelo 1 a 1 que caracterizaba al PCI.

El Plan nacional de capacitación docente Escuelas de Innovación

La propuesta educativa del PCI también incluyó dentro de su diseño a la formación docente y el desarrollo profesional como uno de los componentes que les dieron sentido a sus propósitos, orientados hacia la organización y el desarrollo del conjunto de acciones de comunicación y formación. Desde la sanción de la LEN, la responsabilidad del Estado argentino como garante de la formación continua de los docentes fue incluida dentro del marco regulatorio educativo nacional. En este contexto, la capacitación en el uso de las tecnologías en educación ocupó un lugar central, por lo que fue contemplada dentro de los distintos documentos de planificación educativa.

El lanzamiento del PCI dio lugar a la proliferación de distintas instancias que abarcaron desde encuentros y reuniones informativas para brindar una primera aproximación al programa, a la capacitación directa de docentes a través de cursos, seminarios, talleres,

jornadas institucionales y seminarios virtuales, teniendo como objetivo ofrecer a los docentes la posibilidad de la incorporación de conceptos, herramientas y propuestas de trabajo vinculadas a la integración de las tecnologías en el ámbito escolar. Al mismo tiempo, se realizaron acciones destinadas a equipos directivos y otros actores de las instituciones orientadas hacia el acompañamiento de la gestión institucional y la organización de los equipos docentes.

Para el caso de la formación continua es usual que la institucionalidad de las políticas de inclusión de tecnologías se conforme a partir de la articulación entre el Estado y distintos sectores, sean estos últimos otros actores, públicos o privados.⁵⁴ De esta manera, dentro de las líneas de formación docente continua para el período estudiado, convivieron una serie de propuestas a nivel nacional y local articuladas por el Ministerio de Educación de la Nación y los Institutos de Formación Docente públicos y privados, con iniciativas propias de las jurisdicciones provinciales, de las universidades nacionales, fundaciones y empresas privadas.

Dentro de esta amplia y heterogénea oferta, Escuelas de Innovación (EI) fue un plan de capacitación docente de alcance nacional creado por la ANSES en el marco del PCI en 2011. Este plan se creó con la misión de impulsar y acompañar los objetivos estratégicos del PCI como parte de las políticas de inclusión digital educativa promovidas desde el gobierno nacional. Con un claro anclaje en las políticas de inclusión digital impulsadas por el PCI, EI dirigió sus esfuerzos hacia la capacitación de profesores y equipos directivos para escuelas secundarias públicas con los objetivos fomentar y mejorar el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en las prácticas de enseñanza y la gestión institucional y de ofrecer propuestas documentadas de enseñanza y gestión con TIC para su uso en todas las escuelas del país.

Para llevar adelante sus objetivos, entre 2011 y 2015, EI realizó acciones de formación presencial y acompañamiento online a distintos actores educativos, elaboró materiales con propuestas didácticas, documentó la experiencia a través de informes de evaluación, y evaluó la implementación en cada una de las localidades para to-

das las áreas de trabajo. Las tareas del plan se articularon a través de tres grandes áreas de trabajo compuestas por el área de Gestión Educativa, el área Disciplinar y el área Transversal.

El área de Gestión Educativa fue la responsable de la transmisión de experiencias y el acompañamiento a supervisores y directores en los temas y herramientas claves para la incorporación de las tecnologías en la gestión institucional de las escuelas. El Área Disciplinar, tuvo a cargo la tarea de brindar asesoramiento para la incorporación de las tecnologías en las propuestas de enseñanza de las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua y Literatura, mediante un esquema de funcionamiento donde cada área específica contaba con una coordinadora y un grupo de capacitadores que conformaban el equipo de trabajo disciplinar. El Área Transversal, tuvo a su cargo la tarea de acompañar el desarrollo de propuestas de inclusión digital transdisciplinares, tanto en contenidos de Competencias Digitales y Educación Ambiental como en aspectos vinculados a la modalidad de Educación Especial.

La estructura organizativa que dio lugar a este esquema tuvo en su lugar de mayor responsabilidad a una Coordinadora General de EI que articulaba las tareas de las distintas áreas de trabajo. A su vez, el Área disciplinar estaba integrada por una Coordinadora de Área y un equipo de capacitadores. A partir del trabajo con docentes, equipos directivos y equipos de gestión del PCI en las distintas jurisdicciones, la estrategia del plan consistió en generar un trabajo sustentable, para que la propuesta perdure una vez terminada la intervención presencial; replicable, a fin de que los actores lleven adelante la propuesta en otras escuelas de la jurisdicción; y escalable, para que la propuesta se extienda a un mayor número de jurisdicciones.

El trabajo realizado incluyó también una fuerte tarea de registro de la experiencia y de documentación que consistió principalmente en la realización de encuestas e informes de las acciones desarrolladas en cada jurisdicción. Esta tarea de registro también se dio en relación con las propuestas didácticas elaboradas las cuales fueron

agrupadas y articuladas en los llamados “Ebook de Escuelas de Innovación”, una colección de libros digitales con orientaciones para la planificación, desarrollo y evaluación de prácticas de enseñanza con inclusión de tecnologías producidas por los grupos de trabajo de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Matemática, Educación Ambiental, Educación Especial, y Gestión Educativa. Estas producciones contaron con secuencias didácticas completas probadas y validadas en las distintas capacitaciones del plan con profesores de distintas localidades del país, estaban enmarcadas en un enfoque didáctico explícito y eran acompañadas por un análisis destinado a favorecer la reflexión docente.

Presentamos a EI, entonces, como un plan de capacitación docente de alcance nacional creado y radicado dentro de ANSES como parte de las acciones dirigidas a la formación docente continua del PCI, para fomentar y mejorar la inclusión de tecnologías en la escuela secundaria. Entre sus características principales aparecen la intención de construir una estrategia sustentable, replicable y escalable, una organización de las acciones de capacitación a través de áreas disciplinares, y un esfuerzo por el registro, la autoevaluación y la documentación de la experiencia. El trabajo de articulación con las jurisdicciones provinciales, las acciones de capacitación con docentes y equipos directivos, junto con las tareas de documentación y la producción de material didáctico fueron llevadas adelante de manera planificada y organizada en dos etapas de trabajo en los períodos 2011-2012 y 2013-2015. Una de las diferencias principales entre ambas radica en el tipo de acción de capacitación desarrollada y en el destinatario de la misma. Tal es así que mientras que la primera etapa estuvo abocada al trabajo en las aulas con profesores y estudiantes, la segunda lo estuvo a la sistematización y evaluación de la experiencia para la transferencia a las jurisdicciones de herramientas, la formación de equipos locales y la promoción de espacios de socialización.

En el período 2011-2012 los destinatarios principales de las acciones del plan fueron los docentes de escuelas medias y equipos técnicos locales a partir de la realización de talleres presenciales por

área en las escuelas, acompañamiento en el aula y online, y formación de equipos técnicos. De acuerdo a distintos informes del plan, la realización de estas acciones de formación docente llegó así a más de 200 escuelas y 6000 destinatarios distribuidos en las provincias de Buenos Aires, Catamarca, Entre Ríos, Jujuy, Mendoza, Misiones, San Juan, Santa Cruz y Tucumán. En esta primera etapa, el plan comenzó con la realización de las acciones de capacitación en las jurisdicciones, generó determinados hallazgos sobre la inclusión digital en las distintas disciplinas, modelizó y sistematizó ese conocimiento y luego se propuso acercarlo a formadores de formadores para que llegué así a una mayor cantidad de docentes y escuelas del país a partir de la capacidad instalada en cada jurisdicción.

A partir del año 2013 y hasta el año 2015, los destinatarios de las acciones de Escuelas de Innovación fueron los equipos técnicos locales, docentes, equipos directivos y supervisores, bajo una modalidad de formación presencial y acompañamiento online. El año 2013 no fue un año tan activo en términos de realización de capacitaciones y llegadas a las jurisdicciones como lo había sido 2012. Este descenso en el ritmo de realización de capacitaciones en las jurisdicciones no significó la suspensión del trabajo de EI, sino que se tomó como un tiempo de preparación de materiales didácticos y de reflexión sobre los dispositivos de capacitación.

La formación de formadores aparece como uno de los rasgos característicos de esta segunda etapa donde, luego de haber modelizado y documentado las distintas experiencias en materia de inclusión de tecnologías durante 2011-2012, el avance sobre el cumplimiento de las estrategias de replicabilidad y sustentabilidad era el factor común de las distintas acciones. En 2014 se recuperó la actividad en las jurisdicciones y las acciones de capacitación alcanzaron a más de 900 escuelas y 4000 docentes replicadores y directivos de Buenos Aires, Entre Ríos, Mendoza, Misiones, San Juan y Tucumán. Durante el año 2015 se continuó el trabajo en ese sentido y se alcanzaron más de 1000 escuelas y 4400 docentes capacitados. Según los datos oficiales durante sus cinco años de

existencia, El realizó más de 1000 capacitaciones, trabajó en más de 2000 escuelas y llegó de manera directa a más de 13000 docentes.

Los encuentros presenciales de capacitación eran acordados y organizados con las distintas jurisdicciones provinciales y se planificaban de manera cuatrimestral. En la mayoría de las ocasiones la frecuencia de los encuentros presenciales fue de carácter mensual teniendo en cuenta que si la frecuencia es muy espaciada dificulta la construcción del vínculo, y si es muy asidua los destinatarios no tienen tiempo para estudiar y procesar lo aprendido, ni llevarlo al aula. En relación al momento del año en el que se realizaron las capacitaciones, fue elegido el comienzo del ciclo lectivo para planificar el año en conjunto con los destinatarios y realizar acuerdos estratégicos contemplando que durante los meses de julio, agosto y diciembre son aquellos en los que la capacitación pierde fuerza por la cantidad de obligaciones que deben atender las escuelas.

El análisis de las dos etapas nos permite identificar una planificación anticipada para el desarrollo del plan en donde se comenzó con las capacitaciones a docentes en escuelas de las distintas jurisdicciones provinciales con las cuales se acordó trabajar, se modelizó esa experiencia, y se finalizó luego con la capacitación a formadores de formadores. Todo esto realizado con un trabajo paralelo de documentación y autoevaluación que le permitió al plan sistematizar todo lo hecho en las dos etapas.

La propuesta de Escuelas de Innovación cobra relevancia en esta obra, ya que, a partir de la indagación detallada sobre su experiencia, en los capítulos siguientes podremos ahondar en la construcción de una trama compuesta por distintas dimensiones para la formación docente continua con inclusión de tecnologías digitales.

Notas

- 1 Si bien adoptamos esta definición, a lo largo del texto utilizaremos también la denominación de tecnologías a modo de sinónimo, con el fin de evitar la reiteración del concepto de medios digitales.
- 2 Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En A. Birgin (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- 3 Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- 4 *Ibid.*, p. 92.
- 5 Ierardo, E. (2019). La sociedad de la excitación. Continente.
- 6 Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/Debate.
- 7 Ierardo, E., *op. cit.*
- 8 Zuazo, N. (2018). *Los dueños de internet. Cómo nos dominan los gigantes de la tecnología y qué hacer para cambiarlo*. Debate.
- 9 Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- 10 Wark, M. (2022). *El capitalismo ha muerto. El ascenso de la clase vectorialista*. Holobionte.
- 11 Boczkowski, P. y Mitchelstein, E. (2022). *El entorno digital*. Siglo XXI.
- 12 Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.
- 13 Sibilia, P. (2012). La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros? *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 135-144.
- 14 Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Paidós.
- 15 Martín-Barbero, J. (2017). Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto. Nuevos Emprendimientos Editoriales
- 16 Litwin, E. (2009). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En E. Litwin (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrotu. p. 33.
- 17 Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- 18 Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual*. Morata.
- 19 Manso, M., Pérez, P., Libedinsky, M, Ligth, D., y Garzón, M. (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Paidós.

- 20 Lugo, M. T. y Brito, A. (2015). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Una oportunidad para saldar deudas pendientes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (9).
- 21 Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- 22 Sunkel, G. y Trucco D. (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*. CEPAL y Naciones Unidas.
- 23 Lago Martínez, S., Gendler, M. y Méndez, A. (2016). Políticas de inclusión digital en Argentina y el Cono sur: cartografía, perspectivas y problemáticas. *Interritórios Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco*, 2(3), 155-170.
- 24 Dussel, I. y Quevedo, L. A., *op. cit.*
- 25 Marés Serra, L., Pomiés, P., Sagol, C. y Zapata, C. (2012). *Panorama regional de estrategias uno a uno: América Latina + el caso de Argentina*. Ministerio de Educación.
- 26 Tedesco, J. C. y Steinberg, C. (2015). Avanzar en las políticas de integración de TIC en la educación. En J. C. Tedesco (Comp.), *La educación argentina hoy, la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 27 Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe*. Una mirada multidimensional. CEPAL.
- 28 Lugo, M. T. e Ithurburu, V. (2016). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31. p. 15.
- 29 Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007). *Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*. Serie “La educación en debate”. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000984.pdf>
- 30 *Ibid.*
- 31 Grebnicoff, D. (2011). *Estrategia político pedagógica y marco normativo del Programa Conectar Igualdad*. Ministerio de Educación de la Nación.
- 32 Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 82/09. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res09/82-09.pdf>
- 33 Forestello, R. (2014). Políticas educativas públicas, TIC y formación docente en Argentina. *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/478.pdf>
- 34 Vacchieri, A. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Argentina*. UNICEF.
- 35 Poder Ejecutivo Nacional (2010). Decreto N° 459/10. Créase el Programa “Conectar Igualdad”. Com. Ar” de incorporación de la nueva tecnología para

el aprendizaje de alumnos y docentes. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm>

36 *Ibid.*, Art. N°1.

37 *Ibid.*, Art. N°6.

38 Consejo Federal de Educación (2010). Resolución N° 123/10. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res10/123-10.pdf>

Consejo Federal de Educación (2010). Resolución N° 123/10. Anexo I. Políticas de Inclusión Digital Educativa del Programa Conectar Igualdad http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf

Consejo Federal de Educación (2010). Resolución N° 123/10. Anexo II. Manual operativo para la gestión institucional del Programa Conectar Igualdad http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res10/123-10_02.pdf

39 Gvirtz, S. (2016). Tres decisiones claves para definir una política de integración de TIC: el Programa Conectar Igualdad. En M. T. Lugo (Coord.), *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*. IIPE UNESCO.

40 Consejo Federal de Educación (2015). Resolución N° 262/15. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res15/262-15.pdf>

41 *Ibid.*

42 Claus, A. y Sánchez, B. (2019). *El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década*. Documento de Trabajo (178). CIPPEC.

43 Ministerio de Educación de la Nación (2015). *La política educativa nacional 2003-2015. Inclusión y mejores aprendizajes para la igualdad educativa*. Versión impresa.

44 Kliksberg, B. y Novacovsky, I. (2015). *Hacia la inclusión digital. Enseñanzas de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Granica.

45 *Ibid.*, p. 107.

46 Fontdevilla, P. A. y Díaz Rato, S. L. (2012). *Inclusión digital y calidad educativa. El Programa Conectar Igualdad entre 2010 y 2011*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

47 Vacchieri, A., *op. cit.*

48 Vacchieri, A., *op. cit.*, p. 113.

49 Dussel, I. (2016). La inclusión digital y la nueva frontera de los derechos en el siglo XXI. Notas sobre el programa “Conectar Igualdad. En G. Brener y G. Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. O el mérito como opción única de mercado*. Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella.

50 Birgin, A., Una nueva institución para el gobierno..., *op. cit.*

51 Poiré, M. J. (2016). Un programa, dos proyectos de país. *Revista Argentina de Estudios De Juventud* (10), e014.

52 Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. CTERA.

53 Poder Ejecutivo Nacional (2018). Decreto N°386/18. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/305000-309999/309610/norma.htm>

54 Lugo, M. T., López, N. y Toranzos, L. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014: Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. UNESCO.

CAPÍTULO III

Las políticas educativas de inclusión digital

En este libro nos hemos propuesto identificar grandes dimensiones que componen lo que denominamos como la trama multidimensional de la formación docente continua. Para esta tarea tomamos como caso específico a las políticas formativas centradas en la inclusión digital en el marco del Programa Conectar Igualdad (PCI) y desde la experiencia del plan de capacitación Escuelas de Innovación (EI). El capítulo que aquí comienza, “Las políticas educativas de inclusión digital”, abre el recorrido por las tres dimensiones que identificamos y engloba a una serie de aspectos referidos a las políticas de distribución de equipamiento informático para las escuelas, a las características de la oferta de formación docente continua para la inclusión de medios digitales, y a la articulación de los dispositivos formativos nacionales con las jurisdicciones provinciales y sus desarrollos institucionales en materia de tecnologías educativas.

En este capítulo, además, abrimos lugar al enfoque narrativo al incorporar en nuestro análisis los relatos de los distintos sujetos que protagonizaron las políticas estudiadas. La narrativa se configura como una forma particular de discurso que permite comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significativo y de relaciones, y ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo.¹ Es por ello, que en la construcción de este nuevo relato sobre la formación docente continua, toman protagonismo los fragmentos de distintas entrevistas realizadas en nuestra investigación a decisores de las políticas educativas del nivel nacional del PCI, integrantes del equipo de coordinación y capacitación de EI, y de integrantes de la gestión provincial de las políticas de inclusión digital.

En los próximos apartados presentamos tres subdimensiones que configuran a las políticas de inclusión digital y que, a nuestro entender, de una manera u otra intervienen, definen, y condicionan el desarrollo de cualquier política formativa. En primer lugar, indagamos sobre las políticas de equipamiento informático para las escuelas, sus antecedentes en nuestro país, las distintas líneas de trabajo simultáneo que se desarrollaron en el marco del PCI y cómo ellas incidieron o se articularon con las políticas de formación docente, a partir de poder garantizar o no la presencia de dispositivos y conectividad en las aulas de nivel secundario. En segundo lugar, nos adentramos en las características generales de la oferta de formación docente continua y en cómo se incorporaron dentro de ella las propuestas abocadas a la inclusión digital. La heterogeneidad de la oferta, los intentos aglutinadores desde el Estado nacional, y la relación con la formación inicial conforman algunas de las cuestiones abordadas en esta sección. En tercer lugar, profundizamos el análisis sobre el proceso de articulación entre un plan del orden nacional como EI y las articulaciones necesarias para poder llevar adelante su propuesta en una provincia. Además, ponemos en valor las construcciones institucionales y los recorridos previos de cada jurisdicción en materia de formación docente con inclusión digital al momento de la integración de propuestas formativas nacionales. En este caso, ponemos en consideración el recorrido de gestión de la provincia de Mendoza, en tanto experiencia destacada por su andamiaje institucional y políticas desplegadas. Por último, sintetizamos de qué manera todos estos aspectos mencionados pueden incidir o intervenir en el desarrollo de una propuesta de formación docente continua.

Las políticas de equipamiento informático para las escuelas

La construcción del PCI recuperó el desarrollo de distintas líneas de equipamiento informático a establecimientos educativos que tuvieron desarrollo en años anteriores a su creación, tanto a nivel nacional como internacional. Sin embargo, la magnitud de entrega

de netbooks proyectada en la propuesta original del PCI, junto con las demás líneas de trabajo sobre cuestiones como la conectividad en las escuelas, las características del equipamiento, el desarrollo de software o la formación docente, entre otras, implicaron una serie de nuevas decisiones que pudieran garantizar el funcionamiento del programa. Los debates y las definiciones tomadas en ese sentido, son abordadas centrándonos en las decisiones generales del programa sobre el equipamiento y sus destinatarios y las múltiples líneas de trabajo para llevarlo adelante.

Los debates previos al Programa Conectar Igualdad

Hacia fines de la primera década del 2000, uno de los debates que tenía lugar en el Ministerio de Educación de la Nación se relacionaba con el avance de la presencia de las tecnologías como mediatizadoras de las actividades cotidianas y como puerta de acceso al conocimiento. Desde este punto de partida, las autoridades caracterizaban a una realidad en la cual “se veía necesario empezar a dotar de recursos tecnológicos al sistema educativo” (EMEN -10/05/2018) y se preguntaban: “¿Cómo se puede educar en el siglo XXI sin tecnología?” (EMEN -10/05/2018).

Estos debates preanunciaban la voluntad de la puesta en marcha de una política al respecto que comenzó a ser indagada a través de las experiencias internacionales existentes hasta el momento. El proyecto One Laptop Per Child (ONLP) creado por Nicholas Negroponte fue una de las principales experiencias en este ámbito. La idea inicial del proyecto consistía en que cada alumno contara con una computadora portátil escolar. Si bien la referencia con este programa se centró en el formato del modelo 1 a 1, sus características técnicas no fueron las adoptadas por las autoridades del Ministerio. Uno de los entrevistados se refirió a esta decisión e indicó que “Daniel Filmus había explorado el proyecto de Negroponte, que intentó tener escala planetaria y después no funcionó; era un programa atractivo que no prosperó, y el Ministerio lo evaluó con mucha cautela” (EMEN -10/05/2018). Uno de los motivos que

alejaron al Ministerio del formato de OLPC tuvo que ver con el tipo de equipamiento tecnológico que proveía: “Negroponte empezó con las computadoras en Uruguay, pero eran computadoras muy básicas, muy difícil, computadoras que no eran computadoras, es raro, eran computadoras, pero tenían poca memoria, eran muy lentas, servían eventualmente para chicos de primaria, y lo que nosotros sí tuvimos la oportunidad desde ya era tener netbooks que eran las mismas netbooks que vos podés comprar en el mercado con algunas características diferenciales que uno por ser docente sabe que tiene que tener” (EDEPCI 2 - 11/05/2018).

Este primer acercamiento a la experiencia de OLPC, permitió tomar definiciones sobre las características del equipamiento que se entregaría posteriormente. El PCI transformó en dos aspectos al formato de OLPC, por un lado, cambió su centralidad desde los niveles iniciales educativos hacia el nivel secundario, y por el otro, cambió el artefacto tecnológico, ya que se tomó la decisión de no utilizar la netbook original del Programa OLPC, que dependía fuertemente de la conectividad, y se la cambió por la Classmate que poseía la interfaz gráfica clásica del Escritorio de Windows, no dependía tan fuertemente de la conectividad, y contaba con mayor capacidad en su disco rígido.²

En instancias nacionales, para recuperar un antecedente directo del PCI debemos retrotraernos al desarrollo de iniciativas destinadas a la provisión de computadoras en escuelas técnicas. Una de ellas fue el programa nacional “Una computadora para cada alumno”,³ implementado en escuelas técnicas públicas de gestión estatal de todo el país entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Este programa se proyectó como un aporte al crecimiento de la Educación Técnico Profesional y una fuerte apuesta a la mejora en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los futuros técnicos. Los destinatarios del Programa fueron los docentes y los estudiantes del Segundo Ciclo de las escuelas secundarias técnicas públicas de gestión estatal dependientes de las provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de todo el país. El Programa

preveía otorgar una computadora por alumno para uso individual, mientras que, para los docentes se estimaba entregar una computadora por cada nueve alumnos que integran la sección o división. La provisión de los equipos estaba acompañada de procesos intensivos de capacitación docente, producción de aplicaciones, contenidos digitales y recursos para el aprendizaje y acceso a Internet de todas las escuelas técnicas.

El interés por la recuperación de la Educación Técnica había estado ya presente durante el gobierno de Néstor Kirchner, al ser considerado un aspecto educativo central dentro de la estrategia de recuperación de la producción nacional y el desarrollo industrial: “El gobierno había puesto especial énfasis en la cuestión de rescatar la educación técnica, y eso era porque imaginaba un programa muy ambicioso, muy amplio de reconstrucción de la industria nacional, entonces parecía lógico, que esa industria necesitaría de técnicos y de ingenieros” (EDEPCI 1 - 23/10/2018). Este programa se proyectó como un aporte al crecimiento de la Educación Técnico Profesional y una fuerte apuesta a la mejora en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los futuros técnicos. Con esta propuesta se alcanzó en 2010 a 250 000 alumnos con esta misma cantidad de netbooks, 1200 servidores escolares y 20 000 routers inalámbricos con una inversión estipulada de más de 250 millones de pesos.⁴

A partir de “Una computadora para cada alumno” es que comenzó a gestarse la primera iniciativa que se construyó desde el Ministerio de Educación y fue elevada para su aprobación: “Sobre esa experiencia que fue tan buena, empezamos a ver las miradas de todos de cómo se podía ampliar, empezamos a estudiar ahí en qué otros niveles y demás, hicimos desde el Ministerio de Educación varias propuestas que elevamos a Presidencia” (ECAMIN – 10/05/218).

La experiencia de la entrega de netbooks y equipamiento en escuelas técnicas se convirtió así en el antecedente nacional directo del PCI, reconocido por las propias autoridades del Ministerio y la Presidenta de la Nación: “El antecedente inmediato de Conectar,

lo dice Cristina cuando presenta el programa, fue la distribución de recursos informáticos en escuelas técnicas. Había presupuesto, la ley de Educación Técnico Profesional lo consideraba, y la idea original fue destinarlas a estudiantes del último año de las escuelas técnicas. Al comienzo fueron 250 000 equipos que luego se elevaron a 500 000” (EMEN -10/05/2018).

Pese a la existencia de una fuerte impronta internacional con el modelo de OLPC y su implementación en países vecinos, el modelo tecnológico adoptado por el PCI tuvo sus propias características definidas en Argentina para un programa pensado con intereses y fines específicos. Por otro lado, en el marco del desarrollo de políticas para la recuperación de la Educación Técnica, el programa de entrega de equipamiento para estos establecimientos y sus estudiantes se conformó como una plataforma exitosa desde la cual ampliar la magnitud y la escala del programa.

Las múltiples líneas de trabajo

A nivel latinoamericano, el cumplimiento de los objetivos propuestos por los Estados nacionales que adoptaron políticas de inclusión de tecnologías en el ámbito educativo y la idea de alfabetizar a la sociedad en el uso de las tecnologías, a partir un acceso democrático a los dispositivos para toda la población, se encontró ante el desafío de abordar una serie de necesidades vinculadas principalmente a la infraestructura tecnológica, a la adquisición del equipamiento y la formación docente. Ante este escenario, los gobiernos tuvieron que enfrentar la complejidad que implica garantizar de manera conjunta todos estos aspectos para alcanzar la efectiva inclusión de las tecnologías en las aulas.

La elaboración de un marco general para prever y modelizar los mecanismos para la distribución de equipamiento y la expansión del acceso a conectividad del PCI, tuvo lugar en el Consejo Federal de Educación (CFE).⁵ La definición de estos lineamientos habilitó la realización de las acciones necesarias para el funcionamiento del programa: “Definido el marco normativo, se inician en simultá-

neo múltiples líneas de trabajo: la preparación para la distribución de los netbooks de la primera y segunda etapa, las reuniones de información y preparación de las principales líneas de acción con los equipos políticos y técnicos de las jurisdicciones, la capacitación de Supervisores y Directores de las escuelas seleccionadas, la elaboración de diferentes materiales de trabajo sobre el Modelo 1 a 1, manuales operativos, formación de capacitadores y docentes, folletos de difusión del Programa, entre otras” (ESEMEN 1 – 12/06/2018).

De este relato se desprende la manera en que, para garantizar la puesta en marcha del PCI, fue necesaria la realización simultánea de múltiples tareas vinculadas a distintos ámbitos de gestión. Si tenemos en cuenta que la creación del PCI “fue en abril y en julio, se estaban entregando las primeras computadoras” (EGAP-CI – 21/08/2018), fue necesario que desde los espacios de gestión se abordara una pronta discusión sobre la manera en que se iban a enfrentar a las necesidades para que un programa de la envergadura del PCI pudiera ser puesto en funcionamiento. Esto implicaba cubrir en la diversa escala nacional argentina la entrega de netbooks, la llegada de conectividad a los establecimientos educativos, la puesta en funcionamiento y articulación de los equipos jurisdiccionales, junto con las instancias de formación a docentes y directivos, entre otras tareas.

Dentro del panorama de América Latina, según objetivos puntuales, casi todos los países de la región se embarcaron en procesos de equipamiento que fueron desde proyectos universales ambiciosos hasta programas graduales por etapas.⁶ La Argentina se ubica dentro de los países latinoamericanos que apostaron a estrategias de shock más que de gradualidad, al momento de desplegar sus programas de inclusión digital.⁷ El desarrollo de políticas de amplia cobertura, con una fuerte inversión y voluntad política para llevarlos adelante fueron componentes centrales de esta estrategia. Ahora bien, ¿la única forma de llevar adelante esta política de shock era realizando estas acciones en simultáneo o era posible la construcción de un cronograma en distintas etapas que garantiza-

ran un mínimo de cuestiones solucionadas de manera previa a la entrega de computadoras? Los entrevistados retomaron este debate y al respecto describieron las características que hubiera implicado llevar adelante el programa desde una planificación gradual: “En un planeamiento estratégico tradicional, primero estamos 4 años poniendo el cable abajo de la tierra para que haya fibra. Y el segundo proceso es capacitar a los profesores. El tercer proceso es producir software, y el cuarto es comprar las computadoras. Bueno, todo eso que yo te estoy diciendo que, en un planeamiento estratégico, vos hacés un Gantt, un planeamiento estratégico tradicional y ortodoxo” (ESEMEN 2 -11/05/2018).

Una de las referencias para el modelo estratégico tradicional fue el plan Magallanes que llevó adelante Portugal para escuelas primarias. Según uno de los entrevistados, allí “estuvieron un año discutiendo las escuelas sobre la utilidad de hacer un programa uno a uno; otro año discutiendo la tecnología a usar, en el tercer año de trabajo empezaron a comprar computadoras” (EDEPCI 1 - 23/10/2018). Sin embargo, esta planificación y preparación previa con tanta extensión en el tiempo significaba para la gestión del Ministerio de Educación argentino considerar la existencia de un gran desfase con los jóvenes que formaban parte del nivel secundario en aquel momento. Además de la posibilidad de un cambio de signo político, con las implicancias que podría tener para la continuidad del programa, pensar en cuatro años de preparación significaba “perder” al destinatario de la política de inclusión digital.

Desde el Ministerio justificaban la realización de las acciones de manera múltiple y en simultáneo, bajo la premisa de poder abordar durante su período de gestión a los jóvenes que en ese momento se encontraban en el nivel secundario. La puesta en marcha de un esquema tradicional de manera gradual habría generado un desacople en relación con los tiempos políticos electorales de la gestión y los destinatarios del PCI: “Cuando vos terminaste eso, ese chico que vos dijiste que era el sujeto de tu política educativa y ese profesor que era el sujeto de tu política educativa tiene 30 años, entonces es un fracaso” (ESEMEN 2 -11/05/2018).

Desde estos fundamentos resulta comprensible la decisión política de optar por una política de shock y de resolución simultánea de las distintas dimensiones que era necesario abordar para poner en marcha esta política de inclusión digital. Sin embargo, la experiencia del PCI mostró cierta contracara al abordar una tarea tan ambiciosa como lo fue la resolución de todas las cuestiones que exceden a lo educativo y a lo referido a la adquisición y distribución del equipamiento. Seijo et al. analizan cómo, progresivamente, el PCI fue asumiendo funciones y actividades como propias que no estaban detalladas ni planificadas en sus enunciados fundacionales. Situación que lo llevó a adoptar un grado de complejidad que hizo que su problemática central no se limitara solamente a actores tales como profesores, directores de escuelas y estudiantes, sino que abarcara también a industriales informáticos, gobiernos provinciales, referentes técnicos en las escuelas, capacitadores, programadores, diseñadores y constructores de redes locales y nacionales, que también han sido interpelados directamente y han formado parte activamente del PCI.⁸

La necesidad de llevar adelante los procesos de gestión referidos a distintos ámbitos de la política de manera sincrónica, pareciera haberse vuelto inevitable para un programa que pretendía comenzar con la entrega de netbooks a los tres meses de haber sido promulgado su decreto de creación. Uno de los entrevistados del Ministerio reflexionó al respecto: “Estábamos conectando fibra óptica, tendiendo fibra óptica al mismo tiempo que hacíamos la red interna, que hacíamos contenidos, que capacitábamos docentes, todo, todo al mismo tiempo. Eso fue una experiencia de Uruguay que nos dijo ‘si nosotros esperábamos a que estuviera todo listo, todavía no lo hubiéramos implementado’, había que lanzarse y subirse al tren como fuera” (ECAMIN – 10/05/2018). Este “subirse al tren como fuera” implicó para la gestión del PCI el desafío de abordar cada vez más aspectos vinculados al programa que no necesariamente se encontraban presentes en el planeamiento original.

En relación con la instalación de redes de conectividad, el Plan Nacional de Telecomunicaciones “Argentina Conectada”,⁹ fue la iniciativa complementaria al PCI en términos de infraestructura digital que tuvo como una de sus misiones proveer de conectividad al sistema educativo de gestión estatal entre 2011 y 2015. La necesidad de poner en marcha este plan al momento de definir entregar equipamiento con el PCI, tuvo que ver con las condiciones insuficientes en materia de infraestructura digital en la que se encontraba nuestro país. Al respecto, uno de los entrevistados del Ministerio de Educación recuperaba el punto de partida de Argentina en materia de infraestructura de conectividad para comprender la necesidad de la simultaneidad de las acciones: “En un país del primer mundo, ese proceso de enterrar fibra no lo tienen que hacer porque lo tienen, justamente por eso son primer mundo. Ahora, nosotros somos esto, y salir de esto implica hacer todo eso a la vez” (ESEMEN 2 -11/05/2018).

