



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC

Aspirante: Magíster María Victoria Martin
Email: mvmartin@perio.unlp.edu.ar

Directora: Nancy Díaz Larrañaga
Co-directora: Alejandra Valentino

Tesis realizada como requisito para optar por el título de

DOCTOR EN COMUNICACIÓN

La Plata, marzo de 2018

Agradecimientos

A Nancy Díaz Larrañaga, por interpretar mis objetivos y ayudarme a alcanzarlos y a Alejandra Valentino, por sus lecturas y por sumarse a la aventura. Y por estar, SIEMPRE.

A Alfredo Alfonso, por las dos décadas de trabajo en Comunicación y Teorías, en donde construimos y reconstruimos desde los marcos teóricos interpretaciones de los fenómenos socioculturales, tal como hacemos en esta tesis. Y por su apoyo incondicional.

Al equipo del Seminario “Estrategias de trabajo colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes TIC” (FPyCS- UNLP), en especial a Pamela Vestfrid por compartir la autoría de muchos de los trabajos de divulgación.

A Paz Echeverría, Cecilia Mainini, Leo Murolo y Darío Martínez, por el aliento constante.

A la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) que con Florencia Saintout al frente apostó al crecimiento de la investigación y formó muchos interlocutores que nutrieron los debates de estas páginas; particularmente a Gisella Assinnato, tesista de posgrado y becaria que, como tantos otros, alimentaron las discusiones desde sus propios recorridos.

No solo en memoria de Jorge Huergo quien me introdujo en el campo de la Comunicación/Educación en mis inicios como investigadora, sino también por lo vigente de su pensamiento y por permitirme gratos reencuentros en cada uno de los temas de este trabajo.

A todos quienes participaron de las entrevistas; individualmente a Verónica Piovani, Magdalena Garzón y Alejandro Alfonso por su generosidad; a los docentes y tutores a cargo de las materias, que se prestaron a tener encuentros en la virtualidad; a los egresados que, más allá de cualquier situación personal accedieron a ser entrevistados y me dejaron escucharlos por vías impensadas.

Por último, y en el principio de todo, a mamá, por insistir; y a Julián, Renata y Manuela que me prestaron tiempos en familia para poder avanzar.

INTRODUCCIÓN.....	7
1. ESTADO DEL ARTE	13
Las políticas de inclusión de TIC en Educación	13
Trabajos que analizan el Programa Conectar Igualdad	19
Reflexiones sobre la incorporación de TIC en Educación.....	21
Tecnología, Educación y sujetos	22
TIC y desarrollo cognitivo	23
Las escuelas del futuro	24
La formación docente para la inclusión de TIC	27
La formación del Profesorado en TIC en Argentina	32
Bibliografía	35
2. LA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA.....	40
La mirada comunicacional.....	41
La hegemonía en la mirada comunicacional	44
Dinámicas culturales y hegemonía.....	46
Las prácticas y las representaciones sociales	47
El campo Comunicación/Educación.....	50
La Comunicación/Educación como perspectiva del estudio de TIC.....	51
Sobre la inclusión de TIC en Educación	54
Perspectivas transdisciplinarias de abordaje	57
Recapitulación: la postura asumida	60
Bibliografía	62
3. LA ESPECIALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN Y TIC.....	64
Antecedentes	64
Ley de Educación Nacional.....	66
Creación del INFD	68
El portal Educ.ar y el Programa Conectar Igualdad.....	70
La línea de base para la evaluación del PCI en la formación docente	73
Inclusión de TIC en la Formación docente (2007-2011).....	74
Desarrollo profesional docente en el área TIC (2007-2011).....	77
El Programa Nuestra Escuela y el PNIDE	78

