



Las políticas de formación docente en ejercicio durante el Conectar Igualdad (2010-2015)

The policies of teacher training in exercise during the Connect Equality Program (2010-2015)

Braian Marchetti

bmarchetti89@gmail.com

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Sonia Bazán

bazansa@gmail.com

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Recepción: 20 Abril 2020

Aprobación: 11 Octubre 2021

Publicación: 01 Diciembre 2021

Cita sugerida: Marchetti, B. y Bazán, S. (2021). Las políticas de formación docente en ejercicio durante el Conectar Igualdad (2010-2015). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 15(19-20), e095. <https://doi.org/10.24215/23468866e095>

Resumen: El Programa Conectar Igualdad (PCI) se configuró como la política pública de inclusión digital de orden nacional de mayor envergadura de las últimas décadas en Argentina. Lanzado en el año 2010, este programa incluyó dentro de su propuesta a la formación docente en ejercicio que dio lugar a la aparición de una amplia gama de iniciativas con características diversas. A partir del diálogo con los sujetos protagonistas de la puesta en acto de esa política de formación docente en ejercicio, en este artículo nos proponemos por un lado, caracterizar la composición de la oferta formadora y, por otro, analizar los distintos aspectos que generaron puntos de tensión en su implementación y que conforman elementos a tener en cuenta en la elaboración y desarrollo de nuevas políticas de esta índole.

Palabras clave: Formación docente en ejercicio, Políticas públicas, Inclusión digital, Conectar Igualdad.

Abstract: The Connect Equality Program (PCI) was configured as the biggest national public policy regarding digital inclusion, of the last decade in Argentina. Launched in 2010, this program included teaching training in its proposal, resulting in the emergence of a wide range of initiatives of diverse characteristics. Based on the dialogue with the protagonists of its implementation, with the teacher training policies in exercise mentioned above, in this article, we propose on the one hand, to characterize the composition of the training offer, and on the other, to analyze the different aspects that generated points of tension in its implementation, and what aspects make elements to be taken into account in the development and development of new policies of this nature.

Keywords: Teacher training in practice, Public policies, Digital inclusion, Connect Equality.

INTRODUCCIÓN

La presencia de las tecnologías en nuestra vida cotidiana y las transformaciones ocurridas en las comunicaciones, la construcción del conocimiento y los procesos sociales, han convertido a la alfabetización digital en uno de los desafíos de los estados nacionales en el siglo XXI. En Argentina, el Programa Conectar Igualdad (PCI) fue la política pública de orden nacional de mayor envergadura de las últimas décadas que tuvo



entre sus principales objetivos reducir las brechas digitales (Kliksberg y Novacovsky, 2015). Este programa fue lanzado en el año 2010 por decreto del Poder Ejecutivo de la Nación N° 459/10 como acción de política pública para inclusión digital educativa destinada 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, el PCI incluyó dentro de su propuesta a la formación docente.

Las investigaciones destinadas al estudio del desarrollo del PCI se han centrado en su gran mayoría en el estudio del impacto provocado por el ingreso de las netbooks en las escuelas y en el abordaje de las transformaciones ocurridas en los establecimientos a nivel institucional, jurisdiccional y en términos de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Dentro de estos trabajos, la formación docente se convierte en un eje de abordaje fecundo en tanto no abundan los estudios que profundizan en las características, desarrollos, articulaciones, posibilidades o desafíos, de las distintas iniciativas de formación ubicándola como un área fecunda para orientar las indagaciones (Marchetti, 2018a y 2018b). Sin desconocer los esfuerzos realizados y líneas de formación puestas en marcha a través del Instituto Nacional de Formación Docente para la formación inicial (Ros, 2013), en este trabajo nos interesa centrarnos en la formación docente en ejercicio, para reconocer el desafío que implica desarrollar políticas públicas para aquellos docentes que se encuentran ejerciendo la profesión y al mismo tiempo participan de instancias de formación.

A partir del abordaje realizado por el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS) sobre la formación docente y las prácticas de enseñanza, y enmarcados en los lineamientos metodológicos del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) para el estudio de las políticas públicas educativas, a través del enfoque biográfico-narrativo nos proponemos profundizar el estudio sobre la composición y articulación de la oferta de formación docente en ejercicio estatal que acompañó al PCI durante los años 2010-2015. Este período se encuentra delimitado por el lanzamiento del PCI en 2010 y el cambio de signo político de gobierno en diciembre de 2015, el cual implicó la modificación y en algunos casos la suspensión de las líneas de gestión anteriores. Con respecto a las fuentes principales de información utilizadas, las mismas se conforman a partir de la recopilación y análisis de normativa oficial del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y de la producción de las distintas acciones de capacitación, así como fundamentalmente a partir de los relatos obtenidos por parte de miembros decisores de las políticas educativas durante el período aludido.