Ahora bien, estas acciones tenían sus complejidades propias que impactaban directamente en la gestión de la totalidad del programa, situación que se reflejaba en las dificultades para la entrega y utilización de las netbooks en las escuelas: “Nadie te asegura que el que tiró la fibra llega a esta escuela, entonces vos llegaste con las computadoras a esta escuela, la fibra está yendo para allá, se va a juntar todo eso en un momento, pero no se junta en el momento que vos querés, y en algunos lugares se junta y en otros lugares no” (ESEMEN 2 -11/05/2018).

Esta dificultad de coordinación en la gestión y en la coincidencia del cumplimiento de las distintas acciones que el PCI necesitaba para ponerse en marcha, fue uno de los principales desafíos que la puesta en acto del programa tuvo por delante. Además, una vez realizado el tendido de red, aparecían otras problemáticas de índole institucional que también era necesario resolver en simultáneo. Con la llegada del piso tecnológico y las netbooks aparecieron inquietudes relacionadas con aspectos administrativos, la infraestructura tecnológica y la falta de personal, y se renovaron los reclamos relativos a los problemas edilicios generales y de acceso a

servicios básicos.¹⁰ Al mismo tiempo, problemas en la asignación de los cargos de administrador de red, así como otros problemas técnicos y la falta de conexión a internet conformaron graves dificultades que atentaron contra el desenvolvimiento de la actividad en el aula.¹¹

Las problemáticas surgidas en el inicio del programa no eran resultado entonces de una falta de planificación o de proyección de los pasos a seguir, sino que surgían como parte del desafío de articular tantas tareas en simultáneo. Para el caso del tendido de fibra óptica, por ejemplo, un entrevistado nos relata: “La realidad es que nos juntábamos todos y preveíamos problemas, situaciones, ahora, después el contratista que tiraba cables por abajo de la tierra no llegaba a la escuela cuando vos llegabas con la computadora” (ESEMEN 2 -11/05/2018).

En el ámbito de la formación docente, uno de los debates dentro del Ministerio de Educación refería a si la mejor opción era realizar “primero la formación docente y luego proveemos de equipamiento o proveemos de equipamiento y simultáneamente empieza todo el trabajo transformador de formación de docentes” (ECNMIN - 25/10/2018). La opción elegida fue esta última: “La verdad es que yo no estoy convencida de que es primero una cosa y después la otra, la discusión es como el huevo y la gallina, yo cuando te termino de capacitar resulta que el dispositivo que te llega es obsoleto entonces como que siempre terminás corriendo, siempre vas atrás en esa carrera” (ECNPMIN 2 – 21/08/2018).

Este relato nos permite incorporar al análisis la cuestión de la obsolescencia tecnológica con el paso de los años. La vorágine tanto de la composición de las piezas del hardware de las máquinas como de los programas y aplicaciones que utilizan que permanentemente se encuentran en estado de actualización, aparece como otro de los motivos que volvían inviable comenzar con la compra de equipamiento para mantenerla a la espera de la finalización de las acciones formativas. En el mismo sentido, la perspectiva que implicaba pensar en el sujeto a quien estaba dedicada esa política, en pos de garantizar en ese momento que todos los jóvenes tuvie-

ran acceso a las tecnologías y las utilizaran en sus procesos formativos, volvía a aparecer como fundamentación de la adopción de la lógica de la simultaneidad al preguntarse “¿Cuántos chicos se te van de la escuela sin el acceso si vos esperás a capacitar a todos los docentes?” (ECGEI 2 – 23/08/2018).

La oferta de formación docente en el marco de la inclusión digital

La oferta de formación docente continua posee características propias dentro de las que se incorporan las propuestas formativas vinculadas a la inclusión digital. Aspectos como su regulación, su heterogeneidad temática e institucional, los distintos niveles del Estado intervinientes, además de cuestiones curriculares o de articulación con la formación inicial, conforman un complejo entramado de acciones y decisiones que determinan el desarrollo de las instancias formativas y sus resultados alcanzados. Escuelas de Innovación (EI) tuvo lugar como un plan de capacitación docente de alcance nacional, en un contexto de coexistencia con una multiplicidad de ofertas formativas provenientes de distintos niveles y entidades estatales y privadas. A partir de la experiencia del plan, en este apartado analizamos las características de la oferta de formación docente continua dedicadas a la inclusión de medios digitales, junto con los intentos estatales por generar mayores niveles de articulación dentro de esa oferta. Además, nos adentramos en los vínculos existentes con la formación inicial y los debates concernientes a la construcción de ambas ofertas.

El escenario heterogéneo de la oferta formativa y sus intentos de articulación

La coexistencia de propuestas de formación docente organizadas por diversos niveles de gobierno y una multiplicidad de instituciones, junto con la heterogeneidad de modelos y enfoques formativos, caracterizan a la oferta de formación docente continua.¹²

En Argentina, con el lanzamiento del PCI, el Estado recuperó una centralidad indiscutible en materia de formación docente con el diseño y financiamiento de políticas orientadas a posicionarse como el garante de la superación de la brecha digital de acceso y uso por parte de estudiantes y docentes. Las propuestas construidas desde Educ.ar, el Ministerio de Educación de la Nación, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), ANSES y desde las jurisdicciones provinciales constituyeron una amplia diversidad en sus contenidos, modalidades y formatos.

Como hemos mencionado, EI formó parte de ese amplio abanico de propuestas formativas desplegadas desde distintos ámbitos del Estado nacional, por lo que recuperar las voces de sus integrantes resulta valioso para el análisis de las características de la oferta formativa: “Son muchas estrategias que coexistieron y que muchas veces no son coherentes en sus modelos pedagógico didácticos. Es más, después a nivel de las provincias te vas a encontrar con un mundo completamente heterogéneo y que hace su propia traducción de eso, y muchas veces esa traducción no sigue una línea con la perspectiva o el enfoque que se hizo a nivel central. Es un debe digamos, pero eso es propio de la política pública, no es un tema solo de Conectar Igualdad” (ECGEI 2 – 23/08/2018).

La entrevistada señala posibles disonancias en la traducción de las propuestas del nivel nacional al nivel provincial, pero aclara que esta situación no necesariamente es un tema exclusivo del PCI, sino que es algo general de las políticas públicas de formación docente. Esta heterogeneidad propia de la oferta de la formación docente continua, abonada por las traducciones realizadas de un nivel a otro de la política, y sustentada sobre una multiplicidad de oferentes, vio su máxima expresión en el ámbito de la inclusión de las tecnologías, donde las de propuestas formativas surgidas con el PCI pasaron a integrar parte importante de la oferta. Por lo tanto, un primer señalamiento que podemos realizar, en consonancia con el relato de una de las entrevistadas, es que “lo que hizo [el PCI] fue superponerse con eso heterogéneo que ya existía” (ECGEI 1 – 10/05/2018).

De todas maneras, dentro de esa heterogeneidad encontramos dos movimientos estatales tendientes a la generación de articulaciones entre las distintas propuestas y a la generación de marcos comunes integradores: la creación del postítulo Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC (EDETIC) y el lanzamiento del Programa Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE). Vale destacar que ambas propuestas se dieron en el marco de objetivos y líneas de acción definidas hacia la institucionalización de la articulación de las políticas de inclusión digital dentro del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente.¹³

En el año 2012, con la creación de la EDETIC, en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, comenzó a tener lugar uno de los primeros movimientos articuladores de las distintas propuestas en circulación. La EDETIC compartía la producción de contenidos, administración y plataforma con el INFD, el portal Educ.ar y el PCI, y recuperaba los antecedentes de sus producciones. Hasta el momento de aparición de la EDETIC, la capacitación recibida en el uso didáctico de tecnologías “no había sido suficiente” ya que “el aprendizaje de las herramientas digitales con fines educativos era mayormente autogestionado a través de talleres, consultas entre pares y experimentación”.¹⁴

La importancia de este proceso de articulación de la EDETIC en el marco de Nuestra Escuela, radica en dos aspectos vinculados: por un lado, a que su marco general refiere a políticas acordadas a nivel nacional y, por el otro, a la recuperación de los antecedentes construidos en materia de inclusión de tecnologías por las distintas propuestas que se encontraban en curso. Sobre el primer aspecto, el siguiente relato recupera la importancia de la vinculación que la EDETIC mantenía con las políticas acordadas para la formación docente en los distintos niveles educativos: “A partir del 2014, surge otro importantísimo espacio que es el Programa Nacional “Nuestra Escuela”, donde ahí sí aparece la instancia de formación de carácter universal, eso fue realmente muy importante. Muy importante porque se vinculaba de manera explícita la formación de los docentes con los ejes priorizados por las políticas acordadas federalmente para cada nivel educativo” (ECNMIN - 25/10/2018).

Esta articulación de la EDETIC queda evidenciada en que, de acuerdo a la resolución ministerial de su creación,¹⁵ fue el mismo Comité Ejecutivo del CFE quien le encomienda al Ministerio de Educación de la Nación el desarrollo de un postítulo vinculado a educación y tecnologías.

Sobre el segundo aspecto referido a la recuperación de los antecedentes en materia de formación docente con inclusión de tecnologías, con el lanzamiento de la EDETIC se dio un proceso de “conectarización de Educ.ar y la educarización de Conectar Igualdad”.¹⁶ Desde el PCI se tomaron los contenidos que produjo Educ.ar, y a Educ.ar se le planteó un escenario nuevo al cual tuvo que salir a responder tomando decisiones normativas, técnicas, y pedagógicas que dieron cuenta de un modo de concebir la mediación con tecnologías acorde a los propios principios que se encontraban presentes en los marcos conceptuales de la Especialización. Una de las directoras del INFD involucradas en el proceso de creación y puesta en funcionamiento de la EDETIC describe este proceso integrador de la siguiente manera: “Conectar subió parte de sus propuestas, las metió adentro de Nuestra Escuela, todas sus propuestas empezaron a salir con el sello de Nuestra Escuela porque el sentido Nuestra Escuela era, para algunos era como un pulpo que se comía todo, pero finalmente sucumbieron ante la evidencia de que era un sistema híper ordenador, que metió todo Educ.ar adentro y todo canal Encuentro adentro” (EDEINFD 1 - 21/08/2018).

De esta manera, pese a los temores iniciales de quienes consideraban a la EDETIC como “un pulpo que se comía todo”, su propuesta dentro de Nuestra Escuela generó un ordenamiento de la política de formación docente en inclusión de tecnologías en tanto implicó la recuperación de la experiencia y producción previa en un programa más amplio de formación docente en el marco de los acuerdos políticos educativos emanados del Consejo Federal de Educación. El volumen de su propuesta alcanzó para 2015 a 24 332 docentes de educación primaria y 23 283 de educación secundaria cursando la EDETIC mientras que para el año 2014 la cantidad de egresados de la primera cohorte ascendía a 3932 docentes.¹⁷

Este sentido articulador y aglutinador de los trabajos realizados en torno al PCI en un programa mayor fue replicado en un segundo momento en 2015 cuando, a través del Programa Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), se conformó como “una agencia central, que buscó organizar y articular las distintas iniciativas formativas”.¹⁸ Una de las integrantes de gestión del PNIDE señala esta voluntad integradora del programa: “Nosotros creamos el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), era Conectar pero era el dispositivo de formación docente de Conectar, que además después subsumió a Primaria Digital también, entonces como que todas las políticas de inclusión digital del Ministerio formaban parte del PNIDE. El PNIDE como dispositivo de formación para las políticas de inclusión digital lo que hizo fue generar un entramado muy fuerte con el INFD, con Nuestra Escuela” (ECNPMIN 1 – 24/05/2018).

A partir de este recorrido podemos observar cómo las iniciativas políticas en materia de formación que dependían específicamente del Ministerio de Educación de la Nación, particularmente a partir de la creación de la EDETIC en 2012 y del PNIDE en 2015, tendieron a una integración de sus actividades vigentes hasta ese momento al integrarse en programas más amplios destinados a cumplir la tarea de articulación.

Sin embargo, Escuelas de Innovación no formó parte de esta trama construida desde donde se pretendió integrar las distintas acciones de formación en curso. Una de las Coordinadoras de EI reconoce esta situación y la explica de la siguiente manera: “¿Se podría haber afinado el diálogo entre todas? Sí, seguramente ¿Se podría haber trabajado en que los contenidos de Escuelas de Innovación impacten de forma más directa en Nuestra Escuela? Y sí, seguramente todo eso se podría haber mejorado. Pasa justamente por estos solapamientos y coexistencias múltiples y no se aprovechan saberes en toda su potencialidad, las estrategias existieron y los números y los datos están, hubo muchos docentes capacitados” (ECGEI 2 – 23/08/2018).

A partir de este relato, observamos que la amplia cantidad de iniciativas coexistentes en materia de formación docente se encontraba anclada en distintos ámbitos institucionales, dificultando así el proceso de articulación e integración de la experiencia y el material producido durante esos años. Para el caso de EI en particular, no podemos dejar de tener presente sus características propias por pertenecer al dispositivo de ANSES y la forma en que este organismo se insertaba en el escenario del PCI y las articulaciones que se daban con el Ministerio de Educación en ese marco. Es decir, la radicación de EI dentro de la estructura de ANSES y por fuera de la órbita de las acciones que se llevaban adelante desde el Ministerio de Educación de la Nación, seguramente complejizó aún más las posibilidades de articulación de la ya compleja y heterogénea oferta formativa.

Debates sobre la formación inicial y la formación continua para la inclusión digital

El lugar otorgado y las políticas destinadas a la formación docente inicial en los programas de distribución masiva de equipamiento representa otro de los debates en torno a los esfuerzos que deben realizarse desde el Estado para garantizar la inclusión digital en ámbitos educativos. Distintos estudios referidos a la formación docente con tecnologías en la región han identificado una tendencia compuesta por tres elementos: la preparación de los estudiantes de carreras docentes para usar las tecnologías en las escuelas es escasa, la mayoría de esfuerzos se centran en la formación continua de los docentes, y la formación inicial conlleva poca atención y pocas políticas específicas.¹⁹

Para analizar el caso argentino, debemos aclarar primero que cuando hablamos de formación inicial nos referimos a un subsistema compuesto por instituciones superiores universitarias y terciarias que se ocupan, bajo regímenes diferentes, de formar maestros y profesores. En este subsistema, los docentes con título universitario representan una minoría en el sistema educativo mientras que

el circuito terciario es el que provee la mayor cantidad de docentes al sistema educativo formal a través de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD).²⁰ Aproximadamente el 79% de los estudiantes y el 88% de los egresados de la formación docente corresponden a instituciones de formación superior no universitaria, de los cuales el 59% del total de los estudiantes y el 55% de los egresados se forman en los ISFD públicos de gestión estatal.²¹

De acuerdo a estos datos y al principio de autonomía de las universidades, que limita en cierta forma la injerencia ministerial, en función de nuestro interés por analizar las políticas de formación inicial planificadas por el Estado a partir del lanzamiento del PCI, nos centraremos en las políticas del INFD. En el nivel de la formación docente inicial, desde el año 2007 se desarrollaron en los Institutos Superiores de Formación docente (ISFD) un conjunto de acciones sobre las cuales el PCI se insertó. Podemos señalar entre estas acciones, la disposición de equipamiento tecnológico y conectividad, la creación de nodos virtuales en cada uno de los ISFD de gestión estatal, la creación y capacitación de figuras de apoyo, la capacitación docente en tecnologías, la inclusión de las tecnologías en los lineamientos curriculares, la producción de conocimiento en torno a las tecnologías y sus usos pedagógicos, y la virtualización de las ofertas formativas nacionales desarrolladas desde el INFD.²² De esta manera, el PCI contribuyó complementariamente a incentivar la participación en las líneas de acción desarrolladas por el INFD para la integración de las tecnologías y mejoró las condiciones de equipamiento ya existente. Sin embargo, los usos y modos de inclusión a nivel de las prácticas de enseñanza han sido heterogéneos e incipientes, en términos de su sentido pedagógico.²³

En un estudio en el que analiza las políticas de formación docente inicial, Amado advierte la falta de una política integral orientada específicamente al estudiante de la formación docente.²⁴ La autora identifica que si bien desde sus orígenes el PCI contempló dentro de sus destinatarios a los estudiantes de los ISFD, lo cierto es que los contenidos y capacitaciones en general no distinguieron al estudiante como un receptor específico. Es así que las acciones

que involucraron al PCI en los ISFD fueron fragmentarias y no necesariamente fueron concebidas desde el PCI. Esta falencia en parte habría sido sopesada por los emprendimientos que llevaba adelante el INFD tendientes a la incorporación de las tecnologías digitales en este nivel de la educación. De esta manera, las políticas desarrolladas por el PCI para la formación docente inicial, se insertaron de manera complementaria a las iniciativas que se encontraban en curso en los ISFD y resultaron incipientes o de un volumen menor al esperado si tenemos en cuenta que los estudiantes y docentes de los ISFD se incorporaron como destinatarios del PCI a partir del año 2011.

Si analizamos en clave comparativa la situación recién descrita en torno a la formación docente inicial y la caracterización que hemos realizado en párrafos anteriores sobre el ámbito de la formación docente continua, el cual contó con múltiples iniciativas de capacitación dirigidas a diversos destinatarios de la comunidad educativa y ofertadas desde distintas pertenencias institucionales, parecería que hubo una distribución desigual de los esfuerzos o un énfasis mayor en la formación destinada a los docentes en servicio. Ahora bien, ¿en qué motivos radica esta relación abocada mayormente a la formación continua? A partir de un fragmento de la entrevista realizada a una de las Coordinadoras Generales de EI podemos inferir parte de la respuesta a este interrogante: “Claramente los esfuerzos habría que invertirlos, habría que ponerlos en la formación inicial ¿pero mientras tanto qué hacemos? Ya hay mucho esfuerzo por la formación continua, la formación continua lo que tiene es que a veces no luce tanto, pero es un atajo necesario, vos no podés esperar a todo el proceso de cambio curricular para empezar a capacitar a los docentes” (ECGEI 2 – 23/08/2018).

La entrevistada coincide con la necesidad de invertir los esfuerzos hacia la formación inicial, pero resalta que la formación continua propicia resultados con mayor celeridad que los esperados a partir de transformaciones curriculares de los planes de estudio de los profesorados. Igualmente, en el caso del PCI las orientaciones curriculares existieron y propiciaron que los diseños se orienten

hacia una inclusión transversal y de fuerte contenido pedagógico. Sin embargo, Dussel indica que, dado que estos documentos curriculares constituyen orientaciones y lineamientos sobre los cuales cada jurisdicción realiza su propia apropiación, resulta complejo evaluar su efectiva inclusión en los diseños curriculares que en cada jurisdicción se definieron.²⁵ Esta situación genera que la inclusión curricular en la formación inicial de orientaciones de trabajo con tecnologías digitales sea heterogénea y dependa de las carreras y planes de estudio jurisdiccionales.

La complejidad que aparece en relación con las definiciones curriculares que realiza cada jurisdicción provincial en relación con los lineamientos nacionales, también es señalada por la entrevistada al identificar el entrecruzamiento de las políticas de inclusión digital, con las políticas curriculares y con las gestiones educativas provinciales: “Realmente la formación docente en la temática digital me parece podría haber permeado más a la formación de nivel inicial, pero ahí te cruzás con otra política pública y con otros actores, no es tan fácil, no es desde un programa solo que vas a empujar a la formación inicial. Pero realmente creo que es eso, una deuda que excede a Conectar Igualdad, pero es una deuda la de la formación inicial” (ECGEI 2 – 23/08/2018).

A partir de estas reflexiones, resulta comprensible que las acciones del PCI destinadas a los ISFD hayan sido percibidas como complementarias o insuficientes, ya que, según la entrevistada, el PCI tuvo por delante complejidades propias de la estructura del sistema de formación inicial, a partir de la necesidad de entrecruzar sus políticas con otros actores y otras políticas públicas. Esta situación se acentúa si consideramos los condicionamientos en la transformación de la formación docente inicial, tales como la estructura y funcionamiento del sistema educativo o la organización curricular de las carreras de profesorado, que obstaculizan el desarrollo de propuestas didácticas que favorezcan la flexibilidad, el dinamismo, el trabajo colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento.²⁶

La articulación entre el nivel nacional y provincial en la gestión de políticas educativas

La relación entre los niveles de gobierno nacional y provincial resulta fundamental en el desarrollo de cualquier política educativa surgida desde el ámbito nacional y que pretenda llegar a los docentes y escuelas de cada jurisdicción educativa. En el caso de Escuelas de Innovación (EI), esta articulación necesaria no fue la excepción, por lo que en este apartado analizamos el proceso de mediación entre los decisores del nivel nacional y los integrantes de la gestión provincial para concretar las instancias de capacitación en las provincias. En las distintas entrevistas realizadas, la provincia de Mendoza se destacó como una jurisdicción con un amplio recorrido y sostenibilidad en sus políticas de inclusión digital, por lo que se toma su experiencia como caso de análisis para identificar cuáles son esas características que resaltan ante otras experiencias provinciales.

En primer lugar, recorreremos los distintos momentos en los que se generaron los contactos entre los equipos de EI y los equipos jurisdiccionales, junto con los debates y consensos alcanzados para realizar las acciones de capacitación en cada jurisdicción provincial. En segundo lugar, nos introducimos en el caso de Mendoza para analizar cuáles fueron las políticas específicas que se desarrollaron en la provincia y, por último, abordamos la articulación de la propuesta de EI en el entramado institucional que constituyeron los distintos actores y políticas puestos en marcha en la provincia.

Escuelas de Innovación y las jurisdicciones provinciales

Tanto para el PCI como para el desarrollo de las estrategias de formación docente, la articulación desde los niveles nacionales de gestión del Ministerio de Educación de la Nación de manera directa con las autoridades educativas de las distintas provincias o de manera coordinada con todas las jurisdicciones a través del CFE, resultó determinante para el buen desempeño de las distintas políticas. Para la Coordinadora General de Escuelas de Innovación, esta situación era bien conocida y formaba parte de los desafíos a tener en cuenta: “Es el desafío de una política pública que viene

del ejecutivo a las jurisdicciones en un país que es federal y el federalismo supone un nivel de autonomía importante de las provincias, vos acordás contenidos mínimos entre todos los ministerios, pero después la concreción curricular de esos contenidos mínimos en cada provincia es diferente y bueno, esa cosa federal se juega cuando vos querés instalar una política como Conectar Igualdad” (ECGEI 1 – 10/05/2018).

En ese contexto de articulación entre los distintos niveles de la gestión educativa, la necesidad de construir acuerdos para que EI, en calidad de plan de capacitación nacional, pudiera llegar a realizar sus acciones de formación docente en distintas escuelas que se encontraban bajo la órbita de gestión provincial, los diálogos que se pudieran entablar desde la Dirección Ejecutiva de ANSES resultaban fundamentales: “Como marco, había a nivel de la Dirección Ejecutiva un acuerdo con el ministro de cada provincia. Para llegar a la escuela en escala, vos no fuiste a dos escuelas, vos fuiste a diez, quince escuelas o dependiendo de la provincia, corresponde construir un acuerdo con el ministro, entonces coexistían como distintos niveles de acuerdo para realmente cerrar y definir” (ECGEI 2 – 23/08/2018).

A partir de este relato, observamos que para la puesta en marcha de las acciones de EI fue necesaria, en primera instancia, la construcción de acuerdos generados desde la Dirección Ejecutiva del PCI en ANSES con los ministros educativos de las provincias. Según una de las entrevistadas del plan, la Directora Ejecutiva “era la cabeza política” (ECACSEI 2 – 25/10/2018) y los acuerdos realizados desde su Dirección resultaban fundamentales ya que ella “podía entretrejer con la gente de educación de las distintas provincias para que se hicieran los cursos en esas provincias” (ECACSEI 2 – 25/10/2018). De esta manera, desde el nivel de gestión nacional de la Dirección Ejecutiva del PCI se acordaba con los Ministerios de Educación de las provincias para realizar las actividades de EI en la jurisdicción.

Allanado el camino a partir de estos acuerdos, tenía lugar una segunda etapa de articulación con los distintos actores que consti-

tuían el mapa de gestión educativa provincial. Allí los equipos de coordinación de EI se ponían en contacto con los equipos educativos jurisdiccionales para definir distintos aspectos referidos a la realización de las capacitaciones.

Los diálogos ocurridos con los equipos educativos de cada provincia abordaban distintos ejes que definían la forma final que tendrían las acciones del EI en cada jurisdicción. En su relato, la Coordinadora del área de Ciencias Sociales sintetizó este proceso de la siguiente manera: “Había una línea que venía como más bajada y definida desde la conducción, pero que después había que coordinar y terminar de implementar y revisar y adaptar en función de las necesidades del grupo de trabajo” (ECACSEI 1 – 25/10/2018). Por ejemplo, ante cada nuevo ciclo lectivo entre EI y las jurisdicciones se volvía pactar el modelo de desarrollo de las capacitaciones en función de los resultados obtenidos y de las necesidades y posibilidades de las localidades. Esta situación implicó que en cada nuevo año pudieran realizarse modificaciones en cada jurisdicción respecto de las áreas participantes, los perfiles asistentes, y la propuesta de trabajo con sus respectivos objetivos.

Hemos visto que el panorama general de la formación docente se caracterizaba por su heterogeneidad, sus múltiples oferentes y en algunos casos por la falta de articulación de las distintas iniciativas vigentes. Ante este escenario, uno de los acuerdos generados con las jurisdicciones tenía que ver con el tipo de dispositivo de formación que recibirían en función del recorrido previo en materia de formación docente de la provincia y de las acciones de formación que ocurrían en paralelo al funcionamiento de EI. De esta manera, la tradición docente de la provincia en materia formativa era recuperada al momento de planificar las acciones en las distintas localidades con la pretensión de recuperar las particularidades jurisdiccionales. Una de las capacitadoras resaltó este aspecto en su relato: “Me parece que la tradición docente en cada provincia también hace la diferencia, como que esas cosas tienen un peso que cuando pensás un plan que es nacional, un programa que es

nacional, a veces te comés las diferencias locales” (ECACSEI 3 – 24/10/2018).

La superposición de propuestas formativas y la articulación entre ellas comprendió uno de los aspectos a resolver: “En las provincias lo que se hacía era medio armar un dispositivo a la carta, ¿no? Porque ahí ya sabrás cómo es que se manejan estas cuestiones en términos de jurisdicciones provinciales, entonces cada provincia, cada Ministerio de Educación de la provincia, exigía, demandaba o articulaba con otros programas ya puestos en marcha en la provincia entonces ahí se armaban como cosas más específicas” (ECACSEI 4 – 27/11/2018).

El hecho de señalar que el plan se adaptaba a las condiciones y demandas de cada jurisdicción, implica reconocer la existencia de un panorama diverso en materia de políticas formativas de inclusión digital y de estructuras de gestión abocadas a la temática. Esta diversidad condujo, además, a que la recepción de la propuesta de EI en las distintas provincias no ocurriera de manera homogénea sino al contrario: “En provincia de Buenos Aires, trabajamos muy bien, no tuvimos ningún problema. Cada provincia tenía su coordinador, en Misiones la coordinadora era súper celosa de sus escuelas, nos costó un montón entrar, nos dejó entrar, pero nos costó un montón, después terminamos a los besos y a los abrazos, pero tuvo su dificultad. Jujuy nos dejaron entrar porque mucha bolilla no nos daban y Mendoza no querían que entráramos, con lo cual nos pasó llegar, tomar el avión, llegar con todos los capacitadores a la escuela donde había que hacer el encuentro y nadie nos estaba esperando. Nos pasó de todo, nos pasó de “qué bueno que vinieron” y una montaña de medialunas a llegar y “quién sos, no te conocemos”. Nos pasaron todas esas situaciones” (ECGEI 1 – 10/05/2018).

Este relato pondera aún más el proceso previo de articulación con cada coordinador provincial, con cada autoridad educativa de cada provincia, con cada jefe distrital o regional, que permitía preparar el camino para que las instancias formativas de Escuelas de Innovación pudieran desarrollarse. Este proceso que ocurría luego

de un acuerdo a nivel central y que tomaba su tiempo de presentación y articulación de la propuesta, daba resultados positivos al momento que la propuesta era conocida y generaba interés en las jurisdicciones: “En la medida en que las jurisdicciones vieron que nuestro equipo iba a ayudar y nuestra idea era que trabajábamos con docentes, pero que los directores estaban invitados y los supervisores estaban invitados y nosotros teníamos una idea de dejar capacidad instalada, o sea nuestra idea era que íbamos, te mostrábamos cómo se hacía, vos lo aprendías, te dejábamos todo y nuestra idea era retirarnos y que la provincia se apropiara eso” (ECGEI 1 – 10/05/2018). Es así que tomaba forma un proceso que, como hemos recorrido en este apartado, comenzaba con la generación de acuerdos en el nivel superior entre la Dirección Ejecutiva del PCI y las autoridades educativas provinciales, continuaba con el trabajo de cooperación entre los equipos de coordinación y capacitación de EI con los equipos de gestión educativa provinciales, cada uno con las variantes propias en función de su estructura administrativa, demandas jurisdiccionales y recorrido en materia de formación docente; y se materializaba con el ingreso de las capacitaciones de EI a las escuelas de la provincia.

Políticas jurisdiccionales para la inclusión digital, la experiencia de la provincia de Mendoza

A partir de la experiencia de EI en las distintas jurisdicciones provinciales, fue posible identificar ciertos aspectos que, en función de las políticas desplegadas por cada provincia en materia de inclusión digital, potenciaron el trabajo del plan y ubicaron a determinadas provincias como jurisdicciones destacadas en la materia. Al ser consultados en las entrevistas, los integrantes del equipo de EI señalaron a la provincia de Mendoza como una de las jurisdicciones en la que se jerarquizó institucionalmente al área de inclusión tecnológica y se alcanzó una dinámica de trabajo sostenida en el tiempo, destacando así su iniciativa y compromiso con las políticas inclusión digital educativa. A continuación, realizamos un reco-

rrido por las principales políticas desplegadas por la provincia y la participación de los integrantes de su gestión en el desarrollo de EI.

De acuerdo al relato de la Directora General de Escuelas de la provincia de Mendoza por aquel entonces: “El Programa Escuelas de Innovación se creó para mejorar la calidad, promover distintos tipos de experiencias innovadoras, fortalecer a los equipos docentes más interesados en el Programa [PCI] y potenciar las capacidades naturales que los chicos tienen para la tecnología y los docentes que los acompañan” (EDGEM – 30/07/2019). En relación con la estructura de la gestión educativa y el organigrama en el cual se insertan las políticas de inclusión digital, la provincia de Mendoza le otorgó el nivel de Dirección provincial a través de la creación de la Dirección de Políticas de Integración Digital (DPID)²⁷ dentro de la Dirección General de Escuelas de la provincia. La DPID tenía la misión de garantizar la equidad en el acceso a las tecnologías, tanto para favorecer la circulación y producción de conocimiento, como la inclusión social, cultural, educativa y para el mundo del trabajo. Entre sus funciones se encontraban la promoción de la producción e incorporación de contenidos digitales adecuados a cada nivel y modalidad de enseñanza, y el acompañamiento al desarrollo de capacidades de los docentes en el uso de las tecnologías.

La provincia de Mendoza generó el marco institucional de integración y apropiación del PCI a través de la construcción de estructuras formales y cargos definidos.²⁸ Esta institucionalización no fue menor ya que otorgó un espacio con nivel jerárquico, presupuesto propio, capacidad de definición de normativa, y con misiones y funciones específicas como la gestión de tecnologías en instituciones escolares, capacitación docente, producción e incorporación de contenidos digitales y evaluación. En ese marco, la conformación de la DPID integró formalmente a las políticas de inclusión digital dentro de la estructura educativa provincial con las capacidades que otorga la creación de una dirección de nivel. En nuestra investigación entrevistamos a la Subdirectora de la DPID, quien destacó una de las potencialidades que poseía esta Dirección: “Con la llegada de Conectar Igualdad se crea la Direc-

ción de Políticas de Integración Digital, lo que permite trabajar en articulación con las demás direcciones de línea y en articulación con estas direcciones, y con las distintas realidades institucionales, surge la necesidad de formar equipo de gestión de TIC en las instituciones” (ESPIDM – 01/08/2019).