La “Especialización docente en Educación y TIC”	79
Fundamentación	79
Objetivos	81
Contenidos.....	82
Alcance.....	85
La infraestructura tecnológica.....	85
El campus.....	88
Recapitulación: la conectarización de Educ.ar y la educarización del PCI.....	91
Síntesis	92
Bibliografía	96
4. REFERENTES CONCEPTUALES	97
Políticas públicas de inclusión de TIC en Educación.....	98
Sobre las políticas públicas	98
Las TIC en las agendas de Educación.....	100
La formación del Profesorado en TIC.....	102
De la formación a los horizontes formativos.....	103
Cómo incluir las TIC en la formación del Profesorado.....	108
Las mediaciones TIC en Educación.....	113
Sobre las mediaciones	113
La mediación pedagógica.....	117
Los nuevos códigos, lenguajes y actores.....	122
Las socialidades y los aprendizajes en contextos tecnológicos.....	123
Tecnicidad: de la transmisión al empoderamiento educativo.....	127
Recapitulación: las consideraciones conceptuales.....	132
Bibliografía	135
5. METODOLOGÍA, TÉCNICAS Y CAMPO RELEVADO	139
La descripción densa.....	139
Las técnicas y el campo material	140
Análisis de contenido	140
Entrevistas	143
Encuestas.....	147
Bibliografía	150

6. REPRESENTACIONES GENERALES SOBRE LA ESPECIALIZACIÓN.....	151
En primera persona: los aportes centrales	152
Gráfico 1: Valoración porcentual de la propuesta general de la Especialización	155
La valoración de cada dimensión.....	155
Gráfico 2: Valoración de cada una de las dimensiones.....	156
Tabla 1: Valoración de cada dimensión	158
Gráfico 3: Comparativa de la valoración de cada una de las dimensiones.....	158
Valoraciones distribuidas según las distintas variables.....	159
Tabla 2: Valoraciones promedio contemplando toda la muestra	160
La virtualidad	165
Gráfico 4: Valoración de la dimensión “Formación mayormente virtual”	167
La gratuidad	168
Gráfico 5: Valoración de la dimensión “Formación gratuita”.....	169
La calidad.....	170
Gráfico 6: Valoración de la dimensión “Formación de calidad”	173
Desafíos.....	174
El (bajo) índice de titulación	175
El (poco) tiempo como obstáculo.....	176
La (dificultad) de implementación	176
La (mala) conectividad.....	177
Otros desafíos.....	178
Recapitulación: virtual, gratuita y de calidad, con mala conectividad	180
Bibliografía	183
7. REPRESENTACIONES SOBRE LA POLÍTICA PÚBLICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y TIC	184
El Estado como garante	184
El Estado como articulador	186
Las tensiones y los consensos	189
Gráfico 7: Valoración de la dimensión “Formación en materia de política educativa”	193
Sujetos de derecho.....	195
Recapitulación: el Estado como articulador y garante de los derechos	198
Bibliografía	201

8. REPRESENTACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC	202
Las TIC en la formación docente	202
Gráfico 8: Valoración de la dimensión “Estrategias pedagógicas”	207
Gráfico 9: Valoración de la dimensión “Actualización de contenidos”	208
Revisión de las prácticas pedagógicas	209
La relación con los pares	215
Gráfico 10: Valoración de la dimensión “Relación con los pares”	217
Recapitulación: más que instrumentos, estrategias pedagógicas	220
Bibliografía	226
9. REPRESENTACIONES SOBRE LA MEDIACIÓN TIC EN EDUCACIÓN	227
Transformaciones en los lenguajes	227
Transformaciones en la relación con el conocimiento y su construcción	229
Interacciones en la virtualidad	237
Recapitulación: enseñar y aprender en todo momento y lugar	238
Bibliografía	242
10. CERTEZAS, PARADOJAS, CONJETURAS E INQUIETUDES DE CIERRE	243
Certezas	243
Paradojas	247
Conjeturas	250
Inquietudes	252
Bibliografía	254
ANEXO	255

INTRODUCCIÓN

Una tesis, en todas y cada una de las instancias de formación, supone varios desafíos. Un desafío académico, generalmente compuesto por unas cuantas asignaturas, cursadas, trabajos finales, intercambios con colegas, profesores y “maestros”; un desafío profesional, que en el caso de los docentes demanda cumplir con ciertos requisitos académicos establecidos por los distintos ámbitos laborales; y un desafío personal, en el que se ponen en juego las relaciones afectivas, las laborales, las búsquedas e intereses personales, las condiciones de posibilidad propias y las institucionales.