En este trabajo explicitamos en primer lugar las líneas metodológicas que nos permitieron acceder a los testimonios mencionados, luego realizamos una breve descripción sobre el contexto socio cultural que caracteriza a las transformaciones generadas por las tecnologías y sus mediatizaciones al analizar los vínculos que se establecen con el ámbito educativo y la tarea docente. En tercer lugar, describimos las principales propuestas de formación docente en ejercicio en materia de política pública que tuvieron desarrollo junto al PCI. Luego en un cuarto momento, realizamos un análisis de las propuestas mencionadas a la luz de los testimonios de quienes fueron parte de su puesta en acto. Para finalizar, sintetizamos los aspectos que caracterizaron la oferta formadora y su puesta en acto a fin de configurar un aporte a tener en cuenta en el diseño próximo de iniciativas de ese estilo.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

El presente trabajo ha sido realizado en el marco de una investigación doctoral en curso¹ que busca interpretar las políticas públicas de formación docente con inclusión de medios digitales durante los años 2010-2015 en Argentina a partir del caso del Plan Escuelas de Innovación. Esta investigación se ubica dentro del campo de la investigación cualitativa pretendiendo comprender los fenómenos sociales desde su escenario natural y a través de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2011) mediante la recolección de materiales empíricos y la utilización de una amplia gama de prácticas interpretativas interconectadas entre sí.

La investigación adopta una perspectiva de trabajo que busca analizar las políticas públicas educativas no sólo a través de las normativas y los documentos oficiales, sino desde los sujetos que las protagonizaron, retomando sus voces y prácticas para adentrarnos en la experiencia de los procesos de diseño y puesta en acto de las mismas. Para ello el enfoque narrativo toma un espacio transversal en la investigación toda vez que los relatos de los sujetos protagonistas dan lugar al acercamiento a las dinámicas y dimensiones personales de cada uno para construir un relato mayor (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001) que da cuenta del proceso de puesta en acto de las políticas educativas.

Con respecto a las fuentes de información utilizadas para realizar este trabajo podemos dividir las en dos grupos: por un lado, las normativas oficiales y los documentos escritos y publicados por distintos espacios gubernamentales, y por el otro, las narrativas obtenidas en entrevistas a distintos sujetos vinculados a los dispositivos de capacitación del Estado nacional. Entre las normativas y documentos utilizados trabajamos principalmente con decretos del Poder Ejecutivo Nacional, leyes nacionales, informes del Ministerio de Educación de la Nación y documentos de gestión del plan Escuelas de Innovación.

Los seis entrevistados citados han sido seleccionados por su relevancia en la toma de decisiones dentro de las estructuras del Ministerio de Educación de la Nación y de ANSES/PCI, y por las opiniones vertidas al respecto del objeto de estudio del presente artículo. Las entrevistas fueron realizadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en cinco etapas, entre noviembre de 2017 y noviembre de 2018. Para ese momento los entrevistados ya habían culminado su desempeño en los cargos de gestión por los cuales fueron entrevistados. El contacto se estableció a partir del envío de correos electrónicos provistos por redes académicas o a partir del encadenamiento al que condujo la misma investigación.

Si bien los entrevistados han dado su consentimiento para explicitar la autoría de sus narrativas, se ha optado por resguardar el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados ya que en algunos casos corresponden a figuras públicas de la gestión gubernamental. El Decisor 1 es un especialista de consulta a nivel regional sobre políticas educativas con inclusión de tecnologías (D1), el Decisor 2 estuvo al frente de una de las direcciones de nivel del Ministerio de Educación (D2), los Decisores 3 y 4 estuvieron a cargo de la conducción del Instituto Nacional de Formación Docente (D3, D4), mientras que los decisores restantes formaron parte del dispositivo de capacitación de Escuelas de Innovación (D5, D6).