La relevancia otorgada a la inclusión digital mediante la creación de una Dirección de nivel permitió elevar los niveles de articulación con otras direcciones y puso en escena también la necesidad de formar equipos de gestión de las tecnologías en las instituciones. Para ello, se estableció la conformación de un Equipo Técnico Institucional (ETI), un Equipo Institucional de Alumnos Tutores (EIAT), los cuales a su vez formaron parte de un Equipo de Gestión Educativa de TIC (EGE-TIC) junto con otros actores institucionales de cada establecimiento.²⁹

Este entramado institucional construido por la DPID con sus propios equipos técnicos, junto con la conformación de equipos de gestión tecnológica por cada establecimiento educativo con la asignación de cargos para dichas funciones y el involucramiento de los estudiantes en el impulso de las actividades de inclusión digital, representa uno de los ejes más importantes en la política mendocina destinada a la incorporación de tecnologías en ámbitos educativos. Estos equipos no solo se conformaron, sino que también se sostuvieron a lo largo del tiempo, situación que fue destacada como una de las fortalezas del trabajo provincial por parte de una de las capacitadoras de EI: “En Mendoza había un equipo, de eso, laburando dos años antes de que nosotros llegáramos a la provincia, con ese tipo de capacitaciones, entonces la gente que llegaba a nuestras capacitaciones ya había pasado por todas esas otras instancias de capacitación local, por decirlo de alguna manera. Ese dispositivo local que tenían en Mendoza no lo tenían en otras provincias” (ECACSEI 4 – 27/11/2018).

Esta estructura institucional estuvo enmarcada en una reforma curricular que puso el foco en la inclusión de tecnologías. Así, tuvo lugar a partir del año 2014 un proceso de actualización curricular de la Educación Secundaria de la provincia de Mendoza que

contemplaba el uso de las tecnologías y establecía la frecuencia y la cantidad de horas mínimas del uso tecnologías en las aulas.³⁰

La formación docente fue otro de los ejes que tuvo centralidad en relación con las políticas de inclusión digital en Mendoza. Las acciones proyectadas desde la jurisdicción provincial se asociaron en los inicios del PCI a instancias de sensibilización. El acercamiento de los docentes a las netbooks y las nociones básicas para su uso formaron parte del trabajo inicial en la provincia: “Esto [el lanzamiento del PCI] implicó avanzar con un acompañamiento muy inicial en el uso de las netbooks por lo que se inicia con talleres de sensibilización a los docentes que permitiera poder conocer el dispositivo tecnológico, pero, sobre todo, cómo iniciar sus prácticas pedagógicas con las netbook en el aula. Muchos de los docentes hasta ese momento no contaban con ese tipo de dispositivos, entonces por ejemplo, usos básicos como el uso de pad o de encender la máquina, llegamos a un momento que dijimos ‘bueno, empecemos desde acá’, desde el encendido, de cómo conectarse a una red inalámbrica, de conocer algunos programas que podría utilizar en sus espacios curriculares que potenciara los aprendizajes de los alumnos y que estos espacios habilitara pensar las propuestas didácticas pedagógicas donde la inclusión digital fuera desde otro lugar” (ESPIDM – 01/08/2019).

Superada esta etapa de la sensibilización, los lineamientos pedagógicos de las capacitaciones propuestas por la DPID se sostuvieron sobre un enfoque disciplinar de la inclusión tecnológica, tal como describe una de las integrantes de los equipos técnicos provinciales: “La línea de tipo pedagógico didáctica con un enfoque disciplinar tratando de abarcar las disciplinas de fundamento, de acuerdo al diseño curricular de la provincia, estoy hablando de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Naturales, Química, construir dispositivos de capacitación. Dispositivos que estaban destinados básicamente a los profesores, al cuerpo de profesores, pero también a los alumnos, entonces ahí se armaron distintas estrategias, desde talleres presenciales, a talleres

semi presenciales con plataformas Moodle, a experiencias de aulas abiertas que se trabajaban en situ” (ECDPIDM 1 - 30/07/2019).

Las acciones de sensibilización junto con las propuestas posteriores de capacitación asociadas a enfoques disciplinares en el marco de una reforma curricular que se encontraba en curso, demuestran que desde la DPID se sostuvo una política de formación docente continua que creció progresivamente en la profundidad de sus abordajes. Estas políticas dieron lugar a otra de las características particulares de la provincia de Mendoza en relación con las fortalezas que demostraban sus docentes al momento de participar en instancias de capacitación provenientes de órbitas nacionales. Una de las capacitadoras de EI que trabajó en la jurisdicción reflexionó al respecto: “Están tapados de capacitaciones y de instancias y hay un andamiaje institucional súper sólido. [...] Yo creo que había algo de eso, que se traducía también, el docente de Mendoza, por decirlo de alguna manera, y sé que es una generalización, pero digo era un docente en líneas generales más formado, mucho más formado, con un andamiaje conceptual teórico mucho más sólido, que a mí también en su momento me sorprendió” (ECACSEI 4 – 27/11/2018).

Consideraciones finales: primera dimensión

A lo largo de este capítulo hemos detallado distintas situaciones que atravesaron la gestión del Programa Conectar Igualdad (PCI) y el plan de capacitación Escuelas de Innovación (EI). El recorrido sobre la experiencia de estas dos políticas fue realizado bajo la pretensión de poder identificar una serie de aspectos que debieron ser tenidos en cuenta al momento de tomar definiciones para la puesta en acto de cada programa. Así, pudimos identificar bajo la denominación de una gran dimensión, “Las políticas educativas de inclusión digital”, una serie de cuestiones que sintetizamos a continuación, y que resultan de relevancia al momento de reflexionar en torno al diseño, puesta en acto o evaluación, de una política formación docente continua con medios digitales.

En primer lugar, toda política de formación docente que involucre a los medios digitales va a estar relacionada con la presencia de dispositivos tecnológicos y acceso a conectividad en las escuelas. Hemos visto que la posibilidad de disponer de una computadora para cada estudiante en el aula del nivel secundario con conexión a internet, habilita una serie de usos educativos que no serían posibles de no disponer de estos dispositivos y la conectividad. Es decir, la política formativa debe tener presente para qué tipo de aula está formando a los docentes en el uso de tecnologías. Es desde allí que abordamos la experiencia del PCI, como política dedicada a dotar de computadoras y conectividad a las escuelas y sus estudiantes y docentes.

De esta manera, el programa apostaba a generar las condiciones de mejora en el acceso, uso y apropiación de los dispositivos tecnológicos que luego potenciarían prácticas educativas de enseñanza y de aprendizaje. Para ello, intervinieron distintas discusiones en torno a la construcción de la política pública que abordaron desde la definición del nivel educativo destinatario de las computadoras hasta el tendido de fibra óptica en todo el país, las características de del hardware y contenidos de los dispositivos y, por supuesto, las políticas formativas para docentes.

La segunda característica que identificamos dentro de la dimensión, es la composición y conformación histórica de la oferta de formación docente continua. En ella encontramos distintos aspectos a considerar al momento de pensar en una política formativa específica para la inclusión digital. La coexistencia de propuestas de formación docente organizadas por diversos niveles de gobierno y una multiplicidad de instituciones, junto con la heterogeneidad de modelos y enfoques formativos, caracterizan a la oferta de formación docente continua. Por lo tanto, es necesario considerar que las propuestas asociadas a la inclusión digital pasarán a formar parte de ese ecosistema diverso que integra la oferta formativa. La experiencia del PCI demuestra que con su impulso generó las condiciones para que la oferta asociada al uso educativo de tecnologías

proliferara a la par que surgieron intentos estatales por articular esa oferta creciente.

Además del reconocimiento de las características de la oferta de formación continua en general, y la asociada a los medios digitales en particular, aparecen en escena las definiciones necesarias de tomar en torno a la oferta de formación inicial. Es decir, de qué manera se articulan e integran los esfuerzos formativos y su currículum, si es que fuera posible, y de qué manera se prioriza el trayecto de la formación inicial o continua para el abordaje de la inclusión digital.

En tercer lugar, dentro de la dimensión que desarrollamos en este capítulo, encontramos sumamente relevante la manera en que se produzca la articulación de las políticas de distribución de equipamiento y de formación docente entre los distintos niveles de definición de las políticas y sus jurisdicciones. La experiencia de EI, en tanto plan diseñado a nivel nacional, nos permite identificar cómo el tipo de dispositivo formativo y la articulación con otras propuestas vigentes, son aspectos que se delineaban en acuerdo con cada jurisdicción provincial. De esta manera, la recepción que cada gestión educativa provincial realice sobre las propuestas formativas nacionales es la que termina por definir, en buena medida, el alcance de la instancia de formación.

Ante este escenario, toma vital importancia el desarrollo de cada provincia en la construcción de entramados institucionales abocados a la gestión de las políticas de inclusión digital y el desarrollo de políticas para el área. Es por esto que considerar la construcción institucional del área de gestión educativa de cada provincia, junto con la configuración de equipos especializados para la inclusión de medios digitales, se convierte en otra de las cuestiones analizadas para determinar el alcance que tenga determinada propuesta formativa.

Notas

- 1 Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Gedisa.
- 2 Seijo, G. L., Calamari, M., Fidmay, P. y Ozono, M. (2020). ¿Qué ocurre cuando un programa de gobierno se transforma progresivamente en un monstruo deseable? Recordando la dimensionalidad múltiple del Programa Conectar Igualdad. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (25), 97-110.
- 3 Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 82/09. Anexo I. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res09/82-09-anexo01.pdf>
- 4 Fontdevilla, P. A. y Díaz Rato, S. L., *op. cit.*
- 5 Consejo Federal de Educación (2010). Resolución N° 123/10. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res10/123-10.pdf>
- 6 Red Latinoamericana de Portales Educativos (2011). *Experiencias 1 a 1 en América Latina. Seminario Internacional Experiencias 1 a 1 Nacionales*. OEI.
- 7 Tedesco, J. C. y Steinberg, C., *op. cit.*
- 8 Seijo, G. L., Calamari, M., Fidmay, P. y Ozono, M., *op. cit.*
- 9 Decreto del PEN N° 1552/10. Plan Nacional de Telecomunicaciones “Argentina Conectada”. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/170000-174999/174110/norma.htm>
- 10 Fontdevilla, P. A. y Díaz Rato, S. L., *op. cit.*
- 11 Lago Martínez, S. (2012). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 205-218.
- 12 Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46.
- 13 Consejo Federal de Educación (2012). Resolución N° 182/12. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res12/182-12.pdf>
- 14 Pini, M., Amaré, M., Cerdeiro, C., y Terzian, C. (2017). Mundo escolar y mundo juvenil. La escuela frente al desafío de derribar muros. En Pini, M., Landau, M., y Valente, E. (Coords.), *Tecnologías en el aula: análisis y propuestas pedagógicas*. Aique. p. 36.
- 15 Ministerio de Educación de la Nación (2012). Resolución N° 856/2012. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/230000-234999/232550/norma.htm>

- 16 Martín, M. V. (2018). *Políticas públicas de formación del profesorado en TIC*. [Tesis de doctorado. La Plata, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68077>
- 17 Ministerio de Educación de la Nación (2015). *La política educativa nacional 2003-2015. Inclusión y mejores aprendizajes para la igualdad educativa*. Versión impresa.
- 18 Dussel, I., La inclusión digital y la nueva frontera..., *op. cit.*, p. 153.
- 19 Bastos, M. I. (2010). *O desenvolvimento de competências em "TIC para a educação" na formação de docentes na América latina. Conferencia sobre el impacto de las TIC en educación*. UNESCO; Dussel, I. (2014). *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. Teseco; Brun, M. (2011). Las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina. *Serie Políticas Sociales*, (172); Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. UNICEF.
- 20 Alliaud, A., La formación docente en Argentina..., *op. cit.*
- 21 Dussel, I., Incorporación con sentido pedagógico..., *op. cit.*
- 22 Ros, C. (2014). *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario*. Ministerio de Educación de la Nación.
- 23 *Ibid.*
- 24 Amado, S. (2015). El Programa Conectar Igualdad en el nivel superior: desafíos y perspectivas en la formación docente. En S. Lago Martínez (Coord.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Teseco.
- 25 Dussel, I., Incorporación con sentido pedagógico..., *op. cit.*
- 26 Meléndez, C. E., Díaz, A. G., y Yuni, J. A. (2017). Políticas de inclusión digital en la formación docente. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 75-9.
- 27 Decreto del Gobernador de la provincia de Mendoza N°1289/12. https://bases.mendoza.edu.ar/aplicaciones/legales/gestion/documentos/7cdf2eb_Decreto%201289%20Organigrama%202012%20COMPRIMIDO.pdf
- 28 Rivas, H. M. (2017). *Coordinación de políticas públicas federales: programa Conectar Igualdad 2010-2014*. [Tesis de Maestría. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires]. http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0300_RivasHM.pdf
- 29 Dirección de Educación Secundaria de la provincia de Mendoza (2015). Resolución N°47/15. https://bases.mendoza.edu.ar/aplicaciones/legales/gestion/documentos/2936f2_R00047-DES-15.pdf
- 30 Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza (2014). Resolución N° 74/14. http://bases.mendoza.edu.ar/aplicaciones/legales/gestion/documentos/f55053_0074.pdf

CAPÍTULO IV

Los dispositivos formativos

A través de la definición de distintas dimensiones, en este libro buscamos dar cuenta de la complejidad que representan los distintos actores, situaciones o condicionantes intervinientes en una política de formación continua. En el capítulo anterior, indagamos sobre la manera en que la definición de las políticas de equipamiento informático, las características de la propia oferta formativa y la articulación entre las distintas jurisdicciones del orden nacional y provincial inciden en el desarrollo de las acciones de formación docente. En este capítulo, continuamos nuestra indagación sobre esos aspectos múltiples al reflexionar en torno a las características específicas que configuran a cada propuesta formativa.

Cuando incorporamos el contexto de la cultura digital, la irrupción de las tecnologías en el ámbito educativo y la relación de estudiantes, docentes y propuestas pedagógicas dentro de una propuesta de formación docente continua, toma centralidad reconocer cuál es la perspectiva desde la que se concibe a las tecnologías y su relación con la educación.Cuál es el lugar otorgado a los medios digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cuáles son las finalidades por las que se propone el trabajo didáctico con medios digitales o qué relación se construye entre los contenidos curriculares y el uso de las tecnologías, representan algunos de los interrogantes que hacen a la construcción de esta perspectiva.

Al mismo tiempo, dentro de la heterogeneidad y amplitud de la oferta de formación docente continua que hemos analizado, conviven propuestas de diversa índole. Podemos encontrar acciones formativas presenciales, semipresenciales o virtuales sincrónicas, asincrónicas, o bajo distintas combinaciones entre ellas. Además, estas propuestas no solo articulan distintos canales de intercambio y participación con los docentes, sino que también, según su

perspectiva de inclusión digital, incorporan distintas propuestas de enseñanza, de seguimiento y de evaluación de los aprendizajes. Es por ello, que las definiciones que tome una determinada propuesta formativa en este aspecto se convierten en otro de los determinantes sobre su desarrollo.

Tanto la perspectiva pedagógica de inclusión digital como la modalidad de la propuesta formativa configuran la segunda dimensión de la formación docente continua, a la que hemos denominado como “Los dispositivos formativos”. El concepto de dispositivo ha sido utilizado en el ámbito educativo para dar cuenta de procesos diversos. Tomando como punto de partida la definición de dispositivo dada por Foucault,¹ es posible comprender al dispositivo pedagógico como “una multiplicidad de elementos que hacen a la realidad educacional en cada momento y escenario sociohistórico”.² Ahora bien, centrándonos en el campo de la enseñanza y la formación, esta multiplicidad de elementos se establece en función de una intencionalidad pedagógica determinada: facilitar el aprendizaje y la formación.³ En el mismo sentido, Sanjurjo define a los dispositivos en el ámbito de la formación docente como “aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas”.⁴

Bajo esta comprensión del concepto de dispositivo, es que la dimensión que desarrollamos en este capítulo busca indagar sobre aquellos aspectos concretos que definen a una propuesta de formación docente continua. Es así que nos proponemos abarcar tanto las perspectivas pedagógicas sobre las que las acciones de formación están organizadas, como las concepciones sobre la cultura digital que la integran, sumado a su articulación con los contenidos curriculares del nivel secundario y las actividades desarrolladas en el espacio de capacitación directamente para los docentes.

A modo de síntesis de lo que nos interesa indagar, recuperamos la definición de dispositivo de formación docente de Anijovich, quien pone en valor la organización de la experiencia for-

mativa, junto con la modificación de los sujetos que la integran y sus prácticas:

Un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.⁵

En este capítulo volvemos a centrarnos en la experiencia de Escuelas de Innovación (EI), pero a partir de un grado mayor de profundidad que lo realizado hasta el momento, ya que indagamos sobre la práctica específica de las acciones formativas. Para ello nos abocamos al análisis de las propuestas de capacitación, a partir del material sistematizado por el mismo plan, las voces de quienes estuvieron a cargo de dichas capacitaciones y las propuestas específicas del Área de Ciencias Sociales de EI.

En los próximos apartados, presentamos dos subdimensiones que a nuestro entender configuran a los dispositivos formativos. En primer lugar, indagamos sobre las perspectivas de inclusión digital a partir de la experiencia del Programa Conectar Igualdad (PCI) y las distintas propuestas de formación docente que lo acompañaron. A partir de las acciones iniciadas en 2010, construimos un recorrido que nos permite identificar de qué manera la concepción sobre qué había que hacer con las netbooks y su relación con los estudiantes, docentes, y comunidades educativas, varió a lo largo de los años y dio lugar distintas miradas sobre los medios digitales, en relación con los contenidos curriculares y el espacio escolar. En segundo lugar, nos adentramos en las modalidades y propuestas didácticas. Allí analizamos las características de sus encuentros de capacitación presenciales, junto con la experiencia de trabajo virtual entre los encuentros que llevó adelante el plan. Además, al centrarnos en el área de trabajo de Ciencias Sociales, indagamos sobre las propuestas didácticas desarrolladas en las instancias de

formación, sus fundamentos y la relación entre abordajes propios de la disciplina y la inclusión digital.

Las perspectivas de inclusión digital

Las acciones de formación docente continua dependientes del dispositivo nacional del PCI, a la par que convivieron con ofertas de formación provenientes de otros ámbitos como jurisdicciones provinciales, universidades u ofertas del sector privado, variaron con el paso de los años tanto en sus formatos como en sus alcances, estrategias y contenidos. El caso de Escuelas de innovación (EI) no fue la excepción, ya que, al crearse un año después que el PCI, existía detrás suyo un recorrido realizado en materia de formación docente. Esta variedad de formatos y propuestas llevaban consigo distintas miradas y abordajes en torno a las tecnologías. Principalmente, la definición en torno a cuál era la manera correcta para articular las prácticas de enseñanza en el ámbito educativo con medios digitales en el marco de las características curriculares del nivel secundario, atravesaba a las distintas acciones de formación docente destinadas a la inclusión digital.

En el inicio del PCI, a partir de 2010, las iniciativas de formación docente se destinaron principalmente a la sensibilización en políticas de inclusión digital y el modelo uno a uno, así como a la alfabetización y profundización en saberes digitales para los distintos actores escolares que abarcaban desde docentes y equipos directivos a familias y estudiantes. En paralelo a estas acciones, con el correr de los años, comenzaron a aparecer distintas propuestas de formación continua construidas como cursos generales que brindaban herramientas y recursos centrados en el uso de tecnologías en una asignatura o en un programa disciplinar específico. Tiempo después tomó fuerza, dentro de la oferta estatal, la adopción de una perspectiva de inclusión de tecnologías que se autodenominó entramada y que se fundamentó principalmente en contemplar el carácter multidimensional de la integración y el trabajo articulado entre distintas disciplinas.

En ese marco, en este apartado nos interesa recuperar las primeras acciones que se llevaron adelante desde el Ministerio de Educación de la Nación y analizar el origen y la inserción de la propuesta de EI en ese recorrido previo. Este relevamiento nos permite identificar cuáles fueron los debates y las distintas perspectivas en torno a cómo configurar la relación entre el uso de tecnologías y el ámbito educativo.

Las primeras acciones de sensibilización

La puesta en funcionamiento del PCI fue acompañada por iniciativas de formación docente que se destinaron principalmente a la sensibilización en políticas de inclusión digital y el modelo 1 a 1, a la alfabetización y profundización en saberes digitales para los distintos actores escolares, y otras acciones que pueden involucrar iniciativas dirigidas al seguimiento, evaluación y sistematización de experiencias, al trabajo con estudiantes y familias, entre otras.⁶ Se inició así un proceso dirigido a formar a supervisores, equipos de conducción, docentes, miembros de equipos jurisdiccionales, estudiantes y familias en la utilización de las tecnologías. Este escenario se configuró a partir de una multiplicidad de instancias de formación en la cual la acción predominante en un comienzo fue la de sensibilización. Las actividades eran impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación y se configuraban como un primer acercamiento al uso de tecnologías en educación, principalmente a través del montaje de carpas educativas. De acuerdo a una de las entrevistadas del Ministerio, estas acciones estaban destinadas a “tratar de desmontar los mitos, los obstáculos, y tratar de que estuviera a disposición de todos todo” (ECAMIN – 10/05/218). En esta etapa de trabajo en las carpas, “todo lo que había era resistencia, entonces frente a esa resistencia el Ministerio se paró en un lugar de sensibilización y contenidos” (ECGEI 1 – 10/05/2018).

Las carpas comenzaron a realizarse en 2011, en acompañamiento a distintas fiestas populares y conmemoraciones locales, regionales y nacionales. En ellas se desarrollaban actividades vinculadas al

PCI, a partir de la instalación de un aula virtual, la difusión de propuestas pedagógicas del portal Educ.ar, talleres de interpretación audiovisual para docentes y estudiantes de docencia, actividades de lectura, partidas simultáneas de ajedrez, producción de murales, talleres de foto y video, números musicales y teatrales, junto a la reproducción de material audiovisual producidos por los canales Encuentro y Paka-Paka.⁷ Una de las entrevistadas sintetiza el funcionamiento de las carpas y las actividades que allí se realizaban: “Armaban unas carpas gigantes y daban charlas, y hacían talleres con chicos y lo llamaban sensibilización. Un poco contaban que era la tecnología, prendían las netbooks, hacían como actividades de música, como una cosa lúdica con las compus” (ECGEI 1 – 10/05/2018).

De esta manera, las instancias de sensibilización tuvieron un rol preponderante dentro de las actividades desarrolladas por el Ministerio de Educación de la Nación durante 2010-2011. De acuerdo a los relatos obtenidos, esta elección se justificaba al contemplar las resistencias, mitos y obstáculos presentes en los momentos posteriores al lanzamiento del PCI, y la necesidad de superarlos. Las acciones dirigidas a las familias y comunidades educativas fueron las que tuvieron mayor cantidad de asistentes durante el año 2010 y 2011, en relación con las acciones dirigidas al nivel de educación secundaria, tendencia que es revertida claramente para el año 2012.⁸

El surgimiento de Escuelas de Innovación y la perspectiva disciplinar

En el marco de las acciones de sensibilización organizadas desde el Ministerio de Educación a nivel nacional, encontramos que el surgimiento de Escuelas de Innovación se vinculó a determinados debates sobre la perspectiva que las instancias de formación en inclusión de tecnologías debían adoptar. Una de las Coordinadoras Generales de EI entrevistadas analizó con una mirada crítica el dispositivo del Ministerio al señalar sus limitaciones: “Esto era un

esfuerzo grande lo de las carpas, yo no estoy para nada minimizando, porque era como lo nuestro, había que ir hasta no sé dónde, montar la carpa, traer a los pibes, les daban de comer y pasaban todo el día, pero tenían un impacto limitado. Después de eso tiene que venir la capacitación y no estaba viniendo” (ECGEI 1 – 10/05/2018).

Si bien la entrevistada reconoce el esfuerzo que implicaba poner en funcionamiento este esquema de trabajo a nivel nacional, señala el impacto limitado del formato de la sensibilización en términos de capacitación docente. Bajo esta caracterización, desde ANSES se propusieron construir un nuevo dispositivo formativo que se diferenciaba de lo realizado por el Ministerio: “Este proyecto tenía algunas características distintas de las opciones que estaba tomando el Ministerio, que para la misma época ya estaba generando propuestas de capacitación a través de Educ.ar y de los equipos del Ministerio que generaban propuestas de formación articuladas con las jurisdicciones para trabajar con la inclusión de las tecnologías” (ECCSEI -1/12/2017).

Otro de los relatos obtenidos también señala la diferenciación que existía particularmente frente a las acciones de sensibilización a partir del rumbo que pretendían tomar con la nueva propuesta: “Entonces nosotros lo que desde ANSES dijimos fue ‘bueno, vamos a diseñar un dispositivo de capacitación en servicio, trabajando no la sensibilización, sino por áreas de contenidos para que los docentes vean que se pueden abordar los contenidos con las tecnologías” (ECGEI 1 – 10/05/2018).

En el marco del PCI, existió una distribución de tareas en la cual la responsabilidad de dotar sentido pedagógico a las notebooks y de desarrollar acciones de formación docente había quedado en manos del Ministerio de Educación. Al mismo tiempo, hacia el interior del funcionamiento del programa, ANSES había tomado un rol preponderante a partir de administrar los recursos económicos y estar a cargo de la compra y distribución del equipamiento. Este rol adoptado por ANSES le permitió adentrarse en la construcción y desarrollo de acciones de formación docente, as-

pecto que en el diseño inicial del PCI se encontraba bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación.

En el ámbito educativo, ANSES también desarrolló, a partir de 2012, el proyecto “Laboratorio del Futuro: Conectar Lab” con el objetivo de acompañar al PCI en la generación de prototipos y experiencias innovadoras que promuevan una mejora de los aprendizajes de las aulas conectadas. El proyecto buscaba generar incentivos para investigar y experimentar con tecnologías interactivas innovadoras, para lograr articular tareas con organizaciones y laboratorios de innovación a nivel local e internacional, generar ideas y prototipos interactivos para su implementación en las escuelas.

La participación de ANSES en el área pedagógica, en específico la dedicada a la formación docente, fue inaugurada por EI. Lo llamativo de esta situación era incluso reconocido desde la propia coordinación del plan, ya que, al decir de una de las entrevistadas, “fue raro que Escuelas de Innovación estuviera en ANSES” (EC-GEI 1 – 10/05/2018). De todas maneras, la radicación de EI en ANSES no implicó que la estrategia del plan se desarrollara por fuera de la impronta de articulación y cooperación que caracterizó al funcionamiento del PCI. De acuerdo a una de las Coordinadoras Generales de EI: “La tarea de Escuelas de Innovación tenía que ver con construir un saber específico por disciplina para la integración digital, visibilizar esa especificidad, documentarla y dejar herramientas a los ministerios de educación, a los institutos de formación, eso más sistematizado, más documentado” (ECGEI 2 – 23/08/2018).

Al mismo tiempo que EI surgía desde ANSES, dispuesto a cubrir las limitaciones que las acciones del Ministerio presentaban, lo hacía con el espíritu de documentar experiencias que sirvieran de insumos para profundizar sobre la inclusión de tecnologías en el ámbito educativo. Así, la propuesta de EI cobra sentido de articulación al presentarse, según una de las Directoras del PCI, como “una especie de laboratorio que pudiera generar buenas experiencias para que después el Ministerio tome” (EDEPCI 2 – 11/05/2018). Otro de los relatos nos indica: “Escuelas de Innova-

ción surge precisamente con la intención de trabajar con la escuela como unidad de análisis, no solo la capacitación a docentes, sino pensar en programas que atravesaran la dinámica institucional de la escuela y que lograran integrar este proyecto de inclusión de las tecnologías de una manera más integral y situada. Que la incorporación de la tecnología tuviera que ver con los rasgos, primero de la jurisdicción, y luego con las características institucionales de las escuelas. De modo tal que no era un proyecto masivo, sino más bien acotado, que además suscribió como acuerdo con algunas provincias, no con todas, donde hacíamos un trabajo sostenido con la jurisdicción y con docentes y directivos de algunas escuelas en particular” (ECCSEI -1/12/2017).

Así se configuró desde ANSES un plan de capacitación docente que tuvo en sus lineamientos principales la realización de un abordaje institucional de la escuela en las capacitaciones, una mirada adaptada a las problemáticas y perspectivas regionales de las jurisdicciones, una estrategia más focalizada que no pretendía abarcar ni todas las provincias del país ni apuntaba a la masividad, y que buscaba generar y documentar propuestas para que después los ámbitos educativos provinciales se las apropien.

Sin embargo, voces surgidas desde el Ministerio de Educación, manifestaron que EI no representó finalmente esta “perspectiva de retroalimentar al Ministerio y decir ‘che mirá, en estas escuelas que agarramos, está pasando esto, vemos esto, fíjense’” sino que “sumaba escuelas, era un proyecto de formación” y “además no articulaban con el Ministerio” (ECNPMIN 1 – 24/05/2018). EI tomó un volumen más cercano a un proyecto formativo que a un modelo laboratorio que no buscaba la masividad. Aunque las voces iniciales que relataron el surgimiento de EI manifestaron la intención de construir un proyecto abocado a profundizar sobre determinadas experiencias puntuales en algunas escuelas de algunas provincias, sin apostar a la masividad en el alcance de la capacitación, observamos que con el correr de los años y en las distintas etapas de EI aparece no solo la voluntad de escalar el plan, sino

también la presentación de estadísticas que demuestran el crecimiento en la cantidad de escuelas y docentes alcanzados.

Podríamos inferir entonces que, en el transcurso del desarrollo de EI, el formato inicial fue transformándose de un modelo laboratorio que pretendía realizar capacitaciones puntuales para allí poder documentar y compartir la experiencia con otros espacios de gestión educativa dedicados a la formación docente, a un proyecto formativo en sí mismo que comenzó a buscar la ampliación de la llegada de sus capacitaciones en mayor cantidad de provincias, escuelas, docentes y encuentros de capacitación realizados. De todas maneras, vale destacar que el hecho de haber escalado en su proyección no impidió la tarea de documentación y modelización de propuestas didácticas con inclusión de tecnologías a partir de la experiencia surgida de las capacitaciones.

Por otra parte, la perspectiva de formación docente que pretende abordar la inclusión de las tecnologías a partir del contenido disciplinar se encuentra fuertemente arraigada en las propuestas de formación docente continua en Argentina. El conocimiento propio de cada disciplina y los usos de las tecnologías en las formas de producir, acceder y compartir ese conocimiento es una de las ideas que organiza los usos pedagógicos más frecuentes propuestos para las tecnologías.⁹ Dentro de las distintas propuestas de formación docente desarrolladas en el marco del PCI en Argentina, aparecen junto a los cursos generales que proponen herramientas y recursos también generales, otras “propuestas específicamente orientadas a una materia o a un programa que resulta productivo para una disciplina”.¹⁰

Entre las líneas de acción para la integración de los medios digitales desarrolladas por el INFD también aparece una fuerte presencia de las propuestas asociadas a los contenidos disciplinares. Durante los años 2010-2011, para más de la mitad de los docentes el curso considerado más importante entre los realizados fue el de contenido disciplinar, es decir, aquel que articulaba la integración de tecnologías con la enseñanza de la especialidad.¹¹

Como hemos visto, la propuesta de capacitación de Escuelas de Innovación tuvo una impronta disciplinar que organizó sus capacitaciones y por ende sus equipos de capacitadores, en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua y Literatura. Estas áreas tenían la responsabilidad de brindar asesoramiento para la incorporación de las tecnologías en las propuestas de enseñanza de las áreas troncales del nivel secundario, según estrategias, contenidos y software propios de cada una de las disciplinas.

Además de identificar que la propuesta de EI planificó sus acciones de capacitación en inclusión de tecnologías de manera asociada a los conocimientos disciplinares de cuatro grandes áreas temáticas, y que esta perspectiva no representó una excepción, sino que era una de las opciones más elegidas en el ámbito de la formación docente para las tecnologías, nos interesa indagar sobre las elecciones y decisiones relacionadas a las características del nivel secundario que sustentan la propuesta. Desde la Coordinación de EI aparece la mirada sobre el destinatario de las políticas de formación docente al plantear que “si vas a integrar herramientas en la escuela secundaria es importante reconocer su estructura, porque casi que no sería legítimo” (ECGEI 2 – 23/08/2018).

Es decir, la estructura disciplinar de la escuela secundaria aparece como un determinante en la planificación de la estrategia de capacitación y permite explicar la fuerte presencia de la perspectiva disciplinar en las distintas iniciativas de formación docente con inclusión de tecnologías. En referencia a la política curricular, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) fueron promulgados entre 2004 y 2011 y establecieron nueve áreas curriculares para el Ciclo Básico del nivel secundario: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, Educación Tecnológica, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística y Lenguas Extranjeras. La definición de estos núcleos curriculares de alcance nacional refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de en-

señanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales de los estudiantes.