Además, una tesis doctoral supone recorridos superpuestos entre todos esos ámbitos: diálogos con y entre colegas, tesis, becarios y, retroalimentación con la experiencia, la trayectoria y los requisitos que impone la actividad de investigación y docencia en una Universidad Pública. Muchas de las reflexiones y producciones de esos itinerarios se recuperan para este trabajo, porque fueron concebidas pensando en constituirse como un aporte a la tesis, a la vez configuradoras de y configuradas por una única gran inquietud: la relación entre el Profesorado, las TIC y la responsabilidad del Estado.

En la última década, desde la defensa de mi tesis de la Maestría PLANGESCO (FPyCS-UNLP) sobre “Los medios de comunicación como problema de enseñanza”, una preocupación horadó gran parte de mi desarrollo profesional y de mis producciones destinadas a publicaciones y congresos: la formación docente para la inclusión de tecnologías en Educación. Los estudiantes de las instituciones educativas que habito, tanto como sus docentes, disponíamos cada vez de mayor equipamiento: *tablets*, *notebooks*, *netbooks* del Programa Conectar Igualdad, pero también teléfonos celulares inteligentes. Sin embargo, no resultaban claros los usos pedagógicos que se hacían; las estrategias que se proponían ni las mediaciones que habilitaban el hecho de estar disponibles.

En esa búsqueda y motivada por las mismas ansias de profundizar en la temática, me inscribí en la “Especialización Superior en Educación y TIC” del Ministerio de Educación, sin saber que me abriría un mundo. Un año más tarde, comenzábamos con una Seminario para el Profesorado en Comunicación Social (FPyCS-UNLP), destinado a trasladar las propuestas de esa formación específica a los futuros docentes de esa unidad académica.

A mediados de 2015, cuando en las elecciones primarias, abiertas, simultáneas y obligatorias (PASO) se empezó a vislumbrar que el macrismo podría llegar al gobierno nacional, aparecieron las incertidumbres del fin de un proyecto de país que pujaba por la restitución de lo público. En ese contexto, la pregunta por las políticas públicas de formación docente en TIC terminó de adquirir forma, para repensar y discutir las dimensiones política, educativa y comunicacional que conlleva.

Ese paso entre dos modelos de entender el Estado y de gestionar las políticas públicas completó de configurar un fenómeno de trabajo en el que tenían un lugar relevante las representaciones de los sujetos no sólo como cuestión de sentido sino, sobre todo, de poder, con preguntas sobre las representaciones que construyen los maestros y profesores en torno de las políticas de formación del Profesorado; las mediaciones que intervienen en esa configuración de sentido; el rol que le asignan al Estado y, en definitiva, de qué manera son interpelados los docentes por estas políticas públicas.

Fueron varios los motivos que nos llevaron a elegir la “Especialización Docente de nivel Superior” (2012-2015) del Ministerio de Educación de la Nación para delimitar nuestro fenómeno. En primer lugar, responde a los lineamientos de la Ley Nacional de Educación (26.206/06) y otras normativas del Consejo Federal de Educación. En cuanto a lo educativo, incluye propuestas que buscan que sus cursantes revisen las propias prácticas con vistas a mejorarlas, desde los marcos conceptuales pero, sobre todo, a partir de la reflexión en conjunto con los pares a través de un campus virtual y algunas instancias presenciales. A todo esto le subyace una dimensión política de la incorporación de TIC en Educación en términos de inclusión y reducción de la brecha digital, y desde el desarrollo profesional del Profesorado. Asimismo, referencia los potenciales procesos de empoderamiento de los sujetos que podrían lograrse con una utilización activa/participativa de las TIC en cuanto a la construcción conjunta de conocimiento. Finalmente, la Especialización se ofreció de manera masiva a docentes de diferentes disciplinas y contextos laborales de todo el territorio nacional, por lo que resultaba factible indagar en las representaciones que se configuraban entre sujetos con realidades diversas. Al tratarse de un dispositivo mayormente virtual, pudimos establecer nuestros contactos también en la virtualidad, relacionándonos más allá de las distancias geográficas con personas a través de medios digitales, aún con las complicaciones que podía acarrear.