REVOLUCIÓN DIGITAL, ESCUELAS Y FORMACIÓN DOCENTE

Somos testigos privilegiados de una revolución digital que ha generado nuevos modos de transcurrir y habitar el mundo (Baricco, 2019) y que llevan consigo transformaciones que operan sobre las formas de percepción, de lenguaje, de sensibilidad y de escritura. El tiempo lineal ya no es el dominante y ha dado paso a un tiempo no medible ni predecible, atravesado por la velocidad y fugacidad de las comunicaciones, simultáneo, atemporal, sin principios ni finales ni consecuencias (Lion, 2005). Asistimos a una forma de comunicación hipermediática (Scolari, 2008) caracterizada por procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí.

Este contexto expone a la luz la presencia de desigualdades sociales en función del acceso al equipamiento, conectividad y nivel educativo que posibilita usos avanzados de la tecnología y ser parte de las transformaciones mencionadas. En palabras de Dussel:

Tener acceso a las tecnologías digitales, sobre todo a las computadoras que permiten crear, leer y guardar textos en múltiples lenguajes y a la conectividad que permite enlazarse a discusiones públicas y redes afectivas, económicas y políticas más allá del territorio próximo, se ha convertido en un nuevo requisito para una participación social y cultural amplia y en igualdad de derechos en las sociedades (Dussel, 2016, p.146).

De esta manera, se vuelve ineludible concebir a la alfabetización digital como un derecho (Gvirtz, 2016) al cual los jóvenes y adultos deben tener la posibilidad de acceder para garantizar su desenvolvimiento y expresión plena como ciudadanos. En esa tarea, la educación y la escuela tienen un rol fundamental, al mismo tiempo encuentra a su modelo educativo desafiado por los procesos de producción y circulación del conocimiento que hoy dinamizan la sociedad, y ante jóvenes que no reconocen los marcos institucionales y subjetividades construidas en una época que ya no es la propia (Serres, 2013; Sibilia, 2012).

Durante las últimas décadas los países latinoamericanos han llevado adelante distintas iniciativas en materias de políticas públicas tendientes a generar procesos de inclusión digital dotando de capacidad tecnológica a las escuelas y de equipamiento a los estudiantes (Marés Serra, Pomiés, Sagol y Zapata, 2012; Lago Martínez, Gendler y Méndez, 2016). Sin embargo, numerosos estudios (Litwin, 2005; Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Maggio, 2012a; Tedesco y Steinberg, 2015; entre otros) han demostrado que la simple incorporación de dispositivos tecnológicos no garantiza las transformaciones necesarias para generar una inclusión genuina (Maggio, 2012b) de las tecnologías que interpelen directamente las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de revolución digital.

Desde esta mirada, el despliegue que lleve adelante el docente en términos del uso que le dé y la propuesta pedagógica que genere para sus prácticas mediadas por dispositivos tecnológicos tendrá un carácter determinante. La superación de las dinámicas tradicionales heredadas del formato escolar de la modernidad sólo será posible si se trasciende el uso instrumental de las tecnologías en educación y se reconfigura el lugar del educador de mero retransmisor de saberes a formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo y sistematizador de experiencias que permitan construir un diálogo vivo entre culturas y generaciones (Martín-Barbero, 2017).

Si consideramos entonces la centralidad e importancia de la tarea docente y la condición de derecho a la alfabetización digital, promover usos más ricos de los medios digitales resulta un componente central de las políticas para la igualdad educativa (Dussel, 2012). Una de las maneras de canalizar este desafío por parte de las políticas públicas desarrolladas en los años que estudiamos, fue la de involucrarse en los distintos programas nacionales de inclusión digital con iniciativas de formación docente para quienes se encontraban en el ejercicio de su profesión y que vieron interpeladas sus prácticas a partir de la irrupción de los dispositivos y las transformaciones culturales mencionadas en sus clases. De esta manera, entendemos a la formación de los docentes en ejercicio (Birgin, 2012) como categoría de análisis en tanto su desempeño resultará clave en el desarrollo de las políticas de inclusión digital y las transformaciones de las prácticas educativas.

LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EJERCICIO PARA LA INCLUSIÓN DE MEDIOS DIGITALES 2010-2015

Durante el período estudiado tuvieron lugar políticas públicas basadas en un rol más activo del Estado en la garantía del derecho a la educación, en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias fundadas en principios universales (Feldfeber y Gluz, 2011). A través de la sanción de un abanico de leyes educativas, estas políticas contribuyeron a instalar una mirada pública sobre la educación como derecho y sobre la responsabilidad principal del Estado en su desarrollo (Terigi, 2016). En relación con la formación docente, el Estado se posicionó a través de la Ley de Educación Nacional 26.206 como garante de las acciones de formación y de la gratuidad de la oferta estatal. En ese sentido, distintas resoluciones del Consejo Federal de Educación² definieron los lineamientos y acciones en materia de formación docente en ejercicio para el período incluyendo todas ellas a la incorporación de tecnologías como un aspecto a abordar.

Ahora bien, más allá de que dentro de este marco normativo en el cual resultaba indelegable la responsabilidad del Estado nacional en relación con la formación docente, 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 (Lugo, López y Toranzos, 2014). De esta

manera, dentro de las líneas de formación docente en ejercicio 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 (Bilbao y Rivas, 2011), de las universidades nacionales, fundaciones y empresas privadas (Dussel, 2014). A fin de analizar la composición de la oferta estatal articulada desde el Ministerio de Educación de la Nación en relación con el PCI realizamos a continuación un recorrido por cuatro propuestas de formación docente en ejercicio para la inclusión de tecnologías.

Portal Educ.ar

Con el lanzamiento del PCI el portal Educ.ar atravesó una profunda transformación conceptual, editorial, política y pedagógica convirtiéndose en un sitio con contenidos, recursos y propuestas didácticas, plataforma de educación a distancia y otras posibilidades que invitaron a docentes, directivos, alumnos y familias a integrarse al mundo digital. En este marco, el portal pasó a ejecutar las políticas de integración de tecnologías en el sistema educativo, fundamentalmente a partir de la publicación de boletines y weblogs y la producción de contenidos multimediales (Martín, 2018). Entre las acciones de formación docente el portal desarrolló cursos virtuales bajo la modalidad, asistida, autoasistida y de aprendizaje abierto, además de la realización de talleres presenciales de inclusión de tecnologías orientados a la apropiación de recursos del portal y al diseño de clases y proyectos. Los cursos abarcaban variadas temáticas como alfabetización digital, ciudadanía digital y estrategias didácticas con tecnologías (Vacchieri, 2013). Si bien atravesó transformaciones en sus actividades, oferta y contenidos, el Portal se mantuvo en funcionamiento a pesar del cambio de gestión gubernamental y continúa en actividad actualmente.

Escuelas de Innovación

El plan Escuelas de Innovación tuvo lugar durante los años 2011 y 2015 en el marco del desarrollo de iniciativas nacionales de formación docente al expandirse la implementación del programa Conectar Igualdad. Tal como lo presentamos con mayor profundidad en otro trabajo (Marchetti y Bazán, 2019), entre las premisas principales del plan estuvieron 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 organización interna del plan se articuló a través de tres grandes áreas de trabajo compuestas por el área de gestión Educativa, el área disciplinar y el área transversal. Especial. Entre 2013 y 2015 se realizaron más de mil encuentros de capacitación en escuelas de distintas provincias del país (ANSES, 2015).

Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC

La Resolución N° 856/2012 del Ministerio de Educación, aprobó la creación del postítulo “Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC” en el año 2012. La misma tuvo como objetivos formar a los docentes que trabajan en educación secundaria y modalidad especial en el uso pedagógico de tecnologías, promover la producción de nuevos saberes para la enseñanza y el aprendizaje, y estimular la reflexión sobre dichas prácticas. Este postítulo tuvo modalidad de cursada semipresencial, con instancias virtuales y presenciales. La producción de contenidos, administración y plataforma por su parte, fueron compartidas entre el INFD, el portal Educ.ar y el PCI. Este esquema permitió recuperar los saberes prácticos construidos tanto desde los antecedentes de cursos TIC de INFD como de Educ.ar recurriendo a

áreas específicas para cada disciplina y nivel (Martín, 2018). En 2015 se encontraban cursando el postítulo 24332 docentes de educación primaria y 23283 de educación secundaria mientras que hasta 2014 la cantidad de egresados de la primera cohorte ascendía a 3932 docentes (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

Plan Nacional de Inclusión Digital

El Plan Nacional de Inclusión Digital (PNIDE) fue creado por la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 244/15 que tomó como punto de partida a la incorporación de tecnologías dentro de la línea de “Fortalecimiento a la enseñanza” para el nivel secundario, el desarrollo de Educ.ar, el despliegue de la Especialización en Educación y TIC, y en las líneas contenidas en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. La propuesta del PNIDE se propuso abordar diez ejes prioritarios para orientar las acciones de los ministerios de educación nacional y jurisdiccionales para lograr un aprovechamiento de las tecnologías en educación. Dentro de estos ejes encontramos a la promoción de la inclusión de tecnologías en la formación docente a partir de la articulación del Programa de Formación Permanente Nuestra Escuela para el desarrollo de propuestas de formación continua a docentes y directivos con la participación de Conectar Igualdad.