Vemos entonces que la estructura disciplinar de EI tuvo su formato al tomar cuatro de las nueve grandes áreas de contenidos que establecen los NAP. Desde este punto de partida, la coordinación del plan identificó los desafíos que significaba construir una propuesta para el nivel en relación con su estructura curricular organizada en base a áreas disciplinares bien definidas: “Después tenés que vos elegiste hacerlo en la escuela secundaria. La secundaria tiene una estructura disciplinar hipercompleja, entonces, si vos saliste de un modelo de laboratorio y entraste a un modelo por aula, nos encontramos con el desafío de cómo pensar la inclusión digital con sentido genuino por disciplina, que no es solo la de las competencias digitales” (ECGEI 2 – 23/08/2018). A partir de estos relatos, observamos que la decisión de organizar la propuesta de EI a partir de áreas disciplinares tuvo un correlato estrecho con el conocimiento de las características del nivel al cual se encontraba dirigida la capacitación. La organización en áreas disciplinares del curriculum del nivel secundario y la formación de los docentes en dichas áreas posibilitó la construcción de una propuesta que abordó la inclusión de tecnologías asociada al conocimiento específico de cada disciplina.

La perspectiva entramada y su articulación con Escuelas de Innovación

La perspectiva disciplinar adoptada por EI se convirtió en objeto de algunas críticas provenientes del Ministerio de Educación de la Nación, fundamentalmente a partir de la creación del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) a principios del año 2015. Las acciones del PNIDE estuvieron orientadas al fortalecimiento de la escuela pública, partieron desde el supuesto de la “brecha digital 0”, y centraron sus esfuerzos en los procesos de transformación pedagógica en las instituciones educativas a partir de integrar las tecnologías en la gestión y en los procesos de ense-

ñanza. Lo que nos interesa rescatar en este pasaje sobre la propuesta elaborada por el PNIDE es la adopción de una perspectiva de inclusión de tecnologías que se autodenominó como entramada y que se fundamentó principalmente en contemplar el carácter multidimensional de la integración. Una de las Coordinadoras del PNIDE, al ser entrevistada, amplió esta caracterización e indicó que trabajaban desde “una perspectiva entramada de la inclusión de tecnología a través de proyectos pedagógicos que generan un espacio al interior de la escuela que es interdisciplinario” (ECNP-MIN 1 – 24/05/2018).

Según este plan, la posibilidad de trabajar con las tecnologías en las escuelas demanda acciones institucionales y sistémicas en torno a diversos aspectos que se deben entrelazar tales como: las definiciones curriculares y las prácticas de enseñanza; la producción de recursos; la formación permanente; la investigación; la necesidad en la tarea pedagógica de que docentes y alumnos asuman funciones de conducción y coordinación en distintas actividades; conocimiento respecto del funcionamiento de pisos tecnológicos, las condiciones materiales y las configuraciones de uso de las tecnologías; la participación de nuevos actores; entre otros aspectos.

A efectos del análisis sobre la perspectiva disciplinar adoptada por Escuelas de Innovación, nos interesa recuperar algunas miradas críticas que surgieron desde la Coordinación del PNIDE en el Ministerio de Educación. En referencia a EI, la Coordinadora entrevistada señaló que: “Ellos tenían una perspectiva de la propuesta súper disciplinar, nosotros la propuesta de formación que teníamos era absolutamente por proyectos e interdisciplinar. Desde esa perspectiva era muy difícil articular con Escuelas de Innovación, porque había profundizado en una línea muy disciplinar, y esto, Biología con TIC, Matemática con TIC. Yo creo que ya ha avanzado el conocimiento específico de tecnología educativa y entonces ese enfoque, era prácticamente imposible” (ECNP-MIN 1 – 24/05/2018).

Esta mirada crítica es preciso contextualizarla al momento en el que surge el PNIDE que es a principios de 2015 luego del reco-

rrido de una multiplicidad de instancias formativas desarrolladas durante cinco años desde la creación del PCI. Al decir de una de sus Coordinadoras, la propuesta construida por EI en 2011 se conformó como una novedad: “Esta mirada desde la entrada por disciplinas fue totalmente novedosa, parece una obviedad ahora, pero la verdad que en ese momento no había tanto escrito al respecto, y yo creo que era una palanca que necesitaba la inclusión digital en la escuela secundaria para crecer, junto con la de la gestión, el abordaje por disciplinas” (ECGEI 2 – 23/08/2018).

Si tenemos en cuenta el contexto de surgimiento del plan donde las principales iniciativas estaban destinadas a las acciones de sensibilización y cursos de distintas modalidades surgidos desde Educ.ar o el INFD, la propuesta de EI con las características que ya hemos enumerado a lo largo de este capítulo significó sin dudas una novedad en el ámbito de la formación docente continua para la inclusión de tecnologías. Ahora bien, también es cierto que durante esos años la amplia oferta de cursos de capacitación ofrecidos por distintas entidades estatales y privadas, sumadas al crecimiento y consolidación del PCI fueron abonando un terreno que permitiría para el año 2015 complejizar y repensar las propuestas formativas. Una de las capacitadoras de EI describe esta situación a partir de su experiencia personal con los docentes: “Yo entré a trabajar en el 2012 a Escuelas de Innovación, y no daba lo mismo trabajar en el 2012 que en el 2015, 2014, había una trayectoria, los docentes tenían una trayectoria, se había acumulado un conocimiento y eso estaba buenísimo, como que no era el mismo desde cero, [...] con más avance en la tecnología había más posibilidad de repensar la perspectiva disciplinar, la perspectiva didáctica” (ECACSEI 3 – 24/10/2018).

Este relato nos permite señalar un aspecto interesante vinculado a los resultados que se obtuvieron a partir de las distintas acciones de formación con inclusión de tecnologías desarrolladas en el marco del PCI. Sin realizar un análisis en profundidad de cada iniciativa, y más allá de las distintas características de cada propuesta, podemos inferir que el PCI y las propuestas formativas desarrolla-

das a su alrededor construyeron una trayectoria formativa que, en líneas generales, mejoraron y enriquecieron las condiciones para el uso de tecnologías por parte de los docentes.

En relación con las críticas surgidas desde el PNIDE hacia EI por su estrategia disciplinar, vale contextualizar que se realizaron en un contexto en el que ya existía un recorrido de cinco años de proliferación de instancias de formación docente. Al momento de su surgimiento, la perspectiva propuesta por EI resultaba novedosa, ya que daba un paso más en términos de profundización de la inclusión de tecnologías en las propuestas didácticas frente a las acciones de sensibilización que resultaban predominantes durante 2011. Si recuperamos las características del papel de ANSES dentro del esquema del PCI y la radicación de EI dentro de su órbita, de una manera casi paralela a las acciones que se desarrollaban en el Ministerio, resulta poco probable pensar en que las dificultades de articulación entre ambos espacios, como se señaló en uno de los relatos, se haya dado únicamente por la diferencia entre una perspectiva disciplinar y una entramada, sino que, respondió más a las características propias de la oferta de formación docente y cuestiones organizativas o de funcionamiento del PCI.

Enmarcado el momento en el que tuvieron lugar estas miradas contrapuestas, consideramos necesario matizar ambas posiciones, ya que ni la perspectiva entramada del PNIDE rechazaba de plano la construcción de propuestas de inclusión de tecnologías disciplinares ni EI dejaba fuera de su mirada a la construcción de proyectos interdisciplinares o articulaciones transversales entre las distintas áreas. Por ejemplo, desde el equipo del PNIDE señalaron también que por momentos la perspectiva necesariamente tiene que ser la disciplinar: “Yo creo que hay momentos en que las discusiones con los docentes tienen que ser profundamente disciplinar, pero hay otras en las que hay que romper un poco esas barreras y tratar de estar pensando el conocimiento en términos de más compromiso con la complejidad, no pensarlo tan compartimentalizado, pero yo creo que es una y otra, no es una sobre otra” (ECNPMIN 2 – 21/08/2018).

Dentro de la perspectiva de EI, aparece también esta intención de trascender la característica compartimentalizada de los contenidos en asignaturas delimitadas dentro del nivel secundario, a partir de la generación de proyectos interdisciplinarios. Es decir, el reconocimiento de las disciplinas aparece como un camino para construir la transversalidad: “¿Cómo haces eso? Eso lo hacés desde el enfoque didáctico pedagógico que plantees, si vos planteás el trabajo por proyectos, si vos planteás una mirada compleja en las problemáticas que está llevando desde la capacitación, si vos planteás la construcción de productos que requieran de las miradas de múltiples actores a nivel de la escuela entonces estas instalando y de alguna manera estás ablandando esa estructura y favoreciendo la construcción del entramado” (ECGEI 2 – 23/08/2018).

En última instancia, vemos a partir de los distintos relatos seleccionados que la perspectiva disciplinar no solo complementa a la propuesta entramada, sino que también puede volverse imprescindible como puerta de entrada a la interdisciplinariedad a partir del reconocimiento de la estructura curricular por áreas del nivel secundario y la generación desde allí de articulaciones y trabajos conjuntos entre los distintos espacios de contenidos.

Modalidades y propuestas didácticas

Al analizar las características de la oferta de formación docente continua hemos visto que uno de sus atributos principales es la heterogeneidad en la modalidad de los distintos cursos o talleres ofertados. Es decir, cada propuesta varía en función de si su trabajo se realiza de manera presencial, virtual o una combinación entre ambas; así como también varía la cantidad, composición y duración de los encuentros que conforman cada propuesta. Además, para el caso de la inclusión digital y de acuerdo a la perspectiva que se adopte en ese sentido, las características didácticas, el lugar otorgado a las tecnologías y su relación con los contenidos disciplinares presentes en el curriculum del nivel secundario se convierten en otro aspecto que define el trabajo a realizar en las instancias forma-

tivas. Escuelas de Innovación (EI) llevó adelante sus acciones de formación docente a través de una serie de propuestas didácticas organizadas de acuerdo a grandes áreas disciplinares. En nuestro caso, hemos optado por indagar en el trabajo realizado por el equipo de capacitación del área de Ciencias Sociales.

En este apartado recorreremos, en primer lugar, las características principales de la modalidad de trabajo de EI en sus encuentros presenciales, junto con las estrategias de intercambio y participación virtual que se desplegaron entre un encuentro y otro. En segundo lugar, nos introducimos en las perspectivas didácticas que les dieron marco a las acciones de capacitación elaboradas por el área de Ciencias Sociales y recuperamos cuatro propuestas formativas documentadas por el plan.

Las capacitaciones: encuentros presenciales y virtualidad

Las actividades centrales que comprendieron las acciones de EI en las jurisdicciones se desarrollaron de manera presencial y estuvieron acompañadas, entre encuentro y encuentro, por dispositivos de intercambio y participación virtual. En relación con las acciones presenciales, el trabajo en las jurisdicciones se organizaba a través de una serie de encuentros que ocurrían a lo largo de un cuatrimestre, en los que el equipo de capacitación viajaba y trabajaba de manera intensiva: “La cursada era presencial, tratábamos a lo largo de seis u ocho horas, no recuerdo, pero era una jornada intensa y larga, desarrollar una propuesta que implicaba una primera aproximación casi puestos los docentes en el rol de los estudiantes” (ECCSEI 1 – 28/11/2018). Esta referencia de poner a “los docentes en el rol de los estudiantes” en las capacitaciones, refería concretamente a buscar la realización de actividades que permitieran la exploración de entornos, herramientas y recursos digitales, la producción en pequeños grupos, la discusión de experiencias/ propuestas docentes en soporte digital, el diseño de propuestas de enriquecimiento a partir de la integración de la tecnología, y el

metaanálisis de la estrategia de las clases para alimentar la reflexión teórica sobre el sentido didáctico de la inclusión de tecnologías.

La definición del contenido disciplinar a trabajar en esas capacitaciones era un aspecto a resolver previamente. Según la Coordinadora del área de Ciencias Sociales, esta definición ocurría de manera anual a través de “un eje temático general que estructura todo el año, todo el proyecto” (ECACSEI 1 – 25/10/2018). Además de esta selección general, había un proceso de recorte particular para los encuentros, que se vinculaba con la estrategia de inclusión de tecnologías. De acuerdo a la Coordinadora, se tomaba: “Algún recorte de contenidos más particulares o específicos para cada capacitación, para cada encuentro presencial al que íbamos. A su vez, ese recorte de contenidos estaba asociado a una estrategia tecnológica” (ECACSEI 1 – 25/10/2018).

Davini identifica a la selección de contenidos dentro de las principales dificultades de los profesores y sugiere tener en cuenta algunas consideraciones, como la importancia de analizar el contexto en el que se enseña y lo que tiene mayor valor para el desarrollo de los alumnos, la actualidad o validez de los contenidos, los niveles previos de los alumnos, y el tiempo que se dedicará a la enseñanza de esos contenidos.¹² Estas consideraciones atravesaron necesariamente a las decisiones tomadas por el equipo de EI, ya que para la realización de las capacitaciones debían analizar las características de los docentes y las demandas de la jurisdicción, adecuar la propuesta de capacitación a la cantidad de encuentros presenciales de los que disponían, e identificar las situaciones problemáticas sociales relevantes para la provincia en la que construían la propuesta de capacitación. La adopción de estos criterios, la selección de contenidos y el recorte que tomara la propuesta, iba a posibilitar luego asociar distintas estrategias tecnológicas.

Una vez definida la realización de los encuentros presenciales, el eje temático de trabajo anual y la selección de contenidos particulares para cada encuentro, junto con la estrategia tecnológica, tenían lugar las capacitaciones en las que los docentes eran colocados en el rol de estudiantes, y sobre las cuales podemos indagar a partir

de la continuidad del relato de la Coordinadora del área de Ciencias Sociales: “La idea era que esas estrategias pudieran llevarse al aula y la propuesta estaba pensada como si fuera para alumnos de segundo año, tercer año, cuarto año de la escuela. En la etapa final de ese trabajo, lo que hacíamos era una suerte de meta análisis donde nos corríamos de pensar a los docentes como estudiantes participando de la propuesta, para analizar la potencialidad que la propuesta podía tener en relación a los usos de la tecnología. A partir de ahí, entre encuentro presencial y encuentro presencial, íbamos avanzando también en una propuesta de diseño que recuperara las tecnologías que íbamos trabajando, pensando en el contexto de cada uno de los docentes. Es decir, yo doy clase en tal curso y tengo que dar tales temas, imaginando que en el segundo cuatrimestre podíamos, si en este cuatrimestre diseñábamos, en el segundo cuatrimestre podíamos implementar y evaluar qué implicaba eso. En el medio también lo que les proponíamos era tomar el uso de alguna tecnología en particular, muy acotada, para que entre un encuentro y otro encuentro ellos hicieran alguna práctica y trajeran de alguna manera al encuentro presencial los resultados de esa pequeña intervención.” (ECCSEI 1 – 28/11/2018).

A partir de este relato, podemos observar de qué manera se configuraba un escenario formativo para, una vez finalizado el encuentro, analizar las actividades realizadas e identificar las potencialidades de las tecnologías utilizadas en el abordaje de distintas temáticas de las ciencias sociales. Entre encuentro y encuentro se proponía, además, llevar adelante un doble movimiento que se vinculaba con las prácticas de enseñanza que el docente debía realizar luego en los cursos en donde ejercía: por un lado, en un corto plazo, se le proponía la puesta en práctica de una actividad que articulara los usos de tecnología en situaciones más acotadas entre encuentro y encuentro, de acuerdo a lo que cada docente estaba desarrollando en ese momento en sus clases; por el otro, una estrategia de mediano plazo en donde se le proponía al docente y se lo acompañaba en la construcción de una propuesta que recuperara las tecnologías

que se iban trabajando para que, de acuerdo a su contexto, pudiera llevarla adelante en la segunda mitad del año.

De esta forma, la estrategia de EI no solo buscaba formar a los docentes que asistían a sus capacitaciones en la inclusión de tecnologías para la enseñanza de Ciencias Sociales, sino que buscaba, de manera paralela y dialógica a esa formación, articular actividades y diseños didácticos con presencia de medios digitales en la práctica profesional que ejercían los docentes en ese momento. Nos parece importante detenernos en esta característica porque demuestra un aspecto clave en la estrategia formativa del plan referida a la conexión con el ejercicio docente que los participantes de las capacitaciones se encontraban desarrollando. Además de formar en la inclusión de tecnologías, se buscaba acompañar esa instancia con el desarrollo de experiencias en la práctica misma de cada docente, para poder recuperar en el siguiente encuentro de capacitación.

Entre encuentro y encuentro presencial, donde transcurría un mes aproximadamente, desde EI se buscaba sostener el contacto con los docentes que habían asistido a la capacitación a través de medios virtuales. Según la Coordinadora del área, esta estrategia de conexión virtual “fue más trabajosa de lo esperado, porque sostener el trabajo entre presencial y presencial fue difícil” (ECCSEI – 1/12/2017). Ante este desafío el área optó por distintas opciones desde la utilización de una plataforma de campus virtual propio de EI hasta la utilización de grupos en la red social Facebook o cadenas de correos electrónicos. El objetivo principal consistía en mantener el contacto con los docentes capacitados y, en función de la estrategia mencionada en conexión con la práctica áulica, habilitar un espacio de intercambio de experiencias: “Tratábamos de que nos cuenten cosas, de estar al tanto de si trabajábamos que algo de eso aparezca en el aula y entonces ver qué era lo que pasaba en el aula, podían compartir esas reflexiones, tratábamos de mantener más bien un ida y vuelta” (ECACSEI 3 – 24/10/2018).

Para llevar adelante este intercambio con los docentes, la primera plataforma utilizada fue un espacio de campus virtual desarrollado específicamente para EI, hospedado dentro de la misma

página web del plan. Sin embargo, de acuerdo a los distintos relatos, la plataforma del campus no era la más adecuada a los fines que desde el plan se proponían. De acuerdo a los dichos de una de las capacitadoras, “el campus era una plataforma nueva, que era poco amigable” (ECACSEI 3 – 24/10/2018).

Esta caracterización de la plataforma como “poco amigable”, se enmarca en señalamientos vinculados con la interfaz que el campus tenía, así como en el hecho de que estuviera alojado en un servidor propio de ANSES, lo cual generaba complicaciones extras que desalentaron la participación de los docentes. Una de las capacitadoras los explicaba de la siguiente manera: “Si habías tenido un encuentro con quince profes, capaz que al campus entraban cuatro. O capaz que intentaban entrar seis y a dos les saltaban errores en el camino y ya decían no, porque también no sé, supongo que conocerás del campus de Moodle, es una plataforma interesante pero que no tiene mucho contacto con las formas de las plataformas y la tecnología que los profes están acostumbrados a utilizar en la vida cotidiana entonces requiere como un salto y una disposición mental distinta. Eso estaba linkeado al server del ANSES, el server del ANSES la mitad de las veces no andaba, la mitad de las veces te pedía de excepciones de seguridad, la mitad de las veces que te pedía excepciones de seguridad no había nadie que los ayudara del otro lado para habilitarlos” (ECACSEI 4 - 27/11/2018).

Si bien el disponer de un espacio de plataforma virtual propio de EI podría ser resaltado como un aspecto importante en el desarrollo de un plan de capacitación nacional asociado a la inclusión de tecnologías y desarrollado con el objetivo de sostener el vínculo, el intercambio y la participación con los docentes capacitados en los encuentros presenciales, en la práctica esta plataforma no dio los resultados esperados. Más allá de complejidades en la participación virtual por fuera de las horas en servicio en las cuales se desarrollaban las actividades de EI, nos interesa señalar que el hecho de haber utilizado una plataforma con la que los docentes no se encontraban familiarizados y que presentaba dificultades extra de

índole informática, actuó en contra del fomento a la participación virtual entre encuentro y encuentro.

Ante esta situación desde el área de Ciencias Sociales buscaron alternativas. Una de ellas fue a través de la conformación de grupos en la red social Facebook a partir de la identificación de que, si uno de los problemas radicaba en que la plataforma del campus de EI no era conocida por los docentes, sí lo sería un espacio creado en una red social ya utilizada por ellos. Así lo indicó una de las capacitadoras entrevistadas: “Vivíamos en una lucha desigual contra el campus en la que perdimos siempre, inventamos Facebook, tuvimos quince Facebook distintos, uno por provincia, tuvimos un solo Facebook donde estaban todos los docentes de la provincia” (ECACSEI 3 – 24/10/2018).

La experiencia con Facebook resultó positiva en términos de aumentar la participación de los docentes y el volumen de los intercambios: “Después en Facebook ahí sí, digamos, el intercambio podía ser un poco más fluido, digamos, la idea fue no traccionar a los docentes del Facebook al campus, porque en un momento tuvimos campus nada más, después tuvimos Facebook y campus y tratábamos de hacer esa relación, en un momento dijimos ‘bueno, basta, vayamos a donde están los docentes y dejemos de hacer un esfuerzo triple porque no tiene sentido’, y ahí sí había como un uso mayor, pero también como que un poco el tipo de plataforma también la determina” (ECACSEI 3 – 24/10/2018).

A partir de este recorrido, podemos identificar que el tipo de plataforma utilizada para garantizar la participación de los docentes en un espacio de intercambio virtual resultó determinante. Más allá de estar abocada únicamente al desarrollo de las actividades virtuales de EI y que haya sido diseñada y abierta exclusivamente a esos fines, la plataforma del campus virtual no resultó favorable para el fomento de la participación de los docentes, mientras que el uso de una red social en la que los docentes realizaban otras actividades de manera previa y conocían representó un espacio mayormente propicio para dicho intercambio. El cambio de medio virtual para mantener la conexión con los docentes del campus de

EI a los grupos en Facebook generó un aumento en las participaciones e intervenciones de los docentes entre un encuentro presencial y otro.

Sin embargo, más allá de los esfuerzos abocados a sostener la conexión virtual con los docentes de las distintas jurisdicciones y la reformulación de ese contacto desde el campus de EI a los grupos en Facebook, en líneas generales la comunicación virtual entre los encuentros careció de fluidez. En distintas instancias, desde la propia gestión de EI, identificaron que el intercambio continuo y regular, y el acompañamiento activo en los procesos de implementación y socialización entre docentes solo pudo realizarse con unos pocos profesores.

Las propuestas didácticas y su documentación

Las propuestas didácticas elaboradas y puestas en práctica en las capacitaciones del área de capacitación de Ciencias Sociales fueron rigurosamente sistematizadas y dieron lugar a la creación de un ebook denominado “Ciencias Sociales y TIC. Orientaciones para la enseñanza”.¹³ Esta producción fue el resultado de la recopilación de las propuestas didácticas construidas para las capacitaciones y la experiencia de su desarrollo en las escuelas. El ebook constituyó así un elemento de síntesis de la perspectiva y de las acciones llevadas adelante por Escuelas de Innovación para Ciencias Sociales.¹⁴ Al ser consultada sobre la creación de este material, la Coordinadora del área nos comentó: “El ebook tenía que tener una fundamentación fuerte desde lo disciplinar y desde lo tecnológico porque se condicionan mutuamente y las formas de ver, por ejemplo la Geografía, las Ciencias Sociales no es igual en todos los ámbitos de formación, entonces eso lo incluimos también” (ECACSEI 1 – 25/10/2018).

Esta fuerte fundamentación disciplinar y tecnológica del área de Ciencias Sociales se ve reflejada en la producción del ebook. El material se encuentra organizado en tres grandes secciones y con una extensión de 231 páginas contiene, en primer lugar, un apar-

tado general desde el que se aborda el enfoque disciplinar, didáctico y los aportes de la tecnología en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales; en segundo lugar, una recopilación de cuatro propuestas didácticas que integran actividades, recursos y fundamentaciones sobre las decisiones didácticas y los recursos tecnológicos utilizados; por último, una serie de sugerencias técnicas en relación con los recursos digitales recomendados para el abordaje de cada actividad.

En síntesis, la obra ofrece orientaciones y estrategias concretas y fundamentadas que contribuyen a la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza de Ciencias Sociales con integración de las tecnologías. El objetivo central de este material consiste en “reflexionar con los docentes sobre el sentido de la inclusión de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las ciencias sociales, por medio del análisis de propuestas que, a través de la apelación a entornos, aplicaciones y recursos digitales, buscan potenciar la enseñanza del campo en la escuela secundaria, a fin de dar nuevas respuestas a los problemas asociados a la comprensión de la realidad social”.¹⁵

Así, el ebook recupera la experiencia de los encuentros de formación presenciales y las actividades propuestas en las distintas instancias virtuales en las que se buscó indagar sobre alguna temática específica vinculada al abordaje de las diferentes interpretaciones y perspectivas de los fenómenos sociales. De acuerdo a la fundamentación presente en el ebook, este abordaje fue proyectado desde un enfoque “problematizador” asociado a una pregunta a responder, un problema a resolver o una tensión a explicar. El enfoque problematizador para Escuelas de Innovación ofrecía la posibilidad de un tratamiento interdisciplinario, que entrecruza y articula los desarrollos de las diversas disciplinas científicas que constituyen el área: Historia, Geografía, Economía, Ciencia Política, Sociología y Antropología.¹⁶

Bazán y Devoto señalan que el enfoque problematizador se sostiene sobre situaciones diseñadas por el docente en donde un problema, desafío o reto, con el fin de interrogar y desnaturalizar la

realidad, es el punto de partida para luego orientar a los estudiantes en la elaboración de posibles respuestas y explicaciones, y en la búsqueda de evidencias para argumentar sus posiciones.¹⁷ Para ello, las preguntas y orientaciones que acompañan al problema son fundamentales. Según los autores, una vez propuesto el problema o caso, las preguntas que se presentan a los estudiantes deben promover el debate y la discusión sobre el mismo. El enfoque problematizador desarrollado por EI fue construido desde un entramado explicativo que incluyó el análisis de interpretaciones, conceptos y procesos referidos a las relaciones sociales en distintos escenarios y tiempos. De este modo, la perspectiva de abordaje didáctico de la enseñanza de las ciencias sociales buscó superar formatos asociados a explicaciones fácticas, con centralidad en los acontecimientos o en análisis temporales lineales. Es así, que desde EI buscaron potenciar una idea asociada a que la enseñanza de los contenidos del área requiere, para superar el sesgo descriptivo de la reflexión en el campo y la mera memorización, la referencia a conceptos que permitan recortar, ordenar, observar e interpretar los procesos históricos, sociales, políticos, territoriales abordados.

Dentro del ebook es posible encontrar cuatro propuestas didácticas organizadas de acuerdo a los siguientes ejes: “La organización del dominio colonial europeo en América”, “Nuevas identidades en la sociedad global”, “Urbanización, desigualdad y segregación espacial”, y “Globalización y ordenamiento territorial: la transformación del espacio rural”. Su inclusión en el ebook no fue un hecho azaroso, sino que respondió a determinados criterios: “Teníamos que definir qué propuestas didácticas íbamos a incluir, ahí retomamos las que veníamos manejando el último año porque las teníamos más pensadas, más desarrolladas. Había un número máximo. No podíamos con el nivel de profundidad con el que las desarrollamos, poner ocho, entonces hubo un consenso en pensar entre unas seis inicialmente, las que más cerraban, las que más trabajaban, las que más eran diferentes entre sí, en cuanto a contenido y estrategias tecnológicas, y de ese proceso surgieron las cuatro que definimos. Como te decía, tienen cuatro estrategias

tecnológicas muy distintas y van asociadas a cuatro temas distintos, que todos tienen algún vínculo con el núcleo central de la globalización como estructurador” (ECACSEI 1 – 25/10/2018).

Las cuatro propuestas didácticas que contiene el ebook se encuentran organizadas a partir de una presentación general en donde se expone la fundamentación disciplinar y didáctica desde la cual fueron pensadas, se establecen los vínculos con los contenidos curriculares y se explicita el modo en que la tecnología puede enriquecer el abordaje de la temática seleccionada. Posteriormente, el desarrollo de la propuesta se compone de una secuencia de actividades, con sus respectivas consignas y recursos didácticos, y la propuesta evaluativa de los contenidos trabajados. Por último, la propuesta finaliza con un meta análisis donde se recupera didácticamente el sentido del abordaje realizado y con una bibliografía y webgrafía a modo de sugerencia para la preparación de clases. Las propuestas presentes en el ebook contienen no solo una base bibliográfica sobre la cual construyeron los lineamientos teóricos que la sustentaban, sino también incluyen la confrontación y el debate a partir de distintas interpretaciones de la realidad social y el pasado construidas por investigadores.

La producción del ebook del área de Ciencias Sociales de EI, como resultado de la sistematización y documentación de las acciones de capacitación a docentes, constituye un elemento que nos permite recuperar la perspectiva desde la cual las propuestas didácticas formativas fueron llevadas adelante. Esta perspectiva, que se halló presente en una amplia fundamentación disciplinar y tecnológica que atravesó todas las acciones de EI, presenta un enfoque problematizador en las secuencias didácticas propuestas y la intención de construir un abordaje interdisciplinar. El estudio de esta perspectiva nos da la posibilidad de identificar también cómo a través de los distintos abordajes propuestos para la enseñanza de las ciencias sociales, desde EI se pretendió superar los formatos tradicionales asociados a explicaciones memorísticas o lineales, en pos de indagar sobre interpretaciones organizadas a partir de concep-

tos y procesos que les den sentido, y superar así aproximaciones fragmentadas y estereotipadas de los fenómenos sociales.

En este marco y tras la selección de un eje temático transversal asociado al proceso de globalización, se construyeron cuatro propuestas didácticas que quedaron documentadas en el ebook. La propuesta didáctica denominada “La organización del dominio colonial europeo en América” abordaba los procesos productivos y las relaciones de producción dadas en América a partir del sometimiento de la población originaria, y la inserción americana dentro de la economía mundo europea durante el siglo XVI. Se construyó un recorrido que partía desde el estudio del sistema productivo en las minas de Potosí y que ampliaba su escala al analizar las ciudades, el hinterland regional y el espacio europeo y su extensión colonial. En relación con la incorporación de tecnologías, se puso énfasis en el análisis iconográfico, la elaboración de narrativas visuales, la representación de la información y el trabajo colaborativo.

En esta propuesta, así como en las que veremos a continuación, es posible identificar que el punto de partida de la misma radicaba en el contenido a enseñar y donde la tecnología se incorporaba como una vía para enriquecer las actividades presentes en la secuencia didáctica. Al mismo tiempo, el análisis centrado en distintos niveles a partir del estudio sobre las condiciones de explotación de las minas de Potosí para abordar el dominio colonial europeo hasta estudiar la inserción de este sistema productivo en la economía mundo europea, así como la incorporación de distintas interpretaciones en la discusión histórica, denotan una coherencia entre la propuesta didáctica y los fundamentos epistemológicos para las ciencias sociales desarrollados por el área.

La segunda propuesta didáctica, “Nuevas identidades en la sociedad global”, proponía abordar los procesos de conformación de identidades étnicas, regionales y nacionales en procesos globalizados de segmentación e hibridación cultural. Desde ese punto de partida, las manifestaciones y prácticas desde las cuales los jóvenes y adolescentes construyen sus identidades, y la función que desempeña el grupo de pares en el proceso de conformación de la

identidad cobraban especial relevancia. La metodología didáctica propuesta fue la del formato taller con énfasis en la alfabetización audiovisual, mientras que la integración de tecnologías se orientaba a la realización de producciones audiovisuales.

De esta propuesta, resulta interesante profundizar la manera sobre la cual se propuso la incorporación del uso de medios digitales. La utilización de lenguajes audiovisuales fue el formato comunicacional seleccionado para las producciones didácticas por lo que la utilización de programas y aplicaciones desarrollados para esos fines fueron los elegidos. Sin embargo, el abordaje didáctico audiovisual no consistía únicamente en la visualización de un producto de ese tipo asociado al contenido seleccionado, sino que también incorporaba discusiones generales sobre la comunicación audiovisual y la manera de construir significados a través de ese formato. Una de las capacitadoras especialistas en el área audiovisual describió las características principales del trabajo realizado: “Básicamente [teníamos] dos líneas o ejes de trabajo, pensar lo audiovisual como herramientas para el análisis de los discursos audiovisuales y entonces poder entender desde conceptos básicos del lenguaje audiovisual, cómo se construye ese relato, qué tipos de plano, laburábamos mucho con eso. Veíamos cuestiones formales del lenguaje audiovisual, que hacían al contenido de los relatos, entonces armábamos no sé, guías de visualización de películas, cómo implementar, si querés laburar con una peli en clase, bueno, cómo implementás el análisis de esa peli, qué es lo que querés sacar de esa peli” (ECACSEI 4 – 27/11/2018).

“Urbanización, desigualdad y segregación espacial” es el título de la tercera propuesta, la cual a partir del análisis de indicadores de urbanización y de distribución poblacional en Latinoamérica buscaba reflexionar acerca de las diferencias en el acceso a determinados bienes e infraestructuras que constituyen dimensiones de segregación urbana. Desde este punto de partida, la secuencia apuntaba a analizar desde la escala micro de la ciudad los efectos de la desigualdad asociada al proceso de globalización. Las tecnologías brindaban la posibilidad del análisis iconográfico, pero fundamen-

talmente la incorporación de mapas dinámicos y geonavegadores que permitían utilizar imágenes satelitales y realizar un abordaje multiescalar para contextualizar los procesos de segregación urbana en escenarios más amplios.