Las interacciones y articulaciones surgidas entre las propuestas de formación mencionadas en este apartado nos llevan a sumergirnos en diálogos con los decisores que formaron parte protagonista de la concreción de dichas políticas de inclusión digital educativa. Desde nuestro interés de otorgar significado a las voces y perspectivas de esos sujetos avanzamos en los apartados siguientes.

TENSIONES E INTENTOS DE ARTICULACIÓN DE LA OFERTA ESTATAL DE FORMACIÓN DOCENTE EN EJERCICIO

La estrategia formativa del PCI, liderada por el Ministerio de Educación, fue uno de los pilares más importantes del Programa. Los esfuerzos puestos en esta área permiten identificar a su vez cierta heterogeneidad en las acciones de formación docente con sus formatos y alcances diversos: talleres de sensibilización, cursos presenciales y virtuales de iniciación y profundización digital, encuentros de formación de formadores, talleres presenciales desde las disciplinas y sobre gestión escolar, talleres presenciales sobre diseño de clases con tecnologías, Especialización Superior en Educación y TIC, Congresos Regionales Conectar Igualdad, etc. (Vacchieri, 2013). Esta diversidad de la oferta estatal se encontraba encadenada a una variedad institucional si contemplamos que el Ministerio de Educación de la Nación, Educ.ar, el INFD, ANSES y las jurisdicciones provinciales, entre otros, fueron partícipes de las acciones de formación docente en ejercicio del PCI. Ante este escenario y en el marco de nuestra investigación, dialogamos con especialistas en políticas públicas educativas, así como con decisores que formaron parte del desarrollo de las políticas de formación docente en distintos espacios de gestión durante el período estudiado sobre la composición de la oferta formativa y sus características.

En relación con la composición de la oferta formativa es posible señalar que al comienzo “las iniciativas de Educ.ar no alcanzaron a conformar un corpus estructurado que permita hablar de un programa integral de formación docente en medios informáticos” (Levis, 2011, p. 83) ya que se trató de cursos poco articulados. Al mismo tiempo, desde ANSES tomaba forma el crecimiento de Escuelas de Innovación mientras que proliferaban las propuestas del INFD y las acciones de sensibilización del Ministerio de Educación de la Nación junto con las acciones de algunas jurisdicciones provinciales. Ante este escenario heterogéneo de la oferta formativa estatal indagamos sobre las problemáticas que su configuración conlleva. Una de ellas es la desarticulación de la oferta, aspecto retomado por uno de los entrevistados:

La desarticulación impacta muy negativamente en las escuelas, que para cumplir participan algunos docentes en cada propuesta pero se corre el riesgo de que no se llegue a armar realmente un nodo, un polo de capacidad instalada en cada escuela (D2, 25/10/2018).

Esta desarticulación que se traduce en la superposición de acciones, de esfuerzos fue identificada por las autoridades educativas y tuvo como contraparte la construcción de dos espacios integradores de las experiencias y producciones previas. Uno de ellos fue la Especialización en Educación y TIC lanzada en 2012 en el marco de Nuestra Escuela con la cual tuvo lugar un proceso de “conectarización de Educ.ar y de educarización de Conectar Igualdad” (Martín, 2018, p. 91) a partir de que el PCI tomó los contenidos que produjo Educ.ar. En ese sentido, uno de los decisores entrevistados nos indicó que:

Conectar subió parte de sus propuestas, las metió adentro de Nuestra Escuela, todas sus propuestas empezaron a salir con el sello de Nuestra Escuela [...]. Nuestra Escuela era, para algunos era como un pulpo que se comía todo, pero finalmente sucumbieron ante la evidencia de que era un sistema hiper ordenador, que metió todo Educar adentro y todo canal Encuentro adentro (D4, 21/8/2018).