En esta secuencia observamos otra vez cómo la articulación de distintos niveles de la escala de análisis es un eje transversal de la propuesta, en la cual se parte de una indagación sobre situaciones asociadas a procesos de segregación urbana en el propio territorio de los docentes, para expandir la interpretación en el contexto de los procesos de globalización. Este recorrido es articulado además con la utilización de un medio digital como Google Earth para analizar las transformaciones territoriales en clave temporal. Uno de los capacitadores que trabajó sobre esta propuesta didáctica relató el recorrido que realizaban de la siguiente manera: “Partíamos de un vídeíto, en tv, ¿viste la película *Elysium* con Matt Damon? El tráiler es buenísimo porque en realidad dice ‘el mundo está dividido en dos partes, en la tierra donde hay una miseria y en *Elysium*’ que era como si fuera un barrio cerrado, pero en el espacio. Todo eso marcaba muy buena la segregación, entonces como disparador era eso, se planteaban cuáles eran las cosas que se veían dentro de ese tráiler, y a partir de eso se empezaba a trabajar con la teoría y después nosotros traemos ejemplos del lugar. Después la gente tenía que trabajar sobre esos ejemplos, localizar, obviamente conocían el barrio más que nosotros” (ECACSEI 5 – 23/10/2018).

La cuarta y última propuesta presente en el ebook, “Globalización y ordenamiento territorial: la transformación del espacio rural”, abordaba la temática de la restructuración productiva y el cambio tecnológico a partir del estudio del proceso de sojización en Argentina. Esta secuencia permitía poner en discusión distintas situaciones como la aparición de nuevos actores económicos, la exclusión social de pequeños y medianos productores, la utilización de transgénicos, la aparición de nuevas problemáticas ambientales, o la disminución en la capacidad de intervención del Estado. La estrategia didáctica sugerida consistía en el planteo de una situación problemática asociada a la búsqueda de información y a la toma de

decisiones y resolución de situaciones, en donde el uso tecnológico estaba orientado hacia una búsqueda criteriosa, selección y uso activo de la información provista por sitios web creados para tal fin.

El recorrido por las distintas propuestas didácticas construidas nos permite identificar, en primer lugar, la coherencia de la propuesta en relación con el marco epistemológico desarrollado para la enseñanza de las ciencias sociales y la inclusión de tecnologías. En todos los casos, el punto de partida se encontraba en el contenido a enseñar y sus objetivos para desde allí incorporar las tecnologías como vía para enriquecer las distintas actividades. En segundo lugar, en pos de superar lecturas tradicionales y lineales de las ciencias sociales, las secuencias poseen una articulación entre distintos niveles de análisis que permiten complejizar la interpretación del problema de enseñanza.

En definitiva, las intenciones del área de Ciencias Sociales de EI a través de las propuestas didácticas quedan sintetizadas en este relato brindado por la Coordinadora del área: “Lo que nosotros tratamos con distintos niveles de flexibilidad (porque esto fue distinto en las áreas) fue generar un programa en el que los profesores, a partir del trabajo sobre una serie de secuencias didácticas, experimentaran y manipularan distintas aplicaciones y programas, participaran de actividades creativas que favorecían el pensamiento divergente, pensarán alternativas de resolución a los problemas que se planteaban en relación a los distintos temas disciplinares que eran abordados de modo muy riguroso y con un sólido marco conceptual. Se buscaba que ellos pudieran experimentar la producción colaborativa; y lo que logramos al menos en esas instancias era una reflexión interesante sobre modalidades alternativas de enseñanza incorporando tecnología en el campo de las ciencias sociales” (ECCSEI -1/12/2017).

Consideraciones finales: segunda dimensión

En las líneas precedentes que conforman este capítulo, hemos procurado dar cuenta de una nueva serie de aspectos que forman parte central de una propuesta de formación docente continua con inclusión de medios digitales. Bajo la denominación de dispositivos formativos, en esta segunda dimensión abordamos, primero, cuestiones referidas a las distintas concepciones en torno al lugar de las tecnologías en las instancias formativas y, luego, las definiciones didácticas que configuran una propuesta de capacitación y trabajo con docentes. De esta manera, el concepto de dispositivo formativo, nos permitió englobar todas aquellas decisiones tomadas para el desarrollo específico de la instancia de formación.

En primer lugar, identificamos de qué manera, el interés, la intensidad y los objetivos de las distintas propuestas de formación docente continua que acompañaron al PCI, fueron variando en función de las distintas demandas de las escuelas, docentes y estudiantes. Lo que en un inicio representaba el acercamiento y familiarización con los dispositivos se convirtió, años después, en una búsqueda por profundizar el abordaje de los contenidos curriculares con medios digitales. Las acciones de sensibilización, la perspectiva de inclusión de las tecnologías disciplinar y la perspectiva entramada de manera multidisciplinar, adquirieron una centralidad distinta en cada propuesta estatal de formación docente. Es por ello que la definición de la perspectiva desde la cual se incorpore a las tecnologías en la propuesta educativa y los objetivos que desde ella se persigan con los dispositivos, se convierte en una cuestión fundamental para cualquier política.

En segundo lugar, en el recorrido del capítulo entraron en escena todas aquellas definiciones que hacen en concreto a la propuesta de capacitación. Es decir, las decisiones en cuanto a la modalidad de cada encuentro, su frecuencia y duración, la articulación con la virtualidad y la comunicación con los docentes entre un encuentro y otro, aparecen como definiciones imprescindibles para la configuración del mencionado dispositivo formativo. En este

caso, se presentó como una condición relevante también la familiaridad que los docentes tengan con la plataforma o el medio virtual desde el cual se sostenga el trabajo entre los distintos encuentros. En la experiencia de EI, este aspecto resultó problemático y la comunicación se sostuvo únicamente con una porción reducida de los docentes que participaban de los encuentros de formación.

Una vez definidas estas cuestiones, identificamos, en tercer lugar, la necesidad de especificar aspectos vinculados a los contenidos disciplinares con los cuales trabajar en las capacitaciones, así como la relación que con ellos se establece con los medios digitales. La selección de contenidos y el enfoque desde el cual se conciba la enseñanza de la disciplina se vuelve otro aspecto a destacar. En el caso de EI, para las ciencias sociales tomó centralidad el enfoque problematizador.

Por último, indagamos sobre las características de las propuestas didácticas principales con las que el área de Ciencias Sociales de EI desarrolló sus capacitaciones. Allí aparecen otra serie de decisiones vinculadas a la creación de una secuencia de actividades, con sus respectivas consignas y recursos didácticos, y la propuesta evaluativa de los contenidos trabajados. Para cada una de estas secuencias, además, previamente fue definida una articulación necesaria con las tecnologías. De esta manera, los contenidos a enseñar y su respectivo enfoque disciplinar, junto con la secuencia de actividades, con sus respectivas consignas y recursos, se articulan con la inclusión de tecnologías para dar lugar a la propuesta formativa.

Notas

1 Para el autor la noción de dispositivo remite a “un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo... es la red que puede establecerse entre esos elementos”. Foucault, M. (1983) como se citó en Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, Currículo y Subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.

2 Grinberg, S. y Levy, E., *op. cit.*, p. 16.

3 Souto, M., *op. cit.*

4 Sanjurjo, L., *op. cit.*, p. 32.

5 Anijovich, R., *op. cit.*, p. 37.

6 Perczyc, J., Zapata, C. y Kisilevsky, M. (2011). *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Ministerio de Educación de la Nación.

7 Vacchieri, A. y Castagnino, L. (2012). *Historias uno a uno: imágenes y testimonios de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Educ.ar S.E. Ministerio de Educación de la Nación.

8 Vacchieri, A., *op. cit.*

9 Dussel, I., Incorporación con sentido pedagógico..., *op. cit.*

10 *Ibid.*, p. 247.

11 Ros, C. (Coord.) (2013). *Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente*. Ministerio de Educación de la Nación.

12 Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

13 Soletic, M. A. y otros (2014). *Ciencias Sociales y TIC. Orientaciones para la enseñanza*. ANSES.

14 La publicación digital a la que hacemos referencia se encontraba disponible en el portal web que el plan Escuelas de Innovación mantenía disponible durante su funcionamiento dentro del servidor de ANSES. A partir de 2015, con el cambio de orientación política de la gestión gubernamental nacional, tanto el plan como la página web fueron dados de baja por lo que el acceso al ebook puede darse a través de buscadores en páginas no oficiales.

15 *Ibid.*, p. 13.

16 *Ibid.*

17 Bazán, S. y E. Devoto (en prensa). Sobre la problematización y el pensamiento histórico en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En E. Devoto y S. Bazán (Coords.), *Enseñar Historia y Ciencias Sociales a partir de problemas y casos. Orientaciones y propuestas para el aula secundaria*. EUEM.

CAPÍTULO V

El nivel secundario y el trabajo docente

En los capítulos anteriores hemos indagado en las dimensiones de la formación docente continua que hacen referencia a las políticas de inclusión digital y a los dispositivos formativos. Desde allí, revisamos aspectos referidos a la distribución de equipamiento informático, las características de la oferta de formación continua, la articulación entre los distintos niveles de gestión del Estado, las perspectivas educativas sobre la inclusión digital o las propuestas didácticas; y su incidencia en una política formativa.

En este caso, para abordar la tercera dimensión que denominamos “El nivel secundario y el trabajo docente”, nos proponemos ahondar en aquellas cuestiones referidas a las características específicas del nivel secundario, en tanto destinatario de las políticas de inclusión digital aquí estudiadas, y las condiciones del desarrollo de la profesión docente. Entendemos que estas características del nivel y la profesión intervienen directamente en las posibilidades de éxito de una propuesta de formación docente continua. Es decir, en el sostenimiento de la participación en las capacitaciones, en el intercambio y colaboración entre colegas de una misma institución, en la transformación del sujeto docente que forma parte de las capacitaciones y en la incorporación de lo aprendido a su trabajo en el aula con estudiantes, se ve reflejado el nivel de éxito de la propuesta.

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional, el nivel secundario fue el nivel priorizado por las políticas educativas,¹ siendo la obligatoriedad una de las principales novedades para el nivel. Según Gorostiaga, los dos desafíos que presentaron estas políticas consistieron en hacer efectivo el derecho a la educación secundaria establecido legalmente y en transformar el nivel, de manera de convertirlo en menos segmentado socialmente y de asegurar un míni-

mo umbral de calidad para todos los estudiantes.² Desde ese punto de partida, las medidas tomadas a partir de la sanción de la LEN buscaron mejorar el reingreso y la retención de sectores previamente excluidos del nivel secundario. Sin embargo, para el autor, a la vez que las acciones implementadas avanzaron en la dirección de cumplir con el mandato de la obligatoriedad, el gobierno nacional y algunos de los principales gobiernos provinciales se mantuvieron “sin ofrecer políticas que se orienten a revertir la segmentación de un sistema educativo que mantiene grandes brechas de recursos entre distintos sectores sociales, altas tasas de abandono y repitencia, y desiguales resultados de aprendizaje”.³

La sanción de la obligatoriedad junto con las políticas de reingreso, provocaron un aumento de la matrícula estudiantil proveniente de sectores no tradicionales. Esta situación generó una “irrupción” de jóvenes y familias para los cuales la escuela no estaba diseñada, ya que históricamente segregaba a más de la mitad de quienes egresaban de primaria, población que luego se iba desgranando en los primeros años de la secundaria. La obligatoriedad y el objetivo de la universalidad imprimieron una política de democratización que requirió dar cabida a la diversidad de adolescentes, a sus diferentes pertenencias sociales y grupales, tanto en el acceso como en el egreso del ciclo completo.⁴

En este marco, la selección del nivel secundario como destinatario del Programa Conectar Igualdad (PCI) tuvo que ver con considerarlo como el ámbito más adecuado para impactar en la inclusión social y la mejora educativa, lo cual se explica a partir del aumento de los niveles de acceso a la educación secundaria, junto con los problemas de baja terminalidad, alta deserción y alta repitencia que acompañaron la rápida expansión y transformación del nivel.⁵ En el mismo sentido, las políticas de formación docente continua que acompañaron al PCI se orientaron principalmente hacia el nivel secundario.

Tal como lo hemos realizado a lo largo de la obra, en este capítulo recuperamos la experiencia del plan Escuelas de Innovación (EI), específicamente a partir de las voces de sus protagonistas, así

como también volvemos a retomar lo realizado por el plan en la provincia de Mendoza. De esta manera, se incorporan a nuestro recorrido los relatos de integrantes de la gestión educativa mendocina, junto con docentes de dicha provincia que participaron de las instancias formativas. Además, consideramos en nuestro desarrollo las reflexiones presentes en una serie de informes de gestión elaborados por el equipo de EI, a modo de balance de su trabajo.

En los apartados siguientes, desarrollamos dos subdimensiones que abordan las características asociadas al nivel secundario y su relación con las políticas de formación docente continua. En primer lugar, a partir de la indagación sobre la organización de la participación de los docentes en las instancias de formación y las posibilidades de generar instancias de socialización de lo aprendido en las escuelas, reflexionamos en torno a cómo las características institucionales del nivel secundario y el trabajo docente, inciden en la concreción de la propuesta de formación docente. En segundo lugar, y en continuidad con los elementos de análisis mencionados para la primera parte, analizamos de qué manera esas características del nivel y el desarrollo profesional docente tensionan la posibilidad de que ocurran transformaciones de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, a partir de la incorporación de lo aprendido en las instancias de capacitación.

Convocatoria a docentes y replicabilidad de la propuesta

A partir del estudio de la experiencia de Escuelas de Innovación (EI) en la provincia de Mendoza, en este apartado nos centramos, en primera instancia, en las acciones de la gestión provincial en la convocatoria a los docentes, la cobertura institucional de la asistencia a los encuentros de capacitación y en el sostenimiento de la participación de los docentes convocados. En segunda instancia, ponemos el foco sobre los momentos posteriores a la participación en las capacitaciones e indagamos sobre la estrategia de la replicabilidad de la propuesta impulsada desde EI. Es decir, la posibilidad de los docentes de generar espacios de socialización entre colegas

en sus instituciones a partir de lo aprendido en las capacitaciones y lo experimentado en el aula.

Docentes convocados, puntaje y asistencia a los encuentros

La realización de las capacitaciones en las provincias, además de la generación de distintos acuerdos sobre el formato de los encuentros, implicaba también garantizar la convocatoria y asistencia de los docentes. En ese aspecto, el compromiso y el rol que tomaban los equipos jurisdiccionales responsables del desarrollo de EI en cada territorio resultaba central para lograr la presencia de docentes en los encuentros de capacitación. A partir de la lectura de los informes elaborados por el área de Ciencias Sociales de EI, es posible identificar las dificultades surgidas en torno a la convocatoria a docentes, ya que, desde los equipos del plan, la identificaron como un aspecto a mejorar producto de distintas problemáticas surgidas en las capacitaciones a causa de debilidades en la convocatoria.⁶ Por ejemplo, se señala que muchos docentes llegaban a los encuentros sin conocer la propuesta, ni el compromiso que implicaba sostenerla; así como también, muchas veces, eran profesores de otras áreas que asistían sin su netbook o confundían la cohorte en la que debían participar.⁷

El conocimiento previo de la propuesta representaba una de las cuestiones centrales a garantizar para que los docentes asistan preparados a la capacitación y con el conocimiento de que deberían sostener la participación en distintas actividades por un determinado tiempo. De la misma manera, el abordaje disciplinar que realizaba EI, implicaba necesariamente que los docentes que asistían a las capacitaciones formaran parte de la misma área disciplinar de la que era objeto el encuentro. La importancia de la preparación llevaba consigo también la necesidad de asistir a las capacitaciones con el material de trabajo solicitado, ya sea la netbook del PCI u otro dispositivo similar.

En el Capítulo III analizamos cómo la creación de una estructura administrativa para el desarrollo de políticas con inclusión de

tecnologías otorgaba jerarquía y recursos para el desarrollo de las estrategias de distribución de equipamiento, en general, y para la gestión de las propuestas de formación docente para el área tecnológica, en particular. A partir de la continuidad del análisis de la experiencia en la provincia de Mendoza, observamos que la convocatoria y selección de los docentes para las capacitaciones no fue ajena a ese factor determinante. Tanto desde la perspectiva de una de las capacitadoras de EI entrevistadas que trabajó en la provincia, así como desde la Subdirectora de la Dirección de Políticas de Integración Digital (DPID), se destaca el trabajo de preselección y convocatoria que se realizaba desde la provincia al momento de seleccionar a los docentes para que participen de las capacitaciones. La capacitadora de EI entrevistada señaló: “Había en Mendoza una preselección de cuáles eran los docentes que iban a estas capacitaciones, no iban todos, o sea, no era tipo ‘tal escuela todos los docentes de Sociales vayan’, en Mendoza era, ‘bueno, vamos a seleccionar, esta cantidad de escuelas modelo, de estas escuelas modelo, vamos a elevar a’, porque también les pedían como requerimiento para entrar a estas instancias de capacitación que hubieran hecho otras cosas antes” (ECACSEI 4 – 27/11/2018).

El rol de la DPID resultó protagónico en las instancias de preparación de la realización de las capacitaciones en Mendoza. Por un lado, en relación con la selección de escuelas, para reconocer aquellos establecimientos que desde la DPID consideraban modelo en términos de abordaje de la inclusión de tecnologías; por el otro, la selección de los coordinadores de área y los referentes para participar de las instancias de capacitación, a partir de experiencias fallidas anteriores donde el docente participante variaba y dificultaba la continuidad en el trabajo.

Otro aspecto vinculado a la participación en las capacitaciones es el referido al otorgamiento de puntaje y la liberación horaria para participar de los encuentros. Hemos visto que esta cuestión era definida por las autoridades educativas provinciales y acordada con los equipos de EI. Por lo tanto, el criterio en relación al puntaje no fue unánime para todas las jurisdicciones, sino que cada provincia

tomó sus decisiones y acordó las condiciones con sus destinatarios. Hubo lugares donde se otorgó puntaje, como Mendoza, y otros, como Buenos Aires, donde no lo hubo y no fue un obstáculo, ya que la capacitación era en servicio. Para los equipos de EI, si bien el puntaje resultó una cuestión positiva no fue indispensable para el desarrollo del plan.⁸

Para el caso de Mendoza, sobre la base del rol activo de la DPID que mencionamos para la selección de docentes y convocatoria, el hecho de optar por el otorgamiento del puntaje a las capacitaciones de EI formó parte de esa estrategia más amplia de acompañamiento al plan. Este proceso fue relatado en una de las entrevistas por parte de la Subdirectora de la DPID: “Otorgaba puntaje y la certificación corría por parte nuestra, o sea, nosotros éramos los que podíamos dar fe de todo el recorrido, por eso nosotros, a ver, quizá el ejemplo no sea del más preciso, pero es el que más te puede acercar la mirada, ¿viste la tarea del preceptor? Que es la tarea de quien acompaña y conoce al grupo, quién sabe de las posibles dificultades y puede derivar, puede transferir. Un poco la tarea nuestra era esa, dentro del programa, quienes al final podíamos dar fe de qué profesor había hecho todo el recorrido, había asistido a los presenciales, había tenido su presencia en el foro, y en los grupos cerrados. Bueno, diseñamos una serie de planillas de seguimiento y esto después lo presentábamos al equipo de coordinación, ellos establecían una resolución, la resolución era aprobada y de la resolución se emitían las certificaciones con el correspondiente puntaje” (ECDPIDM 1 – 30/07/2019).

Todas estas herramientas y acciones puestas a disposición por parte de la DPID no fueron suficientes para garantizar el sostenimiento de la asistencia a los distintos encuentros. Pese a tener liberación horaria y otorgar puntaje, en el caso mendocino, la asistencia regular a los encuentros fue otra de las complejidades que el desarrollo de las acciones de capacitación afrontó, junto con una baja intensidad en la participación. Una de las docentes participantes de las capacitaciones entrevistadas identificó estas dos cuestiones: “Después fueron como mermando ya, algunas escue-

las, algunas profesoras fueron desistiendo, pero como teníamos la liberación, entonces venían porque sin liberación es imposible. Ahora cuando a vos te piden que hagas el trabajo, algunos dicen ‘no, no lo hice’ que se yo, bueno, yo digo, ‘yo esto lo termino’, o sea, yo soy de empezar y terminar, entonces bueno lo hice” (EDM 2 - 1/08/2019).

Hasta aquí, hemos tenido en cuenta todas las acciones desarrolladas por la DPID para fomentar la participación de los docentes y el sostenimiento de las actividades de EI en la provincia de Mendoza. Sin embargo, observamos que las problemáticas relacionadas con la asistencia y la continuidad de los grupos de trabajo particularmente se mantuvieron. Al indagar en los relatos obtenidos, encontramos que la sobrecarga laboral docente aparece como posible explicación ante estas dificultades, ya que atenta, por ejemplo, contra la elaboración de actividades de manera posterior a los encuentros o contra la conexión de manera virtual entre un encuentro y otro.

Pini et al. han señalado que, en líneas generales, la realidad docente atenta contra los tiempos necesarios para la experimentación personal y para la elaboración posterior concreta de las propuestas de clase.⁹ En ese sentido, el relato de una de las docentes mendoquinas entrevistadas da cuenta de la dificultad de conciliar instancias de capacitación con el propio desempeño laboral: “Tengo una vida bastante tranquila, me dedico a otras cosas, pero yo los veo a mis colegas, los que están casados por ejemplo o las mujeres, sobre todo, y es muy difícil, porque el sistema como está estructurado tenés que trabajar en Mendoza 36 horas cátedra para subsistir, y hay gente que tiene más horas, y eso te implica corregir, y te implica preparar clase, y no te da el cuero” (EDM 3 – 31/07/2019).

Según Andrade Oliveira, los docentes se encuentran en un contexto de intensificación y precarización de su trabajo en donde tienen lugar procesos de aumento de la jornada laboral, de aumento de la cantidad de empleos necesarios, de la extensión de la jornada de trabajo dentro del propio establecimiento escolar, y de la incorporación de nuevas funciones y responsabilidades dentro

de la jornada de trabajo ya remunerada, junto con la precarización de aspectos concernientes a las relaciones de empleo.¹⁰ Desde los propios equipos de capacitación de EI, identificaron esta situación como una de las problemáticas que actuaban en detrimento de la participación entre encuentro y encuentro presencial: “Y también se entiende, no sé, tapados, mil cargos, corrigiendo, ‘encima me tengo que meter a tu campus 2 horas para responderte tu actividad’” (ECACSEI 4 – 27/11/2018).

Si bien estos señalamientos explicarían únicamente la falta de participación en las instancias virtuales o la falta de cumplimiento en la realización de las actividades solicitadas entre un encuentro y otro, podríamos pensar que la misma sobrecarga laboral conlleva también una pérdida de intensidad en el compromiso con la capacitación, lo cual da lugar al ausentismo en los siguientes encuentros presenciales.

Las acciones de la DPID relacionadas a los criterios de selección de escuelas y docentes, a la convocatoria a participar en los encuentros, y al otorgamiento de la liberación horaria y el puntaje, representan una actitud fuertemente comprometida por parte de los equipos jurisdiccionales en impulsar el desarrollo de EI en la provincia de Mendoza. Estos impulsos, han alcanzado para que Mendoza se convierta en una de las provincias en las que se logró destacar el trabajo del plan. Sin embargo, no han logrado superar las dificultades inherentes a las condiciones de trabajo docente que impactaron directamente sobre la continuidad y el sostenimiento del trabajo entre un encuentro y otro, tanto de manera virtual como presencial.

*La estrategia de replicabilidad ante los condicionantes institucionales*¹¹

La replicabilidad dentro de la propuesta formativa de EI suponía que los docentes capacitados tomaran un rol multiplicador de lo trabajado en las instancias de capacitación frente a sus colegas en las escuelas, a través de espacios de reunión e intercambio colectivo. Este tipo de esquemas en el que un docente que forma parte de encuentro formativo es el encargado de transmitir lo aprendido de manera posterior a sus colegas, ha sido receptor de ciertas críticas. Entre ellas se ha observado una gran distancia entre el primer y el último de los niveles que se capacitan a lo largo de la cadena de formación, con una consecuente pérdida de la consistencia y calidad de la propuesta que finalmente llega a las escuelas.¹² Este formato replicable se enmarca dentro de una serie de estudios que acreditan que el uso de las tecnologías digitales es más común en aquellas escuelas donde los profesores tienen tiempo suficiente para intercambiar con sus colegas.¹³ Por su parte, los informes elaborados por EI, así como las miradas y experiencias recabadas en los relatos de los sujetos entrevistados, exponen las limitaciones y las dificultades que hubo para llevar adelante la estrategia de replicabilidad.

De acuerdo con los relevamientos realizados por EI, luego de las instancias de formación, se logró que, en promedio, la mitad de los profesores socializaran con otros colegas de la institución lo trabajado en las capacitaciones y lo experimentado en el aula. Otra de las conclusiones que se desprenden de estos relevamientos, tiene que ver con la relación entre el tránsito por las capacitaciones y la realización de las instancias de socialización en las instituciones educativas. Es decir, el hecho de haber transitado más años participando de las capacitaciones de EI aumentó las posibilidades de llevar adelante la socialización.¹⁴

Este bajo nivel de concreción de las instancias de socialización también quedó plasmado en distintos informes anuales de la provincia de Buenos Aires.¹⁵ Entre los motivos que desde EI se relevaron como posibles explicaciones, aparecen la ausencia de condi-

ciones para realizar la socialización, la falta de apoyo de directivos, temores personales, y la existencia de dudas sobre la viabilidad de inclusión de tecnologías en situaciones de vulnerabilidad estructural de las escuelas en las que los docentes trabajan. El impedimento en llevar adelante las propuestas de socialización en las instituciones no solo impactó sobre una de las principales intenciones de EI, sino que también fue considerado desde el plan como una de las posibles explicaciones a la caída de la asistencia mencionada en líneas anteriores. De ser así, la frustración ante las dificultades surgidas en las instituciones por generar ámbitos de socialización entre colegas podría haber colaborado en el abandono de la participación de los docentes en las instancias posteriores.

Los informes también destacan que los profesores plantearon la ausencia de espacios de discusión y de trabajo conjunto entre los docentes del área.¹⁶ Este último aspecto fue advertido rápidamente por los equipos de capacitación de EI, quienes optaron por abrir ese espacio en sus encuentros de formación, tal como relató la Coordinadora del área de Ciencias Sociales: “Una de las dificultades era que necesitábamos generar algún espacio inicial para que los docentes hicieran un poco de catarsis de todas las cosas que les pasaban en su desempeño diario con la tecnología y con otras cuestiones también, cuestiones institucionales, cuestiones de cómo generarse tiempos para trabajar con tecnología cuando en realidad el currículo los presiona, los directivos los presionaban, y hay que desarrollar los contenidos, entonces bueno, todas estas cuestiones que los dificultaban aparecían en algún momento y había que canalizarlas” (ECACSEI 1 – 25/10/2018).

A partir de la lectura de los informes y los análisis de las estadísticas construidas por los equipos de EI, observamos que los bajos porcentajes de realización de las instancias de socialización con colegas fueron resultado de dificultades asociadas a condiciones institucionales de las escuelas y del trabajo docente. Para profundizar el análisis a la luz de la experiencia de los docentes mendocinos entrevistados, consideramos necesario indagar sobre las características propias del nivel secundario, que permiten explicar las complejida-

des presentes al momento de pretender generar espacios colectivos de intercambio entre colegas en las escuelas, base fundamental de la estrategia de replicabilidad de EI.

Cada vez está más extendida la convicción de que, para que se pueda hacer un buen uso de las tecnologías, la solución no radica en la formación individual, sino en conseguir que equipos docentes completos opten por desarrollar sus propias iniciativas en este ámbito y que la formación y el desarrollo sean consecuencia de las necesidades del equipo docente y de sus proyectos pedagógicos a futuro, y no solo de algunos de sus miembros.¹⁷ Sin embargo, continúa presente dentro del paradigma de trabajo docente su realización de manera individual. Tedesco identifica a esta característica como uno de los apoyos del modelo clásico de organización del trabajo docente, en donde la autonomía individual del profesor se enlazaba con los requerimientos de un sistema destinado a transmitir información generalmente fragmentada según la lógica de las disciplinas.¹⁸

Este hecho es contrastable con la mirada de una de las docentes entrevistadas en Mendoza quien, no solo reconoce la realización de su trabajo de manera aislada, sino que le otorga buena parte de la responsabilidad de esta situación a su formación de grado en la Universidad: “Al principio pasamos de este hecho de que trabajas aislado, yo salía menos con la facultad con una matriz que después hablamos con estos colegas que hicimos esta experiencia, una matriz muy negativa, de que como lo que das vos lo tenés que saber vos, y no se lo compartís a nadie, así salimos formateados de la facultad, o con vergüenza de compartir las cosas, como que tenés miedo de la crítica, a que te vayan a demoler, ‘Que te digan no, ah no, que estás haciendo’” (EDM 3 – 31/07/2019).

Esta característica del modelo clásico, se hace presente en la formación de estos docentes y en su práctica cotidiana, en donde la falta de una impronta colectiva en la tarea docente y determinados temores a la crítica y al trabajo colaborativo, fomentan la condición de aislamiento e individualidad del trabajo docente. Ahora bien, esta perspectiva sustentada desde la formación universitaria,

como indica la entrevistada, no ocurre como un hecho aislado, sino que se relaciona con una serie de condiciones propias al entramado institucional que conforma al nivel secundario.

Al indagar sobre las características del individualismo como parte de la cultura profesional docente, Hargreaves identifica tres determinantes que permiten clasificar este fenómeno: el individualismo restringido, asociado al trabajo en soledad a causa de limitaciones administrativas o institucionales que resultan un impedimento para hacerlo de otro modo; el individualismo estratégico, referido a la creación de pautas individualistas de trabajo como respuesta a contingencias cotidianas del ambiente laboral; y el individualismo electivo, vinculado a la opción libre de trabajar solo incluso ante la opción de trabajar en colaboración con colegas.¹⁹ Si bien el autor destaca que una cultura vibrante de los docentes tendría que ser capaz de “evitar las limitaciones profesionales del individualismo de los profesores, pero acogiendo el potencial creativo de su individualidad”,²⁰ los estilos no participativos de la administración, las estructuras propias de la arquitectura escolar y la escasez de espacios de trabajo en conjunto actúan de manera determinante sobre el individualismo en la tarea docente.

Por su parte, Terigi ha identificado que la organización institucional del nivel secundario se configura sobre lo que denomina un “trípode de hierro”, compuesto por tres patas conformadas por la organización curricular por disciplina, la formación especializada y disciplinar de los docentes, y la designación de docentes por hora cátedra, aspectos que dificultan las transformaciones en el nivel.²¹ Es así que el formato escolar sostenido principalmente sobre un saber organizado en ramos, su enseñanza simultánea, el curriculum graduado, generalista y enciclopédico, el agrupamiento en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, y la distribución de tiempos y espacios, caracterizan al nivel secundario.²²

De esta manera, la relación con el conocimiento que propone esta matriz enciclopedista del curriculum favorece el aislamiento entre docentes y entra en tensión además con las prácticas de acceso al conocimiento que habilitan las tecnologías digitales. La era

en donde un saber acumulado en páginas de libros como un bien escaso detentado por el docente llega a su fin, ante su puesta a disposición de todo el mundo mediante el acceso a internet.²³ Ante una cultura digital que demanda instancias colaborativas de trabajo entre colegas y choca contra una cultura del individualismo que atraviesa el trabajo docente, las formas de acceso al conocimiento que se producen mediante la transversalidad de los saberes, su acceso ilimitado y en un formato no lineal, entran en tensión con la matriz enciclopedista y compartimentada tradicional del formato escolar moderno.

Con respecto a la organización del trabajo docente, su división en horas cátedra influye en la posibilidad de desarrollar y participar en espacios de debate colectivo en una institución educativa. Pini et al. señalan que la segmentación horaria y disciplinar y los cargos por horas constituyen verdaderos obstáculos para la colaboración entre los docentes.²⁴ Esta segmentación horaria que se define a partir de la organización del trabajo docente a través de horas cátedra conlleva dos problemáticas directas, que actúan en detrimento de la construcción de espacios colectivos de socialización entre colegas. Por un lado, la fragmentación de horas en distintas instituciones que tienen muchos profesores en ámbitos urbanos y, por el otro, una baja cantidad de años de antigüedad promedio en cada institución, lo cual genera una baja pertenencia institucional y la ruptura de los lazos de construcción de un colectivo docente profesional.²⁵

Esta situación influye directamente sobre la tarea que desempeña el docente, ya que se supone que aquellos docentes que trabajan en varias escuelas no tienen el tiempo suficiente para participar de instancias de reflexión colectiva junto a autoridades, colegas y estudiantes sobre distintas situaciones que atañen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje o de diversas situaciones institucionales. En este contexto laboral, se generan además altas tasas de rotación que dan por resultado una baja retención de los docentes en una misma escuela durante períodos prolongados. La “volatilidad” del trabajo docente se convierte así en otro de los fac-

tores que actúa de manera nociva sobre los procesos pedagógicos escolares, ya que impide construir equipos comprometidos con el proyecto institucional.²⁶

Uno de los relatos de los entrevistados permite dimensionar las dificultades que las condiciones del trabajo docente mencionadas para el nivel secundario imprimen sobre las intenciones de generar espacios colectivos de socialización, en este caso, de la propuesta de EI: “No tenemos ese espacio para juntarnos a conversar de estos temas, la vez que nos veíamos, en la escuela que yo estuve, tuve la suerte de que la directora nos autorizaba a tener, una vez, dos veces al año, las reuniones de área, dentro del horario, pero el problema es que yo lo hacía en dos veces, dos veces a la semana que iba yo fuera de mi horario de trabajo, nunca estaban todos los colegas, siempre falta uno, falta el otro y esta es una falencia, porque es hermoso compartir estas experiencias” (EDM3 - 31/07/2019).