A partir de este relato, podemos evidenciar cómo la propuesta de la Especialización implicó la recuperación de la experiencia y producción previa en un programa más amplio de formación docente. Este sentido articulador y aglutinador de los trabajos realizados en torno al PCI en un programa mayor tuvo su segundo espacio en 2015 cuando con el Programa Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) “se instituyó una agencia central, que buscó organizar y articular las distintas iniciativas formativas” (Dussel, 2016, p. 153). En una de las entrevistas realizadas, una de las integrantes de gestión del PNIDE señaló la voluntad integradora del programa:

El 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 INFOD, con Nuestra Escuela (D6, 24/5/2018).

Identificamos aquí que las iniciativas políticas en materia de formación que dependían específicamente del Ministerio de Educación de la Nación tendieron a una integración de las actividades vigentes en ese momento junto con su institucionalización dentro de programas más amplios que pudieran cumplir esa tarea de articulación.

En relación con esta situación podemos vincular uno de los relatos en donde reflexiona sobre la heterogeneidad de la oferta y su articulación:

Las políticas de formación docente deberían estar articuladas con la formación, con la política educativa, y en ese sentido la dispersión no colabora. Yo no sé si la palabra que utilizaría sería centralización, yo no usaría esa palabra, yo usaría más la palabra, quizás de articulación de líneas de acción, pero con un planeamiento mucho más dirigido y direccionado. [...] Así que creo que efectivamente cuanto más coordinado y articulado pueda estar una línea de un programa o una política, es muchísimo más efectiva (D1, 22/10/2018).

Vemos entonces cómo los aspectos positivos de una articulación de las líneas de acción y de un planeamiento dirigido como los aspectos negativos de una oferta desarticulada en relación con la participación de los docentes en las instancias formativas aparecen en los relatos seleccionados. Estos reflejan que la articulación de la oferta conformó un eje central en las intenciones políticas del gobierno con la Especialización en 2012 y el PNIDE en 2015.

Además de contemplar estas iniciativas de articulación nacional de la oferta estatal en ejercicio, surge de las entrevistas realizadas la necesidad de no perder de vista las particularidades de la puesta en acto de las distintas propuestas formativas nacionales en las jurisdicciones provinciales. Uno de los entrevistados se refería a esta cuestión de la siguiente manera:

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 (D5, 23/8/2018).

En un país federal como Argentina, con una estructura descentralizada y con su consecuente injerencia de los niveles subnacionales en la definición de las políticas educativas, la conexión entre estos y las políticas definidas en el nivel nacional conforma una situación particular donde resulta necesario poner los esfuerzos para profundizar los lazos de coordinación. Sobre el proceso de traducción de las políticas, Ball (2002) señala que involucra múltiples situaciones donde los textos de la política se transforman en acciones y las formulaciones abstractas contenidas en las ideas de las políticas en prácticas situadas. Así, mientras se conjugan las tensiones en relación a los tiempos mencionadas anteriormente, también aparecen en los testimonios dificultades propias a los procesos de traducción vinculadas a la articulación entre el nivel nacional y las jurisdicciones provinciales. Al estudio de los intentos nacionales de articulación de la oferta formativa es necesario incorporarle una mirada específica sobre el proceso de traducción de dichas políticas articuladoras ya que la interpretación y el protagonismo de los sujetos encargados del desarrollo de las políticas en el territorio de cada jurisdicción toman un papel que resulta determinante sobre el accionar posterior de la propuesta formativa. Por ejemplo, en la coordinación con las escuelas, en la convocatoria a docentes, en el otorgamiento de liberación horaria o puntaje, entre otras decisiones que los decisores de los sistemas educativos provinciales pueden tomar sobre determinada política educativa.

Ahora bien, además de abordar la tendencia a la diversificación de la oferta y los intentos de articulación de la misma, aparecen otros aspectos a tener en cuenta en el análisis como los tiempos con los que se proyectan y definen las acciones de gestión. Dos de los entrevistados nos manifestaron:

Nuestra gran tensión en materia de equipo político de conducción del Ministerio era en qué tiempo se logra qué, y si los tiempos de transformar a la formación docente eran más lentos de los tiempos que la gestión quería (D3, 11/5/2018).

Armar un plan estratégico lleva tiempo, poner de acuerdo a los sectores lleva tiempo, entonces, muchas veces realmente los tiempos de la gestión no acompaña a los tiempos de mediano plazo de la estrategia (D5, 23/8/2018).