Es posible ver así distintas complicaciones al momento de generar espacios de socialización dentro de la escuela. Por un lado, aparece la necesidad de contar con el aval del directivo, mientras que, por el otro, aparecen las cuestiones vinculadas a las condiciones laborales. De acuerdo al relato, al estar a cargo de la coordinación de área se veía en la necesidad de generar más reuniones a la semana de las que le indicaba su directora para poder encontrarse con todos los colegas, por lo que terminaba realizando alguna de ellas fuera de su horario laboral, y, aun así, no podía encontrarse con todos los docentes. Pese a estas dificultades se destaca la importancia que representa el hecho de poder compartir las experiencias de formación.

Además de las condiciones inherentes al trabajo docente, la organización escolar misma se encuentra diseñada sobre un modelo de trabajo que aísla a cada grupo en tiempos y espacios áulicos cerrados difíciles de cambiar. Martínez señala concretamente que el tiempo y espacio real de trabajo con frecuencia son insuficientes para el trabajo colectivo y la vida social en la escuela, a partir de la observación de pocos o nulos espacios y tiempos de descanso para el docente en la jornada laboral, así como una in-

adecuada previsión de tiempo para la coordinación de tareas ínter e intra-grupos docentes.²⁷

Estos aspectos son revelados también por uno de los sujetos entrevistados al indagar sobre las posibilidades de compartir la experiencia de EI con sus colegas: “Yo les iba contando de la experiencia, pero solamente me daba para contarles, nunca pude hacer un encuentro replicando lo que habíamos aprendido, no, eso faltó. Hubo falta del espacio institucional, porque en ese momento, como los coordinadores ya teníamos la liberación horaria prácticamente mes por medio, bueno, no nos autorizaron a hacer reuniones del área, claro, porque ya era mucho. [...] Yo lo veía necesario, lo veían mis colegas que eran coordinadoras, como decíamos ‘pucha, que pena que no podamos transmitir a los colegas esto que estamos aprendiendo’, eso también es una falencia” (EDM3 - 31/07/2019).

De esta manera, podemos identificar que la organización institucional potencia tendencias individuales de los docentes al aislamiento, así como también se reconocemos el esfuerzo dedicado por estos docentes para construir consensos internos en cada escuela, a fin de organizar encuentros colectivos. Esta situación pone en evidencia la necesidad de “modificar la situación de soledad en la que se trabaja, ya que esto resulta anacrónico tanto para los docentes como para los estudiantes”,²⁸ lo que implica necesariamente la transformación en la cultura profesional docente y las condiciones laborales que habiliten a dicha transformación.

Las políticas de reforma educativa de las últimas décadas, pese a orientarse a la obligatoriedad del nivel secundario y desplegar iniciativas que buscaron garantizar ese derecho, no han podido modificar sustancialmente el modelo institucional y curricular tradicional de la escuela secundaria.²⁹ Más allá de las políticas que acompañaron la obligatoriedad del nivel, como los Planes de Mejora Institucional, el PCI, la creación de Centros de Estudiantes o programas dirigidos a adolescentes y jóvenes, no se ha reestructurado el puesto de trabajo de los profesores, se mantiene la clasificación de los planes de estudio, y la formación de

los profesores no se ha podido modificar para el conjunto.³⁰ De todas maneras, es posible destacar iniciativas de políticas provinciales que avanzaron en la implementación de estrategias de transformación de la escuela secundaria en Argentina y que al pretender transformar las condiciones de trabajo docente exploraron alternativas como la designación de horas para el trabajo institucional, la organización de la codocencia, o la previsión de formas de capacitación entre profesores de diferentes escuelas de las mismas asignaturas, entre otras.³¹

Actualmente se considera a la conformación de comunidades de práctica como uno de los caminos más fecundos para abordar la inclusión de tecnologías de manera colectiva a través de la construcción de vínculos y apoyos entre pares que generan espacios de formación, de expansión, de enriquecimiento y de cocreación.³² La propuesta de EI recuperó esta mirada y pretendió fomentar el desarrollo de instancias de socialización de las experiencias y de los lineamientos de inclusión de las tecnologías entre los docentes participantes de las capacitaciones y sus colegas en las escuelas de manera colectiva. En el mismo sentido, aparece una valoración positiva de los docentes participantes en esas capacitaciones sobre la necesidad de compartir luego lo aprendido con sus colegas en la institución educativa. Tenti Fanfani describe al trabajo docente como estructuralmente colectivo:

En la medida que los aprendizajes no son el resultado de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes, situados en una institución con recursos y reglas, que de manera diacrónica o sincrónica trabaja con y sobre los propios alumnos, con una división del trabajo preestablecida.³³

Sin embargo, las características del trabajo docente con una tradición clásica vinculada al desarrollo individual de la tarea, con una distribución horaria segmentada en distintas instituciones y con una rotación elevada que atenta contra la antigüedad y el arraigo en una institución determinada, sumada a la organización escolar que no prevé o no está en condiciones de garantizar espacios insti-

tucionales colectivos entre docentes, se convirtieron en obstáculos para el desarrollo de las instancias de socialización propuestas por EI y permiten explicar los bajos porcentajes de realización de estas instancias aludidos al inicio de este apartado.

Para finalizar, nos interesa retomar los postulados de Maldonado, quien desde el sector sindical advierte que es necesario que el desarrollo del trabajo colectivo en las instituciones escolares sea parte de las agendas de negociación colectiva.³⁴ Un primer paso para llevar adelante la transformación de las condiciones del trabajo docente y de las condiciones institucionales que den lugar la realización de instancias colectivas es pensar puestos de trabajo que habiliten el trabajo colectivo de la institución. Para ello resulta necesario contar con tiempos pagos que formen parte de la jornada escolar y del ciclo lectivo para que se pueda desarrollar la tarea colectiva de diseñar, poner en práctica, evaluar y reflexionar sobre las propias prácticas para poder capturar de ellas el conocimiento producido por el trabajo.

La incidencia de la formación continua en el aula

Hemos reflexionado en distintos pasajes de esta obra sobre la finalidad última de las acciones de formación docente continua en relación con la modificación de las acciones y condiciones de enseñanza y de aprendizaje. En este apartado nos centramos en la experiencia de Escuelas de Innovación (EI), a partir de la cual hemos identificado la centralidad de los equipos directivos de las instituciones educativas en el impulso y acompañamiento de las acciones de formación docente, a fin de potenciar la transformación de las prácticas de enseñanza. Es por ello que, en primer lugar, indagamos sobre el rol de los equipos directivos en torno a las políticas de inclusión digital, su relevancia en el desarrollo de las instancias de formación docente dentro de los establecimientos educativos y su acompañamiento, y las líneas de trabajo producidas por EI al respecto. En segundo lugar, analizamos una de las cuestiones clave en torno a la formación docente continua, como lo son las posibi-

lidades de transformación de las prácticas docentes junto con las condiciones de enseñanza y de aprendizaje a partir de la experiencia de los docentes capacitados.

El rol del equipo directivo

Al analizar en el apartado anterior las condiciones institucionales en las que se debían realizar los encuentros de socialización de las propuestas de EI entre colegas de las escuelas, encontramos que, en algunos casos, la falta de apoyo de los equipos directivos —traducida, por ejemplo, en la negativa a otorgar liberaciones horarias al momento de impulsar los encuentros en horario laboral— actuaba como un impedimento para la continuidad de las acciones proyectadas por EI es sus capacitaciones. Desde el plan se reconocía la importancia de acordar con los directivos para la realización de estas instancias y se incentivaba al diálogo, tal como quedó registrado en uno de los informes elaborados: “Se les reiteró insistentemente que las formas, estrategias y formatos de socialización serían el resultado de su diálogo con los directivos para acordar formatos que mediaran entre las expectativas de los directivos y las posibilidades de los docentes”.³⁵

Ahora bien, en ocasiones estas instancias de diálogo propuestas desde EI no necesariamente tenían éxito en términos de lograr la articulación que se les proponía a los docentes. El relato de una de las docentes de Mendoza entrevistadas da cuenta de esta situación e incorpora, además, un aspecto de articulación necesaria entre los distintos actores vinculados al abordaje de las tecnologías en la institución: “Otro problema es lo que yo te digo, acá hay tres, me lo explicaron, que no funcionaba, está el directivo, el coordinador y digamos el referente tecnológico, si no existe esa triangulación no se puede llevar a cabo en ninguna parte de la escuela. El directivo es administrativo y lamentablemente no puede dedicarse a eso, entonces termina, si puede no sé, qué sé yo, no tiene la cabeza, hay veces que hay directivos que han sido, no sé por qué es director, porque le tocó, por que rindió bien nada más, pero no tiene idea

de cómo puede implementarlo, no tiene idea cómo funciona una máquina, no tienen idea para qué. Entonces si vos le tratás de explicar tampoco te entiende, entonces ahí te das cuenta de que gas-tás, te empezás vos a estancar, y lo que hago yo digo ‘bueno, listo’, no me llevo mal, pero digo ‘bueno, paso a otra cosa, en algún momento lo haré en otra escuela’” (EDM 2 - 1/08/2019).

La experiencia frustrada que relató la docente expone algunas de las problemáticas presentes en la relación con los equipos directivos, que conllevan a la necesidad de que estos generen acciones para incluir las tecnologías y sean abordadas de manera colectiva hacia adentro de la institución. El rol de los directivos en cualquier proceso de mejora o de innovación hacia dentro de las instituciones requiere que establezcan estrategias de trabajo en las cuales marquen el rumbo y establezcan las condiciones para un buen desempeño del colectivo institucional.³⁶

Blejmar sostiene que las capacidades de quienes conducen la institución son las que hacen la diferencia en los resultados que logra la gestión.³⁷ Encontramos una similitud en este planteo con el posicionamiento adoptado por EI, ya que identificaron las problemáticas surgidas en las escuelas al momento de articular las instancias institucionales y abordaron la temática de la gestión institucional como uno de los ejes de trabajo. Una de las coordinadoras de área describió en su entrevista este proceso, el cual pretendía superar los problemas para poder abocarse a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza con tecnologías: “El acompañamiento de los directivos fue una dificultad al principio y por eso apareció una línea del proyecto de Escuelas de Innovación orientada específicamente a trabajar en ese acompañamiento, entonces eso fue mejorando en las etapas finales para poder correr un poco todos estos problemas iniciales y concentrarnos más directamente en lo que queríamos hacer, pero bueno, es un proceso también, así que ahí hay cosas de todo tipo” (ECACSEI 1 – 25/10/2018).

En pos de la superación de estos problemas iniciales que menciona la entrevistada, desde la Coordinación General de EI en el año 2015 se plasmaron una serie de aprendizajes y recomenda-

ciones en torno a la integración de las tecnologías en la gestión educativa en un ebook denominado “Gestión Educativa y TIC. Claves para su integración”.³⁸ En el marco de la documentación de lo trabajado por EI en una serie de ebooks, como hemos visto que se realizó para las distintas áreas de trabajo disciplinar, en esta producción se incluyeron herramientas que proponen un abordaje institucional de la integración digital por etapas. Como punto de partida, en este ebook se reconocía que en algunos casos las tecnologías continuaban siendo vistas por algunos directivos y profesores como dispositivos ajenos a la tarea educativa, al mismo tiempo que se identificaba a los equipos directivos como quienes tenían la capacidad de hacer viables las potencialidades de las tecnologías y orientar su uso, a través de acciones como el diagnóstico institucional, la generación de consensos para elaborar estrategias compartidas y el sostenimiento de acciones en el tiempo, con sucesivas etapas de monitoreo y reflexión.

Las motivaciones surgidas para realizar este abordaje por parte de EI resultaron de las experiencias en las escuelas. Allí el rol adoptado por los directivos en relación con la inclusión de tecnologías fue fundamental y evidente al acercarse a las instituciones: “La función del directivo —lo sabíamos, lo estudiamos y lo vimos en EI— es clave. En aquellas escuelas donde los directivos estaban comprometidos con el proyecto, los avances fueron mucho mayores que en aquellas instituciones donde todo depende de la buena voluntad y la motivación del profesor, más allá de las áreas. La transformación de la cultura escolar es fundamental para la incorporación de las tecnologías con sentido pedagógico y en ese proceso, el rol del equipo directivo es vital” (ECCSEI – 1/12/2017).

Podemos destacar, por un lado, que desde el equipo de EI ampliaron sus ejes de trabajo al incorporar, a partir de las problemáticas identificadas en las distintas experiencias de capacitación, el espacio de gestión institucional dentro de las líneas de producción de contenidos y de documentación de los mismos a través del ebook; por otro lado, aparece aquí la necesidad de reflexionar sobre la cultura escolar y sus características para superar los condicionan-

tes que resultan de la organización escolar, que no prevé espacios colectivos de discusión, y las situaciones laborales docentes en el nivel secundario.

Por último, en relación con las prácticas docentes, en otro de los documentos elaborados por EI, “Claves para la Integración TIC”,³⁹ encontramos una serie de recomendaciones y sugerencias para que los equipos directivos fomenten el trabajo entre docentes y generen las condiciones institucionales para que la tarea de inclusión tecnológica se produzca de manera colectiva. Entre ellas se le sugiere al directivo que ofrezca apoyo a los docentes que están dispuestos a experimentar; participe de las clases y acompañe con su presencia las diferentes experiencias que realizan los docentes en el aula; promueva el trabajo entre pares; y promueva la realización de reuniones de trabajo de cada una de las áreas y participe de las mismas para identificar los problemas que aparezcan, analizar las novedades que se generan en las prácticas, e intercambiar materiales didácticos y experiencias de trabajo.

Estas producciones y recomendaciones de EI dejan en evidencia, como afirma Lion, que supervisores, directivos, coordinadores y docentes resultan actores centrales para la articulación entre las macropolíticas y las micropolíticas institucionales para gestar cambios genuinos y contextualizados.⁴⁰ Es necesario comprender el rol de estos actores, no solo como intermediarios en la implementación de los lineamientos políticos, sino como sujetos partícipes y comprometidos plenamente en todas las dimensiones y alcances de las políticas digitales. A partir de la experiencia de EI, observamos que en los casos en los que los equipos directivos se comprometieron con las iniciativas destinadas a la inclusión de tecnologías el plan pudo profundizar su trabajo con los docentes y obtener experiencias concretas de prácticas de enseñanza y de aprendizaje con medios digitales.

EI hizo propia esta tarea de hacer partícipes y comprometer a los equipos directivos e intentó ofrecer una producción documentada sobre distintos recorridos para llevar adelante estrategias de abordajes didácticos con tecnologías. Sin embargo, las dificultades

planteadas por los docentes para la realización de las instancias de socialización, por ejemplo, dejan dudas acerca del grado de recepción y adopción de las propuestas de EI por parte de los equipos directivos. De todas maneras, si realizamos un análisis en clave temporal, las recomendaciones hacia equipos directivos surgen en el tramo final del desarrollo del plan en el año 2015, luego de haber realizado el recorrido en distintas capacitaciones que los llevó a producir el material, pero sin la posibilidad de ahondar fuertemente en el trabajo con los equipos directivos para realizar allí un seguimiento y observar los resultados obtenidos. Por lo tanto, valoramos positivamente la atención dedicada a una problemática surgida de la propia experiencia y la incorporación de estudios, producciones y abordajes destinados a los equipos directivos.

Trabajo en el aula y transformación de las prácticas de enseñanza

Uno de los debates en torno a la formación docente continua se relaciona con el grado de transformación de las prácticas de enseñanza en el aula que las instancias formativas posibilitan. Es decir, en qué medida luego de participar de una determinada instancia de capacitación, las planificaciones y prácticas de enseñanza de los docentes se ven transformadas e incorporan lo aprendido en su transitar cotidiano en las aulas de la escuela secundaria. Para que ello ocurra, uno de los aspectos imprescindibles tiene que ver con la impronta con que estas instancias de capacitación se desarrollen. No es suficiente que los docentes tengan acceso a la teoría acerca de qué significa enseñar con tecnologías o que conozcan recursos o contenidos educativos digitales aislados, sino que también es necesario que reflexionen y planifiquen acerca de cómo van a integrar las tecnologías a su enseñanza y lo experimenten en sus contextos.⁴¹

Instancias de formación situadas y con una proyección concreta en la práctica cotidiana resultan entonces fundamentales para que lo aprendido se vuelque en el ejercicio de la docencia. Para Lion los docentes se enfrentan al desafío que implica asumir cambios en su rol, ya que además de la función vinculada al contenido,

han de desarrollar competencias para “guiar, asesorar y crear espacios y oportunidades para que el alumnado pueda articular sus aprendizajes con los desafíos que nos van marcando los escenarios culturales y digitales”.⁴²

Ahora bien, ya hace tiempo se ha señalado que los programas de formación no actúan de manera lineal sobre la práctica y que esta es algo mucho más difícil de modificar que únicamente a partir de la realización de un curso, taller, seminario o jornada de reflexión.⁴³ Las acciones de EI se orientaron a fomentar y mejorar el uso de tecnologías en las prácticas de enseñanza y la gestión institucional, y tuvieron siempre por delante la intención de que las propuestas trabajadas en las instancias de capacitación tuvieran un correlato en el aula: “La clave está en cómo generar un impacto en la formación de los estudiantes, que las propuestas no quedan a nivel de formación del docente, sino que se trasladen al aula” (ECCSEI – 1/12/2017).

De acuerdo a los informes de EI, en todas las localidades durante 2015 se logró que más de un 70% de los docentes implementaran con sus estudiantes al menos una actividad con tecnologías. Desde el equipo de EI se les solicitó a los docentes en un principio que llevaran al aula algún aspecto trabajado en la capacitación, y luego se fomentó que realizaran nuevas propuestas con diferentes softwares y temáticas. Uno de los aspectos a destacar resulta de la diferencia surgida en relación con el tiempo de participación en el ciclo de capacitaciones del plan. Es decir, se identifica un porcentaje más alto de realización de actividades con tecnologías entre quienes participaron durante dos años de EI frente a quienes participaron uno solo. El 72% de los que transitaban su primer año pudo llevar adelante una actividad en el aula, mientras que para los que era su segundo año el porcentaje ascendió a 81%⁴⁴.

La lectura de estos resultados nos permite ver un elevado porcentaje de realización de actividades con tecnologías a partir de la participación en las capacitaciones durante un año y un incremento a partir de la continuidad de las mismas durante un año más. Si bien los porcentajes obtenidos podrían interpretarse como satis-

factorios, el análisis se refiere a la realización de una única actividad durante todo un año. Es decir, es un resultado interesante, pero al mismo tiempo puede interpretarse como escaso si consideramos que estos docentes solo han realizado una única actividad, ya que la consulta realizada no especifica qué tipo de actividad realizaron ni si han podido continuar el trabajo con tecnologías en más de una ocasión en el año.

En relación con la frecuencia de uso de las tecnologías, en todas las localidades se logró que más del 80% de los docentes aumentaran su uso en el aula. Con dos años de participación en el proyecto el uso semanal alcanzó a un 80% de profesores que usaban las netbooks al menos una vez por semana y a ningún docente que todavía no las había utilizado.⁴⁵ Estos resultados nos permiten profundizar la discusión sobre la frecuencia de uso de la que nos preguntamos en párrafos anteriores, ya que aparece una cantidad aproximada a la mitad de los docentes participantes en las capacitaciones que manifestaron haber utilizado las tecnologías varias veces por semana. Con este análisis cuantitativo observamos en cierta forma la repercusión de las capacitaciones de EI, pero la presencia en el aula de las tecnologías no alcanza únicamente para generar usos enriquecidos.⁴⁶

Resulta pertinente aquí recuperar el estudio de Romero y Yuni, quienes a partir del relevamiento de los posicionamientos de profesores de secundaria de las provincias de Catamarca, Córdoba y Santiago del Estero en relación con las políticas de inclusión digital, identificaron la existencia de “claroscuros en los que las tecnologías entraban al aula, pero no interpelaban las estructuras lógicas y psicológicas presentes en las clases”.⁴⁷ Los autores encuentran los motivos de estos claroscuros en la existencia de fuertes dificultades de articulación entre las lógicas de la institución educativa, definida a partir de las reglas de la gramática escolar clásica y los principios de la inclusión digital asociados a las nuevas prácticas pedagógicas.

La concepción de la inclusión de tecnologías asociada a la necesidad de abordar didácticamente su uso fue adoptada por EI,

como ya hemos desarrollado en otros pasajes de esta investigación. Sin embargo, los informes de EI y los seguimientos posteriores a la realización de las capacitaciones y su incidencia en la transformación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula, solo nos ofrecen datos cuantitativos en relación con la cantidad de docentes y la frecuencia con que trabajaron al menos una vez con tecnologías. En las entrevistas realizadas al equipo de EI quedó en evidencia que un relevamiento de mayor cercanía con lo ocurrido en el aula y en las prácticas docentes fue un aspecto inconcluso dentro de las acciones del plan. Una de las capacitadoras entrevistadas reflexionó al respecto: “Quedó como un poco más endeble saber lo que pasó. Los viste 2 o 3 veces y lo más cercano que tenemos son las propuestas finales que nos presentaron y la evaluación que hicimos de eso, pero hay ámbitos en los que no sabemos mucho que pasó después” (ECACSEI 1 – 25/10/2018).

Según este relato, la participación de EI alcanzaba hasta el momento de realización de las planificaciones y su evaluación final, pero no necesariamente tenía conocimiento sobre qué sucedía luego con esas planificaciones. En la misma sintonía, otra de las capacitadoras al ser consultadas sobre la disponibilidad de información acerca de lo ocurrido en el aula nos comentó: “No, la verdad es que no, o sea, sí en el proceso, capaz vos tenías un grupo de diez profes y sabías que dentro de ese equipo de esa escuela dos habían llevado secuencias al aula y en el momento en que las iban llevando muchas veces íbamos a acompañarlos. Sino los acompañábamos en el pre armado vía mail y después ellos hacían una devolución o reposición de lo que había pasado, pero bueno, no pasaba tanto como uno hubiera querido” (ECACSEI 4 – 27/11/2018).

En un contexto en el que los profesores que llevaban sus propuestas al aula eran una minoría dentro de los participantes de las capacitaciones, como se señala en este caso, el acompañamiento en el proceso de desarrollo de las propuestas con tecnologías sí aparece presente dentro de las actividades realizadas por el equipo de capacitadores, pero con una frecuencia menor a la deseada. De todas maneras, resulta comprensible la dificultad para realizar el

seguimiento posterior a las instancias de capacitación, ya que los capacitadores continuaban con su trabajo presencial en otras jurisdicciones y ya hemos comentado también las dificultades de la conexión virtual entre encuentro y encuentro.

Consideramos que en esos casos los equipos provinciales podrían haber ocupado ese rol a partir de su cercanía cotidiana con los docentes, pero como vemos en el caso mendocino también implicó una dificultad: “Ni Escuelas de Innovación ni nosotros pudimos tener un relevamiento de lo que pasó en el después. Esta es la triste conclusión, yo estimo por el contacto que he tenido con algunas personas, después de esa fecha, a hoy, que esas personas continuaron sus procesos de formación, me las encuentro en cursos, me las encuentro en seminarios, FLACSO suele dar encuentros de Webinar, bastante interesantes, mucha de la gente que vino acá y que estuvo en plan de Innovación y cuando yo leo en el chat me encuentro con colegas, con compañeros. Es decir, en ese momento creo que una semilla se sembró, ahora cuánto de esa semilla se pudo replicar, que era una de las finalidades, de los objetivos del programa de Escuelas de Innovación, no tenemos real dato” (EC-DPIDM 1 – 30/07/2019). De esta manera, la ventaja de la cercanía con los docentes, si bien no alcanzó para seguir el desarrollo de las actividades hasta su puesta en práctica, permitió en encuentros posteriores identificar un interés por la continuidad de la formación en abordajes didácticos con tecnologías a partir de compartir distintos cursos y formatos de capacitación.

Al momento de indagar sobre las problemáticas que impidieron la realización de actividades con tecnologías en el aula para la enseñanza de Ciencias Sociales, encontramos distintas situaciones entre los docentes. Por ejemplo, una de las docentes entrevistadas manifestó que no pudo llevar a la práctica lo aprendido y les adjudicó este impedimento a los condicionantes técnicos: “Tal vez a mí me hizo crecer mucho a nivel personal, pero yo no pude o no supe después ponerlo en práctica frente a los alumnos, porque como te digo, no tengo los medios. Hoy quise pasar una diapositiva en una escuela, por ejemplo, en el curso en que yo estaba, no teníamos luz,

entonces tenés limitado muy, muy, muy limitadas las opciones” (EDM 1 – 29/07/2019).

Rexach indica que uno de los fenómenos que se halla presente dentro de los docentes que participan en instancias de formación continua dedicadas a la inclusión de tecnologías es aquel que encuentra como fin de la capacitación a la sentencia “aprendo para mí”.⁴⁸ Con esta caracterización la autora identifica a aquellos docentes que asisten a congresos, jornadas, talleres, y cursos pero que luego no utilizan las tecnologías en el aula. Los motivos y razones que esgrimen estos docentes según la autora resultan variados y aluden a dificultades de infraestructura tecnológica, soporte técnico, la conectividad a internet, o el uso que le dan los estudiantes, entre otras. Observamos presente en el último relato citado las cuestiones señaladas por la autora, ya que la entrevistada reconoce un crecimiento personal a partir de haber atravesado las instancias de capacitación, pero una imposibilidad de llevarlo al aula fundamentada en una falta de medios técnicos para incorporar el uso de tecnologías en sus clases.

Para explicar esta problemática, uno de los aspectos que podemos recuperar se relaciona con la ausencia en los cursos de capacitación de la reflexión sobre la gestión de las contingencias y las estrategias alternativas cuando el plan inicial con tecnologías falla.⁴⁹ Así para evitar que ante los primeros inconvenientes la propuesta didáctica con tecnologías quede trunca, generar instancias de reflexión para la construcción de alternativas que permitan sostener la propuesta con mecanismos de trabajo *offline* u otras posibilidades se convierte en un camino necesario de ser recorrido en las instancias formativas.

Por otra parte, la falta de tiempo para llevar al aula lo aprendido aparece como una de las principales dificultades. Hemos mencionado que en la provincia de Mendoza existía una fuerte impronta asociada a la realización de distintas actividades formativas tanto aquellas iniciativas surgidas desde la provincia como aquellas que llegaban desde la órbita nacional. El volumen adquirido por las distintas propuestas de formación parece haber actuado en detri-

mento de llevar adelante las propuestas en el aula tal como señala la capacitadora entrevistada: “Mendoza tiene muchas capacitaciones, no sé ahora en qué estado está, pero los profes en un momento decían ‘no puedo salir más del aula, no tengo tiempo de implementar las cosas que me planteás porque tengo tres de los cinco días en capacitación’” (ECACSEI 3 – 24/10/2018).

En referencia a la problemática de la falta de tiempo que menciona la entrevistada, consideramos pertinente recuperar el análisis realizado por Maggio en relación con el tiempo en la clase y la necesidad de reflexionar sobre su concepción para poder realizar prácticas de enseñanza enriquecidas con tecnologías.⁵⁰ Para la autora, es necesario superar la carrera contra el tiempo asociada con la matriz clásica de la enseñanza, en la que todos los contenidos prescriptos deben llegar a ser enseñados, y en la que innovar en el desarrollo de los contenidos posee escaso margen porque demoraría más tiempo frente a las rutinas de trabajo ya establecidas. Esta situación se mantiene presente en la realidad docente y podemos verlo en un breve relato de una de las docentes entrevistadas: “Todavía hoy hay una matriz muy grande que tenés que darlo todo, o sea, a ver, criticamos a la historia positivista, pero en los hechos están formateados para que tengas que darle todo, todo, todo, y a mí me cuesta todavía” (EDM 3 – 31/07/2019).

Si bien Maggio reconoce que llevar adelante prácticas de la enseñanza que pongan en juego procesos cognitivos complejos requiere abordar el problema del tiempo, esto no quiere decir que necesariamente sean siempre tiempos extensos.⁵¹ Es posible pensar en intervenciones didácticas que se desarrollen en una sola clase, así como también es posible extender el tiempo disponible con lo que sucede fuera del horario escolar. Extender el límite de entre lo que sucede en la clase y en el más allá de la clase, a partir del diseño de ambos espacios integrados de manera compleja, gana tiempo al tiempo y puede dar lugar a la implementación de proyectos con tecnologías. En definitiva, retomamos a Maggio para señalar que “no hay política de inclusión de tecnologías ni propuesta de tecnología educativa que pueda dar lugar a la revisión de los modelos de

enseñanza clásica, si el tiempo no se aborda como tema y se interroga como dimensión”.⁵²

Por último, otra de las docentes de Mendoza entrevistadas compartió su experiencia en la cual, si bien mostró dificultades en la continuidad del trabajo, junto a sus colegas pudo llevar la propuesta al aula y obtuvo una buena respuesta de sus estudiantes: “En cada encuentro nosotros íbamos avanzando sobre un proyecto particular que teníamos, entonces por ejemplo a mí me pusieron con cuatro profesoras y con esas cuatro profesoras había que armar un proyecto sobre Ciencias Sociales. En ese caso era Historia, se nos ocurrió hablar del movimiento obrero, pero cuando fuimos acotando nos quedamos con el anarquismo, y bueno, lo único que un par me abandonaron, no me ayudaron mucho, excepto Cristina que sí siguió, y ahí bueno, fue buenísimo, pero porque yo después lo fui implementando, lo fuimos haciendo y después lo llevamos a cabo dentro del aula, los chicos se prendieron” (EDM 2 - 1/08/2019).

Este relato resulta interesante, ya que de alguna manera capta la esencia de la propuesta del trabajo de EI. En la instancia de capacitación se propuso un trabajo grupal en el cual las docentes comenzaron a desarrollar un proyecto de enseñanza de la historia con tecnologías, este trabajo tomó forma, y pese a las dificultades en la continuidad del compromiso con la construcción de este proyecto por parte de algunas de las docentes, pudo ser finalizado.

Consideraciones finales: tercera dimensión

En este capítulo abordamos la tercera y última dimensión que conforma la trama de la formación docente continua con inclusión de medios digitales. El análisis sobre las características del nivel secundario y el trabajo docente, nos ha permitido indagar sobre la manera en que estas intervienen en los procesos de formación docente continua y en la efectiva transformación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. El abordaje fue realizado en dos ejes que se articulan entre sí, la participación de docentes en instancias

formativas, junto con la posibilidad de socializar la propuesta con sus colegas, y la relación entre lo trabajado en las capacitaciones y la práctica docente misma.

En primer lugar, indagamos sobre las condiciones previas necesarias para garantizar la asistencia de docentes a las instancias de formación. Desde la experiencia de Escuelas de Innovación en Mendoza, observamos cómo las acciones institucionales de la Dirección de Políticas de Integración Digital resultaban centrales para la convocatoria a los docentes. Además, en esta provincia, desde los ámbitos de gestión educativa realizaban una preselección de aquellas escuelas y docentes interesados en la propuesta de capacitación. Tanto la liberación horaria como la garantía del puntaje docente que otorgara la capacitación aparecían como dos elementos más que contribuían al éxito de la instancia formativa. El conocimiento previo de la propuesta por parte de los docentes, así como la asistencia con los dispositivos tecnológicos necesarios, también jugaban un rol fundamental para el desarrollo de la capacitación.

En la experiencia mendocina, pese a los esfuerzos de los equipos de conducción provincial y distritales, la propuesta de EI tuvo que afrontar dificultades como el ausentismo de docentes, la discontinuidad, la alternancia entre un docente y otro de la misma escuela para completar la asistencia, la presencia de docentes de otras disciplinas o la participación sin los dispositivos necesarios. Como posible explicación a estas problemáticas, la sobrecarga laboral, junto con dificultades propias del trabajo docente, permiten comprender las complejidades por conciliar el desarrollo de la profesión con la participación y aprovechamiento de las instancias de formación.

En segundo lugar, indagamos sobre las limitaciones y dificultades que se presentaron en la concreción de la estrategia de replicabilidad de EI. El bajo nivel de concreción de las instancias de socialización en las instituciones educativas quedó evidenciado en distintos informes del plan, de la misma manera que se presentan las miradas de los docentes en torno a la ausencia de espacios de discusión y de trabajo conjunto entre los docentes del área en sus escuelas. En gran medida, las explicaciones a estas dificultades re-

caen sobre la organización escolar del nivel secundario, configurado sobre espacios curriculares por disciplina, designaciones docentes por horas cátedra y desempeños laborales de manera aislada en distintos tiempos y espacios áulicos. De esta manera, las instancias colectivas de socialización de los conocimientos y prácticas adquiridas en las instancias formativas, así como de la experiencia de lo acontecido cada espacio áulico, resultaron prácticamente imposibles de ser desarrolladas.

Luego pasamos a indagar, en tercer lugar, las posibilidades de concreción de prácticas de enseñanza con tecnologías, a partir de lo trabajado en las instancias de formación. Allí, la experiencia de los docentes en Mendoza, así como del equipo de capacitadores de EI, destacaron la relevancia del acompañamiento de los equipos directivos en el desarrollo de actividades con inclusión digital. La falta de apoyo, en algunos casos, se traducía en la imposibilidad de asistir a los encuentros de formación o a realizar encuentros entre colegas. De acuerdo a los informes del plan, en aquellas escuelas donde los directivos estaban comprometidos con el proyecto, los avances fueron mucho mayores que en aquellas instituciones donde todo depende de la buena voluntad y la motivación del profesor, más allá de las áreas.

Por último, analizamos los informes cuantitativos elaborados por EI en relación con la cantidad de actividades y propuestas didácticas realizadas por los docentes luego de asistir a las capacitaciones. Allí observamos las dificultades en la concreción de dichas actividades, junto con dificultades para el equipo de EI en acompañar ese proceso, una vez finalizados los encuentros programados. Las dificultades mencionadas en los párrafos anteriores vinculadas a las condiciones institucionales del nivel y las condiciones del trabajo docente, permiten explicar la baja concreción en la cantidad de actividades con inclusión de tecnologías realizadas. Ante esta situación, alertamos sobre los riesgos de que las instancias formativas encuentren sus limitaciones al permear únicamente sobre los conocimientos de los docentes, pero sin lograr modificar o intervenir sobre sus prácticas educativas. En el mismo sentido, se revela

necesario construir dispositivos de acompañamiento, pero fundamentalmente de evaluación cualitativa de los alcances de la propuesta formativa.

Notas

- 1 Terigi, F. (2016). Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Serie Análisis*, 16.
- 2 Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 141-159.
- 3 *Ibid.*, p. 155.
- 4 Pini, M., Amaré, M., Cerdeiro, C., y Terzian, C., *op. cit.*
- 5 Dussel, I., La inclusión digital..., *op. cit.*
- 6 Escuelas de Innovación (2015). *Informe de área por localidad: Ciencias Sociales*. Versión digital no disponible en la web.
- 7 *Ibid.*
- 8 Escuelas de Innovación (2015). *Logros y Lecciones Aprendidas*. Versión digital no disponible en la web.
- 9 Pini, M., Amaré, M., Cerdeiro, C., y Terzian, C., *op. cit.*
- 10 Andrade Oliveira, D. (2015). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- 11 Parte del desarrollo argumentativo de esta sección ha sido publicado en un trabajo previo de nuestra autoría: Marchetti, B. (2023). Formación en ejercicio con medios digitales, condiciones institucionales y organización del trabajo docente en el nivel secundario desde la experiencia del plan “Escuelas de Innovación”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 2(33).
- 12 Vezub, L., El desarrollo profesional docente..., *op. cit.*
- 13 Pedró, F. (2016). Hacia un uso pedagógico efectivo de la tecnología en el aula: ¿Cómo mejorar las competencias docentes? En M. T. Lugo (Coord.), *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*. IIPE UNESCO.
- 14 Escuelas de Innovación, Logros y lecciones..., *op. cit.*
- 15 Escuelas de Innovación (2014). *Informe de área por localidad: Ciencias Sociales*. Versión digital no disponible en la web.
- 16 Escuelas de Innovación (2015). *Informe de área por localidad: Ciencias Sociales*. Versión digital no disponible en la web.
- 17 Pedró, F., *op. cit.*
- 18 Tedesco, J. C., Educación y justicia social..., *op. cit.*
- 19 Hearngraves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- 20 *Ibid.*, p. 209.

- 21 Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.
- 22 Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, 6(1), 67-78.
- 23 Serres, M. (2013). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Fondo de Cultura Económica.
- 24 Pini, M., Amaré, M., Cerdeiro, C., y Terzian, C., *op. cit.*
- 25 Rivas, A. (2015). Una política integral para los docentes. En Tedesco, J. C. (Comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI.
- 26 Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. CIPPEC.
- 27 Martínez, D. (2006). *Factores de riesgo psíquico en el trabajo docente*. CTERA.
- 28 Rodríguez, S. y Montes, N. (2017). Metas, políticas y acciones para la integración de TIC en los sistemas educativos de la región. En N. Montes (Comp.), *Educación y TIC. De la política a las aulas*. EUDEBA. p. 23.
- 29 Gorostiaga, J. (2012). La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina. En Más Rocha, S. M., Gorostiaga, J., Tello, C. y Pini, M. (Comps.), *La educación secundaria como derecho*. La Crujía.
- 30 Terigi, F. (2021). La educación secundaria argentina 1983-2015. En A. Puiggrós (Dir.), *Avatares de la educación en el periodo democrático (1983-2015)*. Galerna.
- 31 Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF-FLACSO.
- 32 Lion, C. (2020). Retos para la formación docente en los escenarios actuales. En C. Lion (Comp.), *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Noveduc.
- 33 Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Siglo XXI. p. 145.
- 34 Maldonado, S. (2013). Las agendas de las organizaciones sindicales y las regulaciones del trabajo docente. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. IIPE UNESCO.
- 35 Escuelas de Innovación (2015). *Informe de área por localidad: Ciencias Sociales*. Versión digital no disponible en la web. p. 8.
- 36 Gvirtz, S., Abregú, V. y Paparella, C. (2019). *Decálogo para la mejora escolar*. Granica.
- 37 Blejmar, B. (2019). *El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Aique.
- 38 Campopiano, R. V. (2015). *Gestión educativa y TIC: orientaciones para su integración*. ANSES.

- 39 Escuelas de Innovación (2015). *Claves para la integración de TIC*. Versión digital no disponible en la web.
- 40 Lion, C., *op. cit.*
- 41 Manso, M., Pérez, P., Libedinsky, M, Ligth, D., y Garzón Magdalena, *op. cit.*
- 42 Lion, C., *op. cit.*, p. 94.
- 43 Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1).
- 44 Escuelas de Innovación, Logros y lecciones..., *op. cit.*
- 45 *Ibid.*
- 46 Maggio, M., Enriquecer la enseñanza..., *op. cit.*
- 47 Romero, T. M. E. y Yuni, J. A. (2018). Claroscuros de la inclusión digital. En J. A. Yuni (Dir.), *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible*. Encuentro Grupo Editor, p. 153.
- 48 Rexach, V. (2017). (re)Aprender para enseñar mejor. Formación docente en tiempos de tecnologías digitales. En N. Montes (Comp.), *Educación y TIC. De la política a las aulas*. EUDEBA.
- 49 *Ibid.*
- 50 Maggio, M. (2017). Prácticas de enseñanza reiventadas en los ambientes de alta disposición tecnológica. Las condiciones que sostienen la creación pedagógica. En N. Montes (Comp.), *Educación y TIC. De la política a las aulas*. EUDEBA.
- 51 *Ibid.*
- 52 *Ibid.*, p. 71.

REFLEXIONES FINALES

La trama multidimensional de la formación docente continua con inclusión de medios digitales

A lo largo de las páginas de este libro hemos realizado un ejercicio que consiste en recuperar dos políticas educativas asociadas a la inclusión digital: el Programa Conectar Igualdad (PCI) y el plan Escuelas de Innovación (EI). A partir de su experiencia, nos abocamos a construir el entramado de la formación docente continua y las dimensiones que la componen. El recorte temporal efectuado (2010-2015), dentro del cual estas políticas se encontraron vigentes, nos permitió retrotraernos en el tiempo hacia un momento en el que los Estados nacionales comenzaban a delinear políticas masivas dirigidas a la inclusión digital y especialmente al ámbito educativo. En ese escenario, la docencia y las políticas formativas dedicadas al sector cobraron especial relevancia, al recaer sobre los docentes la responsabilidad de generar en las aulas de escuela secundaria procesos de enseñanza y de aprendizaje que involucren a las formas de comunicación y de relación con el conocimiento que los medios digitales traen consigo.

La investigación que habilitó este trabajo se realizó a partir del relevamiento de distintas leyes, decretos y resoluciones de políticas vinculadas a la inclusión digital, junto con el estudio de informes de gestión de políticas y programas educativos, y, fundamentalmente, desde la recuperación de las voces de los sujetos que protagonizaron las políticas estudiadas. Es así, que este abordaje narrativo posibilitó la articulación de una serie de relatos que dieron lugar a la construcción de un relato mayor en torno a la puesta de acto del PCI y EI. Son los sujetos que llevaron adelante la concreción de estas políticas quienes le otorgaron la voz de su experiencia a los distintos pasajes de cada capítulo y a las discusiones allí abordadas.

En esta última sección de la obra nos interesa centrarnos en el objetivo inicial propuesto, para poder realizar una síntesis de las dimensiones y aspectos presentes dentro de la trama de la formación docente continua que hemos buscado construir. Para ello, dentro de cada dimensión señalada, elaboramos un compendio detallado de cuáles son todos los aspectos que intervienen e inciden, de una manera u otra, en el desarrollo de una política de formación docente continua. En definitiva, nuestra búsqueda se centra en transparentar cuáles son los elementos principales a considerar al momento de planificar y diseñar una política de formación docente continua, en el marco de procesos de inclusión digital educativa, a fin de dar cuenta de su complejidad y de la multiplicidad de situaciones que se presentan.

La trama de la formación docente continua y sus dimensiones

Concebir a la formación docente continua con inclusión de tecnologías como un fenómeno multidimensional, nos conduce a diversificar su análisis a partir de las distintas dimensiones y subdimensiones que se conjugan, para que las instancias formativas y la transformación de la práctica docente ocurran. Para la construcción de esta trama multidimensional hemos optado por aglutinar los distintos aspectos intervinientes en una política de formación docente continua, de manera inicial, en tres grandes dimensiones, que a lo largo de la obra han sido abordadas en profundidad, cada una en un capítulo distinto: Las políticas educativas de inclusión digital (Capítulo III); Los dispositivos formativos (Capítulo IV); El nivel secundario y el trabajo docente (Capítulo V). A continuación, recapitulamos cada una de ellas y realizamos una síntesis de su composición.

Las políticas educativas de inclusión digital

Dentro de esta dimensión ubicamos tres grandes ejes de la política educativa que inciden de manera previa a la configuración de una propuesta de formación docente continua, en relación con la inclusión digital. Estos tres aspectos son: las políticas de equipamiento informático para las escuelas; la oferta de formación docente en el marco de la inclusión digital; la articulación entre el nivel nacional y provincial en la gestión de las políticas educativas.

Si bien las tres subdimensiones que aquí se configuran exceden a la propuesta formativa en sí misma, representan situaciones generales que inciden en el contexto en el que dicha propuesta se integra, ya sea por la distribución de equipamiento y conectividad, por la configuración de la oferta de formación docente continua en general o por la articulación entre jurisdicciones de distinto nivel en la gestión de políticas educativas.

Las políticas de equipamiento informático para las escuelas

Hemos destacado que toda política de formación docente continua vinculada con la inclusión digital tiene su destino estrechamente ligado a la disposición tecnológica presente en las escuelas y en las familias de sus estudiantes. De la misma manera, ocurre con el acceso a la conectividad. Es por ello, que, en esta subdimensión, identificamos que la política de equipamiento y conectividad educativa que se despliegue y sus definiciones son centrales.

Identificamos también que dicha política de distribución de equipamiento deberá definir, entre otras cuestiones, quiénes son los destinatarios de los dispositivos (nivel del sistema educativo y alcance geográfico), de qué manera y bajo qué tiempos establecer la estrategia de entrega de dispositivos y garantizar el acceso a conectividad. En ese caso, entrará en juego la conjugación entre los tiempos de la política, la gestión educativa, las transformaciones escolares y las demandas y expectativas de la sociedad.

Por otra parte, el programa de distribución de equipamiento que se lleve adelante, deberá resolver, como ocurrió con el caso del PCI, una serie de tareas múltiples de manera simultánea. Entre ellas, el tendido de fibra óptica y de infraestructura que garantice el acceso a internet, los procesos administrativos y logísticos de entrega de dispositivos, así como la coordinación entre distintas áreas de gestión para alcanzar estas acciones. Dentro de ese mismo esquema de simultaneidad, aparecen las políticas de formación docente, para las cuales será necesario definir si impulsarlas, antes, durante, o después de la entrega de dispositivos, y con qué características.

La oferta de formación docente en el marco de la inclusión digital

Al analizar las políticas de formación docente continua con inclusión de medios digitales, señalamos que las iniciativas que surgieron, particularmente en el marco del PCI, se insertaron dentro de características propias de una oferta formativa ya existente. Entre ellas encontramos un carácter fuertemente heterogéneo, junto con una multiplicidad de oferentes, tanto del ámbito estatal como privado. Esta heterogeneidad, cuando se traduce en la realización en paralelo de acciones de formación impulsadas por distintos niveles del Estado (nacional y provincial) que conviven, corre el riesgo de convertirse en una oferta que se superpone y hasta “compite” por los mismos docentes a convocar.

Ante este escenario, en el marco del PCI, y a partir de las experiencias de la Especialización en Docente y TIC y el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa, observamos cómo las acciones del Estado nacional tendientes a la integración y articulación de la oferta de formación docente continua, puede actuar de manera positiva para el desarrollo de una iniciativa de este estilo. Caso contrario, las propuestas de formación docente se encontrarán desarticuladas, superponiéndose en modalidades, contenidos y espacios de capacitación, y, sobre todo, apelando a los mismos docentes para que asistan a sus instancias de formación.

Por otra parte, las políticas dirigidas al nivel inicial dedicadas a la inclusión de tecnologías, las cuales necesariamente implican definir una relación en las prioridades de los esfuerzos con la formación continua, actuarán también como determinantes en función de lo que ocurra en el ámbito formativo. Los debates en relación con la urgencia de la obtención de resultados y de la amplitud de las transformaciones (curriculares y administrativas, por ejemplo), serán puestos sobre la mesa al momento de definir por cual momento del trayecto formativo docente optar y con qué intensidad.

La articulación entre el nivel nacional y provincial en la gestión de las políticas educativas

Una de las cuestiones que atravesó el análisis sobre las políticas de formación docente continua, ha sido la articulación entre los niveles de definición de la política nacional y las jurisdicciones provinciales. A partir de la experiencia de EI, en tanto plan de capacitación nacional, observamos la relevancia que mantuvo la construcción de acuerdos con los equipos de conducción educativa de las provincias.

Para garantizar el desarrollo de una política formativa en una provincia determinada, fue necesario un primer acuerdo de parte de EI con las autoridades educativas de la jurisdicción, para que luego los equipos de capacitación de EI se pusieran en contacto con los equipos educativos jurisdiccionales. En esos intercambios se definirían las áreas disciplinares de EI participantes en las capacitaciones, los perfiles de los docentes que asistan, y la propuesta de trabajo a desarrollar con sus respectivos objetivos. Además, la posibilidad del ingreso de las capacitaciones de EI a las escuelas de la provincia, en pos de evitar la superposición con otras propuestas formativas y, en el mejor de los casos, alcanzar la articulación entre ellas, se produjo gracias a este diálogo entre los distintos equipos.

Por otra parte, hemos destacado como un aspecto fundamental para el éxito de una política nacional en una provincia, el hecho de que la jurisdicción se haya dado un proceso previo de institucio-

nalización de las políticas de inclusión digital. Es decir, que haya dedicado esfuerzos e inversión en la creación de una estructura de gestión abocada a las tecnologías educativas con nivel jerárquico dentro del organigrama de gobierno educativo, presupuesto propio, capacidad de definición de normativa, y con misiones y funciones específicas.

Además, la experiencia que analizamos en la provincia de Mendoza, nos permitió identificar la relevancia que adquirió para el desarrollo de EI en esa jurisdicción, que la provincia contara con sus propios equipos técnicos, con equipos de gestión tecnológica por cada establecimiento educativo, con la asignación de cargos para dichas funciones y con el involucramiento de los estudiantes en el impulso de las actividades de inclusión digital. También destacamos iniciativas de reforma curricular y acciones propias de la jurisdicción destinadas a la formación docente continua. Todas estas acciones desarrolladas en una jurisdicción provincial, garantizan condiciones más propicias para que la propuesta de un plan del orden nacional pueda desarrollarse con éxito.

Los dispositivos formativos

Otra de las características que define a las propuestas de formación continua está vinculada con la perspectiva desde la cual se asume la reflexión sobre las tecnologías en el ámbito educativo. Cuál es el lugar otorgado a los medios digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cuáles son las finalidades por las que se propone el trabajo didáctico con medios digitales o qué relación se construye entre los contenidos disciplinares y el uso de las tecnologías, son algunos de los interrogantes que hacen a la construcción de esta perspectiva.

Como hemos visto, dentro de la heterogeneidad y amplitud de la oferta conviven propuestas presenciales, semipresenciales, a distancia, y que combinan distintos canales de intercambio y participación con los docentes. Por ello, las definiciones que tome una determinada propuesta formativa en relación con la modalidad de

trabajo, los contenidos a abordar, las secuencias didácticas y las perspectivas disciplinares en articulación con medios digitales, se convierten en otro de los determinantes sobre las instancias de formación.

Estas cuestiones que, en definitiva, configuran a la propuesta de formación docente continua, las hemos englobado dentro de esta dimensión, en dos grandes subdimensiones que conforman a los dispositivos formativos: Las perspectivas de inclusión digital; Modalidades y propuestas didácticas.

Las perspectivas de inclusión digital

A partir del relevamiento sobre las distintas propuestas de formación docente que acompañaron al PCI y el análisis de sus perspectivas de abordaje de las tecnologías en el ámbito educativo, identificamos como una definición central para cualquier política formativa, la elección de cuál es la manera de articular las prácticas de enseñanza en el ámbito educativo con medios digitales en el marco de las características curriculares del nivel secundario. En el recorrido realizado por distintas políticas, observamos no solo distintas estrategias posibles, sino cómo ellas han variado en función del contexto y la presencia y familiaridad de los medios digitales en el ámbito educativo. Hemos visto que, luego de un primer acercamiento con las acciones de sensibilización, se abrió paso hacia estrategias de integración disciplinar, para continuar con la búsqueda de la construcción de proyectos institucionales transversales a las distintas áreas curriculares.

Si bien identificamos dificultades en integrar propuestas ancladas en distintas perspectivas, encontramos que todas ellas no son contrapuestas, sino que son posibles de ser complementarias. La perspectiva disciplinar puede actuar como puerta de entrada a la transversalidad, a partir del reconocimiento de la estructura curricular por áreas del nivel secundario y la generación desde allí de articulaciones y trabajos conjuntos entre los distintos espacios de contenidos.

En definitiva, lo que resulta central es considerar el recorrido realizado por distintas políticas y el contexto de acceso a dispositivos y conectividad, junto con las características escolares del nivel, para definir una perspectiva de integración de los medios digitales dentro de una política formativa dirigida hacia los docentes.

Modalidades y propuestas didácticas

Como en toda propuesta formativa, en la experiencia de EI, identificamos una serie de toma de decisiones previas a las instancias de capacitación. Es decir, en qué consisten específicamente las actividades que se desarrollan en sus encuentros. Para ello, encontramos la necesidad de definir la modalidad, ya sea presencial o virtual, junto con la cantidad de horas de duración y la frecuencia de las acciones de capacitación. Luego, aparece la perspectiva didáctica del trabajo a desarrollar, en este caso, EI se propuso poner a los docentes en el rol de estudiantes durante los encuentros formativos.

Aparece también la definición en torno a un eje temático anual que englobe a la totalidad de los encuentros desarrollados, para luego, realizar la selección del contenido disciplinar a trabajar en cada encuentro. Esta selección conlleva un posicionamiento en torno al abordaje disciplinar, que en el caso del área de Ciencias Sociales que estudiamos de EI, estuvo asociada, por ejemplo, a un abordaje problematizador, conceptual y multicausal de los problemas sociales.

El hecho de adoptar una perspectiva de inclusión digital, incorpora la complejidad a las propuestas de formación de seleccionar una tecnología sobre la cual trabajar y definir la manera de articularla con los contenidos disciplinares previamente seleccionados. A partir de esta selección, toda propuesta deberá definir también de manera previa, las actividades que desarrolle, junto con sus recursos didácticos y consignas destinadas a los docentes participantes.

Una de las cuestiones que evidenció algunas dificultades en la propuesta de EI, fue la comunicación y trabajo individual entre un encuentro presencial y otro. La definición de la estrategia de

comunicación, junto con el establecimiento de un entorno virtual que resulte familiar y accesible para los docentes se vuelve un aspecto fundamental.

Por último, vale la pena destacar la necesidad de definir estrategias de sistematización y documentación de las propuestas trabajadas. La experiencia de EI, a través de la confección de los ebook por área de trabajo disciplinar, permitió identificar la importancia de generar material didáctico que acompañe a los docentes que participen de las instancias de formación, como así también a aquellos que no lo han hecho.

El nivel secundario y el trabajo docente

La última dimensión que resaltamos dentro de esta trama es aquella que refiere a la relación entre las propuestas de formación docente continua y las características del nivel secundario, en tanto nivel destinatario principal de las políticas de distribución de equipamiento masivo y espacio de desarrollo profesional de los docentes capacitados. La experiencia del PCI y de EI han puesto en escena de qué manera las particularidades del nivel secundario inciden y determinan el desarrollo de las acciones de formación docente.

La posibilidad de los docentes de participar en las capacitaciones, así como de compartir lo aprendido con sus colegas, y de, en última instancia, transformar sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes, se encuentran estrechamente vinculadas con las características del nivel y las condiciones de trabajo docente. En ese sentido, hemos agrupado estos aspectos en dos subdimensiones: Convocatoria a docentes y replicabilidad de la propuesta; La incidencia de la formación continua en el aula.

Convocatoria a docentes y replicabilidad de la propuesta

En pasajes anteriores destacamos la relevancia que toma la creación de una estructura institucional de gestión educativa dedicada a la inclusión digital en las provincias. En ese mismo sentido, las

acciones que desde la jurisdicción provincial se desarrollen para el apoyo a la concreción de las instancias de formación docente resultan centrales. En este caso, recuperamos la experiencia de EI en Mendoza para señalar el desempeño de los equipos jurisdiccionales en la convocatoria a los docentes, la selección de escuelas “modelo” y los docentes interesados en participar. En las instancias de formación, se relevaron problemáticas como la presencia de docentes que llegaban sin conocer la propuesta, que eran de áreas disciplinares distintas a las de la capacitación, o que no llevaban los dispositivos tecnológicos.

Por otra parte, las gestiones jurisdiccionales para garantizar la liberación horaria de los docentes y que pudieran asistir en horario laboral a las capacitaciones, así como el otorgamiento de puntaje, fueron dos aspectos que fomentaron la participación en el caso de EI en Mendoza. De todas maneras, el sostenimiento de la participación de los docentes convocados fue una dificultad, ya que, pese a tener liberación horaria y otorgar puntaje, la asistencia a los encuentros fue discontinua. Esta situación es comprensible, al momento que se indaga sobre las condiciones del trabajo docente, fundamentalmente sobre la sobrecarga laboral y la variedad de instituciones en las que los docentes asisten, junto con la superposición de compromisos institucionales.

En segunda instancia, a partir de la estrategia de replicabilidad de la propuesta de EI, indagamos sobre las posibilidades de los docentes para generar instancias colaborativas de socialización de la propuesta en las escuelas de manera posterior a las capacitaciones. Allí entraron en escena limitaciones y dificultades asociadas a las características institucionales del nivel secundario y del trabajo docente. Por un lado, la falta de apoyo de directivos, temores personales, y la existencia de dudas sobre la viabilidad de inclusión de tecnologías en situaciones de vulnerabilidad estructural de las escuelas en las que los docentes trabajan, representan algunas de las problemáticas a abordar. Por el otro, la organización del trabajo docente en horas cátedra, segmentadas en disciplinas y en distintas instituciones, constituyen verdaderos obstáculos para la colabora-

ción entre los docentes en espacios institucionales diseñados para tales fines.

La incidencia de la formación continua en el aula

Hemos señalado la relevancia que adquiere considerar como fin último de las instancias de formación docente continua la transformación efectiva de las prácticas de enseñanza y de los entornos de aprendizaje. Bajo esta premisa, indagamos con docentes de la provincia de Mendoza que participaron de las capacitaciones de EI, sobre la presencia en el aula de secundaria de propuestas que hayan podido recuperar de lo aprendido en las instancias de formación. Allí identificamos fuertes dificultades asociadas a problemas técnicos en las escuelas, a la gestión de los tiempos escolares, y a la organización del currículum y los contenidos obligatorios. En definitiva, el desafío se constituye al intentar articular las lógicas de la institución educativa, definida a partir de las reglas de la gramática escolar clásica y los principios de la inclusión digital asociados a nuevas prácticas pedagógicas.

Por otra parte, dentro de los informes de EI, los datos de lo realizado de manera posterior a las instancias de formación por parte de los docentes, son datos cuantitativos asociados a la cantidad de actividades realizadas con tecnologías. Consideramos necesario incluir dentro de estas propuestas, acciones de acompañamiento y evaluación que permitan conocer de manera más cercana qué sucede y qué no sucede en el aula luego de las instancias formativas.

Balance y perspectivas

A lo largo de las páginas de este libro, analizamos de manera crítica la experiencia del Programa Conectar Igualdad y, particularmente, de Escuelas de Innovación. Si bien ponderamos la propuesta de formación docente continua asociada a los medios digitales de EI, en distintos pasajes nos hemos centrado en aspectos que representaron distintas dificultades en el desarrollo del plan. Ese ejercicio

fue realizado, bajo la convicción de pretender construir un aporte para reflexionar sobre estas dificultades y que en futuras políticas puedan ser consideradas de otra manera. Sin embargo, en el tramo final de esta obra, nos parece necesario realizar un balance sobre la propuesta de EI, desde de las voces de los docentes que efectivamente participaron de sus instancias de formación y dieron cuenta de cuál fue su experiencia. Encontramos en los distintos relatos de los docentes entrevistados de la provincia de Mendoza una fuerte valoración por la propuesta de EI, tanto en sus aspectos organizacionales como en sus perspectivas formativas didácticas, tecnológicas y sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

Para comenzar este recorrido, en relación con la propuesta en sí misma, una de las docentes entrevistadas destacó la organización con que las instancias de capacitación de EI se desarrollaron y la utilización del material didáctico producido por el plan: “Estaba muy bien organizado, ellas estaban muy bien organizadas, como iban pautando las actividades, traían todo armado, porque la verdad que si no funcionaba internet en ese momento, todo el material que ellas tenían lo pasábamos todo a través de la red de las redes ad hoc o de pendrive y empezábamos a trabajar. Estábamos desde las 9 de la mañana hasta las 5 de la tarde trabajando en una escuela, entonces lo bueno era que teníamos la liberación, y eso nos permitió estar todo el día capacitándonos y poder juntarnos con otros profes y compartir experiencias con otros profes, eso fue buenísimo, pero lo bueno es que está armado y todo lo que las chicas nos dejaron yo lo tengo y lo sigo reutilizando. [...] la verdad que no tiene desperdicio el material y lo sigo teniendo y si puedo lo comparto” (EDM 2 – 1/08/2019).

Observamos aquí que tanto la organización del funcionamiento del encuentro de formación, así como la vivencia de la experiencia de compartir la instancia con otros colegas son aspectos resaltados por la docente entrevistada. Al mismo tiempo, considera como uno de los puntos altos de EI el material entregado y producido por el plan, el cual continúa siendo material de consulta y compartido entre colegas. Si bien en otros pasajes señalamos que

una de las falencias del plan fue no haber podido dar un seguimiento a lo que ocurría luego de la capacitación en las aulas, el hecho de que el material producido, que se encuentra dado de baja en la web, haya continuado en circulación entre los docentes, nos habla de una persistencia de sus enseñanzas en los docentes que participaron de las capacitaciones. Recuperamos aquí la tarea de documentación de EI, ya que, ante las dificultades institucionales para realizar los encuentros de socialización colectiva en las instituciones, una de las maneras de compartir lo aprendido entre los colegas tuvo lugar a partir de la difusión del material producido por los equipos de EI.

La enseñanza del trabajo en equipo aparece como otro de los aspectos resaltados por los docentes participantes, fundamentalmente a partir de que no se encontraban habituados a realizarlo: “Nos enseñaron también a trabajar en equipo que nosotros no estábamos acostumbrados a eso y que el trabajar en equipo se puede hacer, aunque no sea de forma presencial, podíamos aprovechar conectarnos a través del Facebook, ponernos de acuerdo, y que te daba flexibilidad. A ver, la mentalidad que traíamos eran las reuniones de área que las peleábamos para que las dieran dentro del horario de clase y si no te tenías que juntar afuera y era todo un tema ponernos de acuerdo, en cambio acá vos podías entrar al Facebook en cualquier momento y si veías la intervención de un colega hace dos horas, bueno, vos podías intervenir en ese momento, era más flexible, y si no, nos poníamos todos de acuerdo y chateábamos a la vez, pero no era necesario” (EDM 3 – 31/07/2019).

Ya hemos mencionado las dificultades inherentes a la realización de los encuentros de profesores por área en las escuelas, y que a su vez estos encuentros puedan ser destinados al abordaje de la inclusión de tecnologías en sus prácticas de enseñanza. En ese contexto, una de las docentes destaca las posibilidades ofrecidas por EI al crear los grupos de Facebook y ponerlos a disposición como instancias de socialización entre los colegas. De esta manera, el fomento al trabajo en equipo y la construcción de canales mediante

los cuales realizar el intercambio y el encuentro aparecen también como dos aspectos a resaltar dentro de la propuesta de EI.

En relación con la concepción didáctica sobre el uso de las tecnologías, una de las docentes resaltó como aprendizaje de las capacitaciones de EI el hecho de realizar sus planificaciones con amplitud, sin encerrarse en una sola herramienta o estrategia y con mayor capacidad de apertura a las experiencias de los colegas: “Me sirvió. Primero por entender que no hay que atarse a una herramienta o a una estrategia particular, atarte a una sola te estanca, yo siempre discuto y discutía antes y ahora con el rol de director también, de que hay que abrir la cabeza, abrir la mirada, y que escuchar las otras experiencias, cómo uno utilizó la TIC para determinada cuestión, o cómo utilizó una fotocopia para otra, me parece que me sirvió para abrir un poco más la cabeza y no atarse a una herramienta” (EDM 4 – 31/07/2019).

La importancia de generar una apertura a las múltiples opciones que ofrece el trabajo con tecnologías es resaltada por esta docente como aprendizaje de las capacitaciones y se encuentra en sintonía con los objetivos del plan orientados a que los docentes conozcan y experimenten el uso de tecnologías, y reflexionen sobre las oportunidades que estas ofrecen. Es decir, encontramos a partir de este relato una correspondencia entre algunos de los objetivos propuestos por EI y las reflexiones posteriores surgidas por la docente.

La perspectiva sobre la enseñanza de las ciencias sociales que construyó EI fue otro de los aspectos que resaltaron dentro del relato de la experiencia de los docentes de Mendoza entrevistados. Frente a una formación asociada a una mirada más cercana a una concepción positivista de la historia poniendo en un lugar central a los datos o los hechos históricos, la aparición de la multiperspectividad, la multicausalidad y la explicación de los procesos históricos a partir de los problemas sociales ampliaron las perspectivas vigentes. En esa sintonía, uno de los docentes recupera la importancia que significó para ellos el aprendizaje de la perspectiva de enseñanza de la historia basada en problemas: “Estábamos muy

contentos porque siempre te plantean la historia como un problema. Suponete empezaron con el proceso de colonización y lo planteaban como un problema a resolver, y una de las cosas que yo me acuerdo que lo sigo manteniendo es la importancia de la pregunta que le vas a hacer a los chicos o vos mismo te hacés para poder, diríamos a ver, para qué sirve lo que estamos aprendiendo” (EDM 2 - 1/08/2019).

Como podemos ver, la propuesta de EI no solo les acercó a los docentes lineamientos sobre los cuales incorporar tecnologías en sus clases, sino que, en una fuerte conexión con la mirada disciplinar acercó nuevas formas de abordaje de la enseñanza de las ciencias sociales. Así, la asociación con los problemas del presente y el debate sobre el conocimiento histórico y su producción también formaron parte de los aspectos destacados por los docentes capacitados por EI: “Si, otra mirada, por ejemplo, lo de la provisoriedad del conocimiento histórico que es una construcción y que todo es provisorio porque la ciencia va avanzando, va realizando los paradigmas. En otras cosas me reafirmó, en esto de que cuando enseñamos historia enseñamos, bueno, la historia se construye desde el presente, y desde el presente miramos al pasado, eso fue para mí un enriquecimiento, fue como que me abrió así el panorama, las perspectivas” (EDM 3 – 31/07/2019).