A partir de estos relatos, observamos la existencia de una tensión entre los tiempos que requieren las políticas de formación docente para desarrollar las propuestas formativas y lograr que estas tengan su correlato en la transformación de las prácticas de enseñanza de los docentes, y la dinámica que adquieren los programas de distribución de equipamiento masivo en las escuelas como el PCI. Aquí resulta interesante recuperar los aportes de Braslavsky (1999) quien clasifica las tensiones que genera conseguir buenos acoplamientos entre los niveles político y técnico-profesional para encontrar los mejores itinerarios en la toma de decisiones. La autora identifica cuatro tipos de tiempos (políticos, técnico-profesionales, burocráticos y pedagógicos) con lógicas distintas pero con la necesidad de compatibilizarse para alcanzar las metas propuestas y cuyas fricciones aparecen de manifiesto en los testimonios citados. La tensión puede verse plasmada entonces en la difícil articulación entre las necesidades de la gestión política asociada a la posibilidad de mostrar logros y el cumplimiento de objetivos de cara a las disputas de sentido que abrió el PCI en la opinión pública, y los plazos más extensos que requieren los actores educativos para procesar y resignificar sus prácticas en el marco de fuertes transformaciones pedagógicas.

CONCLUSIONES

Según Di Virgilio, abordar la construcción y puesta en acto de las políticas educativas implica pensar en “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” (2010, p. 256). A lo largo de este artículo hemos visto que la formación docente en ejercicio no es ajena a esta complejidad, más aún cuando la analizamos en escala nacional y en el marco de políticas más amplias de inclusión digital. A

modo de cierre provisorio, consideramos pertinente sintetizar aquellos aspectos que, surgidos a partir de los testimonios obtenidos por los sujetos protagonistas de las políticas objeto de análisis, dan cuenta de tensiones y problemáticas a tener presentes al momento de delinear futuras estrategias que permitan transformar las prácticas de enseñanza a través de la mediatización digital.

En primer lugar, con el PCI el Estado ocupó el lugar central ante la formación docente en ejercicio a partir del diseño de políticas y su correspondiente financiamiento y garantizó su desarrollo en clave de derecho para los docentes. Sin embargo, esta oferta mantuvo una tendencia a la heterogeneidad en función de los distintos ámbitos estatales intervinientes y los dispositivos formativos puestos en marcha. Frente a este escenario heterogéneo, es posible señalar intentos por alcanzar una articulación central de la oferta estatal, ya que si en un primer momento podíamos identificar al INFD, al Ministerio de Educación, a la coordinación del PCI dentro de ANSES, o a Educ.ar entre los actores intervinientes en la construcción de la oferta formativa, en un segundo momento identificamos núcleos de articulación de las distintas propuestas de formación docente bajo grandes programas como la Especialización en Educación y TIC o el PNIDE. Consideramos que la heterogeneidad en la oferta no es un aspecto vaya en detrimento de las posibilidades reales de transformación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, para que esa heterogeneidad no tenga efectos contraproducentes en el marco de la formación docente resulta imprescindible la existencia de lineamientos claros y ejes articuladores que funcionen como grandes directrices de la oferta formadora a fin de evitar la dispersión y garantizar las transformaciones pretendidas en las prácticas educativas.

En segundo lugar, la articulación y la búsqueda de consensos entre el nivel nacional y los niveles subnacionales se convierte en una tarea indispensable a fin de garantizar que las políticas definidas en órbitas nacionales sean puestas en marcha en jurisdicciones con estructuras administrativas y políticas propias para el sector educativo, atendiendo a sus necesidades y particularidades regionales sin perder de vista los objetivos estratégicos del programa y cuestiones del orden político que también entran en juego.

En tercer lugar, la tensión presente entre los objetivos propuestos y tiempos de cumplimiento de los mismos por las distintas áreas intervinientes en una política pública de la envergadura que tuvo el PCI es otra cuestión a abordar a fin de encontrar un equilibrio que favorezca su puesta en acto y no actúe el funcionamiento de un área en detrimento de otra. Estas tensiones se explican en el desarrollo de un programa que tuvo que resolver de forma simultánea la adquisición y distribución del equipamiento a estudiantes y docentes de todo el país, la instalación de los pisos tecnológicos y de conectividad a Internet en los establecimientos educativos y la formación a sus docentes, con el agregado de las complejidades y desigualdades propias a un territorio tan extenso y diverso como el de nuestro país.

Por último, consideramos necesario destacar que es posible realizar el análisis de una vasta oferta de formación docente en ejercicio con inclusión de tecnologías ya que durante esos años las políticas de gobierno estuvieron orientadas a posicionar al Estado como el encargado no sólo de superar la brecha digital de acceso y uso por parte de los estudiantes, sino también de concebir a la formación docente como un derecho del cual debía hacerse cargo. Además de permitir caracterizar la oferta y dar cuenta de las tensiones y complejidades manifiestas en la puesta en acto de estas políticas, los testimonios obtenidos en las entrevistas a los decisores responden a un fuerte compromiso por garantizar políticas igualitarias que garanticen la alfabetización digital de los y las jóvenes en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA.

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3(2), 19-33.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Bilbao, R. y Rivas, A. (2011). Las provincias y las TIC: avances y dilemas de política educativa. *Documento de Trabajo (76)*. Buenos Aires: CIPPEC.

- Birgin, A. (Comp.) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A., Domínguez J. y Fernández C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Braslavsky, C. (1999). *Re haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana
- 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. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 47-103). Madrid: Morata.
- Denzin N. y Lincoln Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa. Vol I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- 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* (pp. 251-258). Universidad de San Andrés. Buenos Aires: Manantial.
- Dusel, 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* (pp. 203-232). Buenos Aires: Paidós.
- Dusel, I. (2014) (Coord.). *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. Buenos Aires: Teseco.
- Dusel, 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*. (pp. 145-160). Buenos Aires: Asociación Educacionista Argentina, Editorial Stella.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356.
- 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* (pp. 137-162). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kliksberg, B. y Novacovsky, I. (2015). *Hacia la inclusión digital. Enseñanzas de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Granica.
- 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*, 2(3), 155-170.
- Levis, D. (2011). Los docentes ante los medios informáticos: una oportunidad para enseñar y aprender en y con libertad. En R. Cabello y S. Morales (Eds.), *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente* (pp. 77-90). Buenos Aires: Prometeo.
- Lion, C. (2005). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. En E. Litwin (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 181-212). Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (Comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: 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*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, OEI.
- Maggio, M. (2012a). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Maggio, M. (2012b). Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina. *Revista Campus Virtuales*, 1(1), 51-64.
- Marchetti, B. (2018a). El Programa Conectar Igualdad y sus líneas de investigación. Una propuesta de estudio sobre la formación docente continua desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En M. Jara, G. Funes, F. Ertola y M. C. Nin (Coords.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la*

ciudadanía en los contextos iberoamericanos (pp. 7-18). Actas del XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. APEHUN.

- Marchetti, B. (2018b). Un necesario recorrido desde la formación hacia la educación docente en diálogo con las políticas públicas para la inclusión digital. *Revista Entramados, Educación y Sociedad*, 5(5), 47-57.
- Marchetti, B. y Bazán, S. A. (2019). El plan de capacitación docente Escuelas de Innovación (2011-2015). Un estudio sobre el abordaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la inclusión de tecnologías a través de las voces de sus protagonistas. *Revista IRICE*, 36, 33-56.
- 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 de la Nación. Buenos Aires: Educ.ar S.E.
- Martín, M. V. (2018). *Políticas públicas de formación del profesorado en TIC*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68077>
- Martín-Barbero, J. (2017). *Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto*. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Ros, C. (2013) *Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- 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...* Buenos Aires: 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.
- 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* (165-190). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, 16, 5-41.
- Vacchieri, A. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.

DOCUMENTOS UTILIZADOS

- ANSES (2015). Presentación Escuelas de Innovación. Buenos Aires.
- Congreso de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional. N° 26.206*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>.
- Consejo Federal de Educación (2015). Resolución N° 244/15. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res15/244-15.pdf>
- Decreto del PEN N° 459/10. (2010) *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>.
- 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*. Buenos Aires.

NOTAS

- 1 Título del proyecto de investigación: "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)”. Doctorado en Humanidades y Artes mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Doctorando: Lic. Braian Marchetti. Directora: Dra. Sonia Bazán. Co-Director: Dr. Luis Porta.
- 2 “Objetivos y acciones de formación docente 2010/2011” - Resolución CFE N° 101/10, “Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015” - Resolución CFE N° 167/12, “Programa Nacional de Formación Docente Permanente” - Resolución CFE N° 201/13