De esta manera, podemos observar cómo la perspectiva construida por Escuelas de Innovación para el área de Ciencias Sociales no generó un aporte únicamente en términos de abordar distintos recorridos sobre los cuales generar prácticas de enseñanza con tecnologías, sino que desde el plan se mantuvo una coherencia con su propuesta disciplinar, de tal forma que los aportes para repensar el abordaje de los contenidos de Ciencias Sociales fueron recuperados por los docentes capacitados de la misma forma o más que las nociones trabajadas para la inclusión de tecnologías.

Para el último tramo de este libro, nos interesa destacar que la investigación realizada fue posible gracias al rol asumido desde el Estado nacional y los Estados provinciales para el fomento de la inclusión digital y, fundamentalmente, para la formación docente

continua. Sin la distribución de equipamiento y la expansión de la conectividad que se dieron a través del PCI, las políticas de formación docente continua gratuitas y dirigidas hacia la inclusión de tecnologías no hubieran existido. Desde estas líneas, reivindicamos el rol de un Estado presente que, a través de políticas específicas, sostenidas en el tiempo, y acompañadas por las inversiones requeridas, se ocupe de garantizar el acceso al equipamiento y conectividad de manera masiva a los estudiantes, docentes y establecimientos educativos. En el mismo sentido, concebir a la formación docente continua como un derecho de los docentes que se encuentran en el ejercicio de su profesión, además de jerarquizar la tarea docente y dotarla del acompañamiento institucional necesario, se vuelven acciones imprescindibles si apostamos a la mejora educativa.

Si bien las dos políticas estudiadas, el PCI y EI, tuvieron lugar en un contexto social, político, cultural y tecnológico distinto al actual, entendemos que su estudio en profundidad nos permite, no solo recuperar las políticas de mayor envergadura en la historia de nuestro país en materia de inclusión digital, sino también identificar características y problemáticas que estas políticas enfrentaron para diseñar escenarios futuros. Las desigualdades sociales en el acceso a equipamiento y conectividad, así como en el acceso a los conocimientos que permiten el uso de los medios digitales y los nuevos entornos que se construyen mediatizados tecnológicamente, continúan siendo desafíos que las políticas públicas deben enfrentar para construir sociedades más justas. Dentro de esos desafíos, el ámbito educativo cobra especial relevancia, por lo que también serán necesarias políticas dirigidas hacia la mejora de las condiciones de trabajo docente y hacia la transformación del nivel secundario.

Es por ello, que esperamos que la lectura de esta obra, haya despertado el interés por reflexionar y debatir en torno a las políticas de inclusión digital, la formación docente, el nivel secundario, y las condiciones laborales del ejercicio de la docencia. Sin pretensión de clausurar ninguna discusión, contamos con que los distintos capítulos le hayan ofrecido al lector distintas aristas sobre las cuales

indagar y repensar acerca de las transformaciones necesarias en el ámbito educativo para contar, en definitiva, con procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad, significativos y democráticos.

EPÍLOGO

La complicidad del movimiento como fértil suelo bionarrativo

Luis Porta¹

Tentacular, táctil, tentación e intento comparten un mismo suelo bionarrativo.

Un pensamiento tentacular es un pensamiento capaz de poner superficies heterogéneas en contacto, dar cuenta de su temperatura, de su deseo, de su política.²

Ojalá cuando termines de leer el libro de Braian Marchetti que tenés en tus manos, puedas sentir lo que sentí cuando lo hice, habiéndome, reconocido en unas formas particulares de poner en relación, en contacto “esas superficies heterogéneas” de las que habla Karen Barad:³ diálogo entre superficies heterogéneas, porsiemprismo y relacionalidad. Voces polifónicamente puestas a dialogar como si fueran “memorias desde abajo”,⁴ aunque esas mismas voces sean voces altas, desde arriba. Las políticas desde los gestores, los especialistas, las dinámicas jurisdiccionales y los docentes: niveles macro, meso y micro interrelacionados no de manera fragmentaria, sino concatenados en una red que cobija, da abrigo y es “parte de un cuerpo”,⁵ incluido el del autor.

Cuando decimos, superficies heterogéneas valoramos positivamente una mirada particular acerca de las formas que adquiere la política educativa y su investigación; las tecnologías y su investigación, y la formación docente y su investigación. Estas condiciones, que cada subcampo de las Ciencias de la Educación tiene, fue tentacularmente abordado desde una perspectiva-mundo que anida en la polifonía de las voces, prácticas, documentos y otras técnicas que enlaza la posición biográfico-narrativa. La posición adoptada, en términos onto-epistémico-político-estéticos y su consiguiente

condición instrumental, rupturiza las perspectivas clásicas de la investigación en cada subcampo antes explicitado.

Afirma Tanner⁶ que “todo lo que no guardemos se perderá”. En este sentido, preservar indica el impulso de guardar cosas detrás de un cristal, congelarlo en el tiempo, fetichizarlo:

El porsiemprismo sostiene que lo viejo no puede ser simplemente preservado o re-lanzado: debe ser revivido, hay que darle nuevas historias, hay que des-envejecerlo para ofrecer la ilusión de vitalidad, debe ser actualizado, reiniciado. Tal vez el impulso a porsiemprizar contenido esté inicialmente motivado por la nostalgia, pero en la práctica, al mantener las cosas por siempre presentes, esta estrategia puede eliminar las condiciones de posibilidad del anhelo.⁷

Lo que Braian hace en su texto, a partir de las biografías es re-vivir una historia, revitalizándola, poniéndola en valor, entrando en la intimidad como bioestética de lo cotidiano,⁸ como forma especial de recuperar la belleza de lo particular, como ejercicio de re-territorialización y de comprensión de la vida común y nos lleva a necesarios hábitats que enlazan la espesura del tiempo narrado en un necesario deber de inmersión. En este ejercicio, el Proyecto Escuelas de Innovación es el gesto vital que permite amplificar los hábitats de sentido y la condición de humanidad en un mundo erosionado y necesitado de pequeñas-grandes historias que busquen y encuentren otros sentidos para la vida en común-unidad.

Es la posición dialógica y relacional la que remite a la generación de movimientos nomádicos⁹ con un cierto alejamiento del hogar y articulado, simbólicamente, a los tránsitos, las migraciones, los devenires y las desterritorializaciones.¹⁰ Esos movimientos, teóricos, epistemológicos e instrumentales permiten re-construir la reconstrucción de las vidas, re-pensar el fracaso y re-hacer otras formas más sensibles, justas y cercanas (no cercadas) de las políticas acerca de la formación docente en los territorios y vidas (como territorios) de los sujetos no domesticados.

La relacionalidad es una forma particular de conocer, ser y hacer: despliega una formación ontoepistémica diferente, o como preferimos decirlo, abre las puertas a una nueva narrativa de la vida.¹¹

Este lujo de lo mínimo¹² al que se anima el autor, brinda las mejores condiciones para recuperar los amplios relatos de las políticas a partir de los mínimos registros de las vidas que viven esas políticas. En cierta manera, como lo hace Federico Falco en *Los llanos*,¹³ el tiempo se palpa, se sienten los detalles más minúsculos: los insectos, los ruidos, una hoja que cae, el olor de la tierra húmeda.¹⁴ Esa necesidad de contar historias, de narrar vidas, relacionar, dialogar y visitar heterogéneas tramas que se ponen a jugar, ejercitan como Federico Falco la noción de las horas del día, del paso del tiempo y los meses de vida en el campo.

Las cosas en la oscuridad ya no existen. Durante la noche, es como si todo desapareciera a su alrededor. Solo existe la casa, el interior de la casa, sus paredes blancas. La casa flotando en lo negro.

Si prendo algunas de las luces de afuera –el farol junto a la puerta del frente, la lámpara de la galería o la de la puerta de la cocina–, el radio que las luces llegan a iluminar se incorpora a mi mundo: Miro por la ventana y, a la luz ambarina de las lámparas, veo tres o cuatro metros de gramilla chamuscada y después, la burbuja de luz se adelgaza y la oscuridad se vuelve materia, toma cuerpo.

En cambio, si no prendo ninguna luz, al asomarme a la ventana los ojos, acostumbrados a la penumbra, enseguida ven formas, contornos. Los eucaliptus y el roble son volúmenes negros contra el cielo de un azul profundo pero luminoso, con apenas un salpicado de estrellas. Si no hay luces prendidas que me distraigan, la oscuridad se vuelve diáfana.¹⁵

Recuperar y reivindicar la condición íntima de las pequeñas grandes historias de quienes viven los cotidianos sociales no solo representa un acto de justicia biográfica y narrativa¹⁶ sino que manifiesta un cabal compromiso por visibilizar lo sensible de la experiencia humana. La vida sensible, como cuerpo sensible,¹⁷ reconoce, en ese

espesor simbólico,¹⁸ temporalidades difusas¹⁹ que rompen la linealidad clásica del tiempo y aseguran la re-constitución de la memoria a partir de una escala de grises²⁰ donde el tiempo autonarrado no es solo pasado o presente, sino futurabilidad²¹ y deseo: como la obra de Braian Marchetti que nos pone a dialogar con políticas, voces y prácticas de los sujetos, desde relaciones no lineales y tiempos que apuestan por intensas memorias que relatan vidas vividas, presentes y futuras.

Un pensamiento que no oculta su fragmentariedad ni su materia sino todo lo contrario, porque ambas son parte de su cuerpo y de su capacidad de enlace con otros mundos en este mundo.²²

Mar del Plata, otoño de 2025.

Notas

- 1 Profesor Titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata e Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Correo electrónico: luisporta510@gmail.com
- 2 Barad, K. (2024). *La performatividad cuir de la naturaleza*. Hekt.
- 3 *Ibid.*
- 4 Carrington, L. (2023). *Memorias de abajo*. Alpha Decay.
- 5 Barad, K., *op. cit.*
- 6 Tanner, G. (2024). *Porsiemprismo*. Caja Negra.
- 7 *Ibid.*, p. 52.
- 8 Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2023). La intimidad como bioestética de lo cotidiano. Ensamblajes metodológicos en investigaciones auto-biográfico-narrativas en educación, *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, (20).
- 9 Braidotti, R. (2019). *El conocimiento posthumano*. Gedisa.
- 10 Despret, V. (2022). *Habitar como pájaro. Modos de hacer y de pensar territorios*. Cactus.
- 11 Escobar, A., Osterweil, M. y Sharma, K. (2024). Relacionalidad. Tinta Limón, p. 33.
- 12 Stupía, E. (2018). *Líneas como culebras, pinceles como perros*. Ripio.
- 13 Falco, F. (2021). *Los llanos*. Anagrama.
- 14 *Ibid.*
- 15 *Ibid.*, p. 22.
- 16 Porta, L. y Méndez, J. (2021). Investigación Narrativa y Biográfico-Narrativa en Educación. *Espacios en Blanco*, 2(31), 1-13.
- 17 Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Metales pesados.
- 18 Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- 19 Porta, L. (2020). *Mundos sensibles y Pedagogías Vitales en tiempos de pandemia*. Conferencia en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. ADIUNPA.
- 20 Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- 21 Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra.
- 22 Barad, K., *op. cit.*

Referencias Bibliográficas

- Abrate, L. (2020). *Formación Docente: revisiones, desafíos y apuestas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo*. EUEM.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31(60), 106-130.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Granica.
- Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, 1(6), 197-214.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46.
- Amado, S. (2015). El Programa Conectar Igualdad en el nivel superior: desafíos y perspectivas en la formación docente. En S. Lago Martínez (Coord.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Teseo.
- Andrade Oliveira, D. (2015). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Paidós.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas.*, 2 y 3(2), 19-33.
- Barad, K. (2024). *La performatividad cuir de la naturaleza*. Hekt.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Bastos, M. I. (2010). *O desenvolvimento de competências em “TIC para a educação” na formação de docentes na América latina. Conferência sobre el impacto de las TIC en educación*. UNESCO.
- Bazán, S y Devoto, E. (en prensa). Sobre la problematización y el pensamiento histórico en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En E. Devoto y S. Bazán (Coords.), *Enseñar Historia y Ciencias Sociales*

a partir de problemas y casos. Orientaciones y propuestas para el aula secundaria. EUDEM.

- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23).
- Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad.* Caja Negra.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego.* Troquel.
- Birgin, A. (2012). La formación, ¿una varita mágica? En A. Birgin (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.* Paidós.
- Birgin, A. (2018). Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina: el INFD. *Revista Praxis Educativa*, 14(28), 41-63.
- Birgin, A., Duschatzky, S. y Dussel, I. (1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. *Propuesta Educativa*, 9(19), 24-35.
- Blejmar, B. (2019). *El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo.* Aique.
- Boczkowski, P. y Mitchelstein, E. (2022). *El entorno digital.* Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional De Educação Superior*, 2(2), 341-365.
- Braidotti, R. (2019). *El conocimiento posthumano.* Gedisa.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., y Hoskins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En E. M. Miranda y N. Z. Lamfri (Orgs.), *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela.* Miño y Dávila.
- Brun, M. (2011). Las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina. *Serie Políticas Sociales*, (172). CEPAL.
- Campopiano, R. V. (2015). *Gestión educativa y TIC: orientaciones para su integración.* ANSES.
- Carrington, L. (2023). *Memorias de abajo.* Alpha Decay.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin K. y Y. S. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV.* Gedisa.

- Claus, A. y Sánchez, B. (2019). *El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década*. Documento de Trabajo (178). CIPPEC.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual*. Morata.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Davini, M. C. y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones. En G. Riquelme (Coord.), *Políticas y sistemas de formación*. Noveduc.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol.I*. Gedisa.
- Despret, V. (2022). *Habitar como pájaro. Modos de hacer y de pensar territorios*. Cactus.
- Di Virgilio, M. (2010). La(s) política(s) educativa(s) como objeto de investigación: formas de construcción y de abordaje. En C. Wainerman y M. Di Virgilio (Comps.), *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial.
- Diker, G. y Serra, J. C. (2008). *La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente*. Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Diker, G. y Terigi, F. (1994). *Panorama de la formación docente en la Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación.
- Diker, G. y Terigi, F. (1995). El PTFD: un balance todavía provisorio, pero ya necesario. *Revista del IICE*, 4(7), 78-91.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En Birgin, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Dussel, I. (2014). *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. Teseo.

- Dussel, I. (2016). La inclusión digital y la nueva frontera de los derechos en el siglo XXI. Notas sobre el programa “Conectar Igualdad. En G. Brener y G. Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. O el mérito como opción única de mercado*. Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Escobar, A., Osterweil, M. y Sharma, K. (2024). *Relacionalidad*. Tinta Limón.
- Falco, F. (2021). *Los llanos*. Anagrama.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educ. Soc.*, 32(115), 339-356.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. CTERA.
- Ferreya, H. (2013). *Políticas de educación secundaria de jóvenes y adultos. El caso de la provincia de Córdoba, Argentina (2006-2012.) Actores, instituciones y prácticas en contexto*. Comunicarte.
- Filmus, D. (1999). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Editorial Troquel S. A.
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de Formación Continua en América Latina*. Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Fiorucci, F. y Southwell, M. (2019). Normalismo. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (Eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Universidad Pedagógica de Buenos Aires.
- Fontdevilla, P. A. y Díaz Rato, S. L. (2012). *Inclusión digital y calidad educativa. El Programa Conectar Igualdad entre 2010 y 2011*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Forestello, R. (2014). Políticas educativas públicas, TIC y formación docente en Argentina. *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/478.pdf>
- Giovine, R. (2015). La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas. En C. Tello (Comp.), *Los objetos de estudio de las políticas educativas. Hacia una caracterización del campo teórico*. Autores de Argentina.
- Gorostiaga, J. (2012). La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina. En S. M. Más Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y M. Pini (Comps.), *La educación secundaria como derecho*. La Crujía.

- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 141-159.
- Grebnicoff, D. (2011). *Estrategia político pedagógica y marco normativo del Programa Conectar Igualdad*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, Currículo y Subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Gvirtz, S. (2009). *De la tragedia a la esperanza: hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*. Academia Nacional de Educación.
- Gvirtz, S. (2010). Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. En C. Wainerman y M. Di Virgilio (Comps.), *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial.
- Gvirtz, S. (2016). Tres decisiones claves para definir una política de integración de TIC: el Programa Conectar Igualdad. En M. T. Lugo (Coord.), *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*. IIPE UNESCO.
- Gvirtz, S., Abregú, V. y Paparella, C. (2019). *Decálogo para la mejora escolar*. Granica.
- Heargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Ierardo, E. (2019). *La sociedad de la excitación*. Continente
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *QURRICULUM - Revista De Teoría, Investigación Y Práctica Educativa*, (33), 49-67.
- Kincheloe, J. L. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Gedisa.
- Kliksberg, B. y Novacovsky, I. (2015). *Hacia la inclusión digital. Enseñanzas de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Granica.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Morata.
- Lago Martínez, S. (2012). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 205-218.
- Lago Martínez, S., Gendler, M. y Méndez, A. (2016). Políticas de inclusión digital en Argentina y el Cono sur: cartografía, perspectivas y problemáticas. *Interritórios Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco*, 2(3), 155-170.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Metales pesados.

- Lion, C. (2020). Retos para la formación docente en los escenarios actuales. En C. Lion (Comp.), *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Noveduc.
- Litwin, E. (2009). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En E. Litwin (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu.
- Lugo M. T., López N. y Toranzos L. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014: Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. UNESCO.
- Lugo, M. T. e Ithurburu, V. (2016). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31.
- Lugo, M. T. y Brito, A. (2015). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Una oportunidad para saldar deudas pendientes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (9).
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- Maggio, M. (2017). Prácticas de enseñanza reiventadas en los ambientes de alta disposición tecnológica. Las condiciones que sostienen la creación pedagógica. En N. Montes (Comp.), *Educación y TIC. De la política a las aulas*. EUDEBA.
- Maldonado, S. (2013). Las agendas de las organizaciones sindicales y las regulaciones del trabajo docente. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. IIP UNESCO.
- Manso, M., Pérez, P., Libedinsky, M., Ligth, D., y Garzón, M. (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Paidós.
- Marchetti, B. (2023). Formación en ejercicio con medios digitales, condiciones institucionales y organización del trabajo docente en el nivel secundario desde la experiencia del plan “Escuelas de Innovación”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 2(33).
- Marés Serra, L., Pomiés, P., Sagol, C. y Zapata, C. (2012). *Panorama regional de estrategias uno a uno: América Latina + el caso de Argentina*. Ministerio de Educación.
- Martín, M. V. (2018). *Políticas públicas de formación del profesorado en TIC*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68077>
- Martín-Barbero, J. (2017). *Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto*. Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Martínez, D. (2006). *Factores de riesgo psíquico en el trabajo docente*. CTE-RA.
- Meléndez, C. E., Díaz, A. G., y Yuni, J. A. (2017). Políticas de inclusión digital en la formación docente. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 75-9.

- Meo, A. y Navarro, A. (2009). *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Omicron System.
- Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. CIPPEC.
- Morduchowicz, A. (2002). Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes. En M. V. Murillo, (Comp.), *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*. FLACSO.
- Nosiglia, M. C. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis Educativa*, (11), 113-138.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Pedró, F. (2016). Hacia un uso pedagógico efectivo de la tecnología en el aula: ¿Cómo mejorar las competencias docentes? En M. T. Lugo (Coord.), *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*. IIPÉ UNESCO.
- Perczyc J., Zapata C. y Kisilevsky M. (2011). *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Pineau, P. (2012). Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En A. Birgin (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Pini, M., Amaré, M., Cerdeiro, C., y Terzian, C. (2017). Mundo escolar y mundo juvenil. La escuela frente al desafío de derribar muros. En M. Pini, M. Landau y E. Valente (Coords.), *Tecnologías en el aula: análisis y propuestas pedagógicas*. Aique.
- Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En A. Birgin (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Poiré, M. J. (2016). Un programa, dos proyectos de país. *Revista Argentina de Estudios De Juventud*, (10), e014.
- Porta, L. (2020). *Mundos sensibles y Pedagogías Vitales en tiempos de pandemia. Conferencia en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral*. ADIUNPA.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2018). Formación docente, narrativas y políticas públicas con rostro humano. Del Magisterio de Educación Básica (MEB) al proyecto “Polos de Desarrollo”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 14(13), 85-103.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2020). Usina de experiencias: políticas públicas, formación docente y Polos de Desarrollo desde las narrativas de los gestores del proyecto. *Revista del IICE*, 47, 253-269.

- Porta, L., Aguirre, J., y Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*, 15(30), 15-36.
- Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2023). La intimidad como bioestética de lo cotidiano. Ensamblajes metodológicos en investigaciones auto-biográfico-narrativas en educación, *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, (20).
- Porta, L. y Méndez, J. (2021). Investigación Narrativa y Biográfico-Narrativa en Educación. *Espacios en Blanco*, 2(31), 1-13.
- Puiggrós, A. (2016). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Raggio, S. (2006). *La educación durante la última dictadura militar. Memoria en las aulas. Dossier N°5*. Comisión Provincial por la Memoria.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Red Latinoamericana de Portales Educativos (2011). *Experiencias 1 a 1 en América Latina. Seminario Internacional Experiencias 1 a 1 Nacionales*. OEI.
- Rexach, V. (2017). (re)Aprender para enseñar mejor. Formación docente en tiempos de tecnologías digitales. En Montes, N. (Comp.), *Educación y TIC. De la política a las aulas*. EUDEBA.
- Rivas, A. (2015). Una política integral para los docentes. En J. C. Tedesco (Comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI.
- Rivas, H. M. (2017). *Coordinación de políticas públicas federales: programa Conectar Igualdad 2010-2014*. [Tesis de Maestría. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires]. http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0300_RivasHM.pdf
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rodríguez, S. y Montes, N. (2017). Metas, políticas y acciones para la integración de TIC en los sistemas educativos de la región. En N. Montes (Comp.), *Educación y TIC. De la política a las aulas*. EUDEBA.
- Romero, T. M. E. y Yuni, J. A. (2018). Claroscuros de la inclusión digital. En J. A. Yuni (Dir.), *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible*. Encuentro Grupo Editor.
- Ros, C. (2014). *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Ros, C. (Coord.) (2013). *Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente*. Ministerio de Educación de la Nación
- Ruiz, G. (2011). Las inconclusas reformas nacionales de la formación docente. En G. Ruiz (Comp.), *La investigación científica y la formación docente. Discursos normativos y propuestas institucionales*. Miño y Dávila.
- Sanjurjo, L., (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas. En Sanjurjo, L., (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Seijo, G. L., Calamari, M., Fidmay, P. y Ozono, M. (2020) ¿Qué ocurre cuando un programa de gobierno se transforma progresivamente en un monstruo deseable? Recordando la dimensionalidad múltiple del Programa Conectar Igualdad. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (25), 97-110.
- Serra, J. C. (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Miño y Dávila.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2012). La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros? *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 135-144.
- Soletic, M. A. y otros (2014). *Ciencias Sociales y TIC. Orientaciones para la enseñanza*. ANSES.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, 6(1), 67-78.
- Souto, M. (1999). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. En Souto, M. y otros, *Grupos y dispositivos de formación*. Noveduc.
- Srnicsek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF-FLACSO.
- Stupía, E. (2018). *Líneas como culebras, pinceles como perros*. Ripio.
- Sunkel, G. y Trucco D. (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina*. Algunos casos de buenas prácticas. CEPAL y Naciones Unidas.
- Sunkel, G., Trucco D. y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. CEPAL.
- Tanner, G. (2024). *Porsiemprismo*. Caja negra.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

- Tedesco, J. C. (1982). *Estado y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Centro Editor de América Latina.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. y Steinberg, C. (2015). Avanzar en las políticas de integración de TIC en la educación. En J. C. Tedesco (Comp.), *La educación argentina hoy, la urgencia del largo plazo*. Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a las tesis de François Dubet. En E. Tenti Fanfani (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Siglo XXI.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Serie Análisis*, 16.
- Terigi, F. (2021). La educación secundaria argentina 1983-2015. En Puiggrós, A. (Dir.), *Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015)*. Galerna.
- Vacchieri, A. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Argentina*. UNICEF.
- Vacchieri, A. y Castagnino, L. (2012). *Historias uno a uno: imágenes y testimonios de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Educ.ar S.E. Ministerio de Educación de la Nación.
- Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. UNICEF.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea ediciones.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente. Algunos conceptos para su abordaje. *Revista del IICE*, (22), 3-12.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1).
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 911-937.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. IIPE UNESCO.

- Vezub, L. (2019). *Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE UNESCO.
- Wark, M. (2022). *El capitalismo ha muerto. El ascenso de la clase vectorialista*. Holobionte.
- Yedaide, M. M. y Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1-13.
- Yuni, J. A. (Comp.) (2009). *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Encuentro Grupo Editor.
- Yuni, J. A. (Dir.) (2018). *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible*. Encuentro Grupo Editor.
- Zuazo, N. (2018). *Los dueños de internet. Cómo nos dominan los gigantes de la tecnología y qué hacer para cambiarlo*. Debate

Documentos oficiales

- Consejo Federal de Cultura y Educación. (1994). *Documento para la concertación serie A N° 9*. https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/a_9.pdf
- Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 23/07. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res07/23-07.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 23/07 Anexo I. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res07/23-07-anexo01.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 30/07. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res07/30-07.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 30/07 Anexo II. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res07/30-07-anexo02.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 82/09. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res09/82-09.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 82/09. Anexo I. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res09/82-09-anexo01.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2010). Resolución N° 123/10. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res10/123-10.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2010). Resolución N° 123/10. Anexo I. “Políticas de Inclusión Digital Educativa del Programa Conectar Igualdad” http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf
- Consejo Federal de Educación (2010). Resolución N° 123/10. Anexo II. Manual operativo para la gestión institucional del Programa Conectar Igualdad http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res10/123-10_02.pdf
- Consejo Federal de Educación (2012). Resolución N° 167/12. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res12/167-12.pdf>

- Consejo Federal de Educación (2012). Resolución N° 182/12. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res12/182-12.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2012). Resolución N° 188/12. http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res12/188-12_introduccion.pdf
- Decreto del Gobernador de la provincia de Mendoza N° 1289/12. https://bases.mendoza.edu.ar/aplicaciones/legales/gestion/documentos/7c-dfeb_Decreto%201289%20Organigrama%202012%20COMPRIMIDO.pdf
- Dirección de Educación Secundaria de la provincia de Mendoza (2015). Resolución N° 47/15. https://bases.mendoza.edu.ar/aplicaciones/legales/gestion/documentos/2936f2_R00047-DES-15.pdf
- Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza (2014). Resolución N° 74/14. http://bases.mendoza.edu.ar/aplicaciones/legales/gestion/documentos/f55053_0074.pdf
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007). *Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Serie "La educación en debate"*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000984.pdf>
- Escuelas de Innovación (2014). *Informe de área por localidad: Ciencias Sociales*. Versión digital no disponible en la web.
- Escuelas de Innovación (2015). *Claves para la integración de TIC*. Versión digital no disponible en la web.
- Escuelas de Innovación (2015). *Informe de área por localidad: Ciencias Sociales*. Versión digital no disponible en la web.
- Escuelas de Innovación (2015). *Logros y Lecciones Aprendidas*. Versión digital no disponible en la web.
- Ley N° 26206 - Ley de Educación Nacional (27 de diciembre de 2006). Honorable Congreso de la Nación Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Relato de una construcción política federal 2007-2011*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003402.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). Resolución N° 856/2012. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/230000-234999/232550/norma.htm>
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *La política educativa nacional 2003-2015. Inclusión y mejores aprendizajes para la igualdad educativa*. Versión impresa.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2000). *Capacitación centrada en la escuela, orientaciones para el capacitador*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004430.pdf>

- Ministerio de Educación de la Nación. (2000). *Línea de fortalecimiento profesional de capacitadores*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004432.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2001). *Educ.ar para todos*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005505.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2001). *Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005496.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2001). *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el000689.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2001). *Priorización de necesidades de capacitación a nivel nacional y regional*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001183.pdf>
- Poder Ejecutivo Nacional (2010). Decreto N° 459/10. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm>
- Poder Ejecutivo Nacional (2018). Decreto N°386/18. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/305000-309999/309610/norma.htm>

Abreviaturas

ANSES: Administración Nacional de la Seguridad Social
CIMED: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación
CFE: Consejo Federal de Educación
DPID: Dirección de Políticas de Integración Digital
EDETIC: Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC
EI: Escuelas de Innovación
INFD: Instituto Nacional de Formación Docente
ISFD: Institutos Superiores de Formación docente
LEN: Ley de Educación Nacional
MEB: Magisterio de Educación Básica
ONLP: One Laptop Per Child
PCI: Programa Conectar Igualdad
PIIE: Programa Integral para la Igualdad Educativa
PNIDE: Programa Nacional de Inclusión Digital Educativa
PROMEDU: Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa
PROMER: Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural
PROMSE: Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo
PTFD: Programa de Transformación de la Formación Docente
RFFDC: Red Federal de Formación Docente Continua
UNMDP: Universidad Nacional de Mar del Plata

Tabla general de codificación de instrumentos utilizados

Entrevistas

EMEN - Entrevista a Ministro de Educación de la Nación
ESEMEN 1- Entrevista a Secretaria de Educación del Ministerio de Educación de la Nación
ESEMEN 2 - Entrevista a Secretario de Educación del Ministerio de Educación de la Nación
ECNMIN - Entrevista a Coordinadora de nivel del Ministerio de Educación
ECAMIN - Entrevista a Coordinadora de área del Ministerio de Educación
ECNPMIN 1 - Entrevista a Coordinadora de PNIDE Ministerio de Educación
ECNPMIN 2 - Entrevista a Coordinadora de PNIDE Ministerio de Educación
EDEINFD 1 - Entrevista a Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente
EDEPCI 1 - Entrevista a Director Ejecutivo del Programa Conectar Igualdad
EDEPCI 2 - Entrevista a Directora Ejecutivo del Programa Conectar Igualdad
EGAPCI - Entrevista a Gerente de Apoyo del Programa Conectar Igualdad
ECGEI 1 - Entrevista Coordinadora General de Escuelas de Innovación
ECGEI 2 - Entrevista Coordinadora General de Escuelas de Innovación
ECCSEI - Entrevista Coordinadora de área Ciencias Sociales Escuelas de Innovación
ECACSEI 1 - Entrevista capacitadora de área Ciencias Sociales Escuelas de Innovación
ECACSEI 2 - Entrevista capacitadora de área Ciencias Sociales Escuelas de Innovación
ECACSEI 3 - Entrevista capacitadora de área Ciencias Sociales Escuelas de Innovación
ECACSEI 4 - Entrevista capacitadora de área Ciencias Sociales Escuelas de Innovación
ECACSEI 5 - Entrevista capacitadora de área Ciencias Sociales Escuelas de Innovación
EDGEM - Entrevista a Directora General de Escuelas de Mendoza
ESPIDM - Entrevista a Subdirectora de Políticas de Integración Digital de Mendoza
ECDPIDM 1 - Entrevista a Capacitadora de la Dirección de Políticas de Integración Digital de Mendoza

EDM 1 - Entrevista a Docente de Mendoza
EDM 2 - Entrevista a Docente de Mendoza
EDM 3 - Entrevista a Docente de Mendoza
EDM 4 - Entrevista a Docente de Mendoza

Tabla detallada de instrumentos utilizados

EMEN - Alberto Sileoni - 10/05/2018
ESEMEN 1- María Inés Vollmer - 12/06/2018
ESEMEN 2 - Jaime Perczyk - 11/05/2018
ECNMIN - Virginia Gamboa - 25/09/2018
ECAMIN - Cinthya Zapata - 10/05/2018
ECNPMIN 1 - Laura Penacca - 24/05/2018
ECNPMIN 1 - Valeria Aranda - 21/08/2018
EDEINFD 1 - Verónica Piovani - 21/08/2018
EDEPCI 1 - Pablo Fontdevilla - 23/10/2018
EDEPCI 2 - Silvina Gvirtz - 11/05/2018
EGAPCI - Cristian Jensen - 21/08/2018
ECGEI 1 - Constanza Necuzzi - 10/05/2018
ECGEI 2 - Ana Sonsino - 23/08/2018
ECCSEI - Ángeles Soletic - 01/12/2017 y 28/09/2018
ECACSEI 1 - Mariana Caspani - 25/10/2018
ECACSEI 2 - Silvia Busch - 25/10/2018
ECACSEI 3 - Clara Sarsale - 24/10/2018
ECACSEI 4 - Erika Terbeck - 27/11/2018
ECACSEI 5 - Pablo Croci - 23/10/2018
EDGEM - María Inés Vollmer - 30/07/2019
ESPIDM - María Elisa Aracena - 01/08/2019
ECDPIDM 1 - Alejandra Figueroa - 30/07/2019
EDM 1 - María Victoria López Chiozzzone - 29/07/2019
EDM 2 - Lorena Pizarro - 01/08/2019
EDM 3 - Cristina Ferreyra - 31/07/2019
EDM 4 - Sebastián Schaer - 31/07/2019



EUEM

Editorial de la Universidad
Nacional de Mar del Plata