En las últimas instancias de este trabajo, mientras se terminan de dismantelar los programas y planes que fortalecían la formación docente, los que buscaban superar las brechas tecnológicas y económicas, y aquellas políticas que sostenían los derechos salariales y contractuales a nivel nacional del Profesorado así como los recursos destinados a organismos de investigación y a las universidades, la pregunta por la restitución de lo público cobra más relevancia que nunca.

En este contexto, en esta tesis nos planteamos el siguiente objetivo general:

Comprender las representaciones sociales -políticas, educativas y comunicacionales- de la formación docente en torno a la inclusión de TIC en procesos educativos configurados sobre la “Especialización Superior en Educación y TIC” del Programa “Nuestra Escuela” del Ministerio de Educación de la Nación (2010-2015)

Organizamos el escrito en dos partes: comenzamos con una perspectiva macro y la descripción y caracterización de la “Especialización Superior en Educación y TIC”, y los contextos sociales, políticos y tecnológicos que la hicieron posible para plantear, a partir de allí, la revisión de los conceptos medulares que nos permitieron construir en clave académico- comunicacional el resto del trabajo; luego, realizamos un abordaje analítico más anclado en el caso singular, retomando los objetivos específicos en los capítulos 6 a 9.

El primer capítulo lo destinamos a repasar el “Estado del arte”. Esta revisión de la literatura en torno a la temática incluye trabajos referidos a los motivos que impulsan la inclusión de tecnología en Educación; las políticas TIC en Educación a nivel regional, con énfasis en el Programa Conectar Igualdad de nuestro país; los antecedentes sobre la incorporación de tecnología en Educación, que van desde análisis instrumentales hacia otros en perspectiva sociocultural; la formación del Profesorado en la temática y, por último, a la relación Comunicación/Educación.

En el segundo capítulo entendemos la mirada comunicacional desde la concepción de las dinámicas culturales, lo que nos lleva a caracterizar las prácticas sociales en tanto fuente de producción de sentidos y, a su vez, arena de lucha por el sentido. Debido a que una propuesta formativa siempre supone ciertas tensiones que se expresan a través del lenguaje, es desde allí que abordamos las representaciones como una práctica que, como

tal, se (re) crea en la interacción social y que nos permite dar cuenta de los modos en que los sujetos conciben el mundo y se conciben en él. Adoptamos la perspectiva sostenida por el campo Comunicación/ Educación, que nos orienta a indagar las relaciones complejas entre procesos culturales, históricamente configurados y proyectos políticos, en donde se configuran y cobran sentido las políticas educativas de formación del Profesorado para la inclusión de TIC. Finalmente, a partir de un repaso por los modos de introducir artefactos técnicos en procesos educativos, consideramos las principales posturas que genera la inclusión de TIC en Educación.

Para entender el proceso histórico en el que fue posible la “Especialización en Educación y TIC” en su dimensión política, tecnológica y pedagógica, consideramos necesario hacer referencia a algunos marcos normativos que la posibilitaron y dieron sustento. En este sentido, en el tercer capítulo referenciamos brevemente la Ley de Educación Nacional (2006), la creación del Instituto Nacional de Formación Docente y la Ley de Financiamiento Educativo (2005), sin las cuales la garantía del desarrollo profesional docente por parte del Estado hubiera resultado inviable. Luego, abordamos la dimensión formativa del Programa Conectar Igualdad y del Portal Educ.ar, como parte de un diagnóstico de la inclusión de TIC en el desarrollo profesional docente previo. De esa manera, llegamos a la Especialización docente en “Educación y TIC” del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, sus fundamentos, objetivos, organización, contenidos, reglamentaciones y alcance. Por último, revisamos el componente infraestructura de la Especialización, su dimensión administrativa y su faz pedagógica.

A partir de esa presentación del caso, en el capítulo sobre “Referentes conceptuales” organizamos los grandes temas de análisis para cada una de las nociones medulares que configuran el fenómeno singular. En el apartado “Políticas públicas de inclusión de TIC en Educación” caracterizamos y describimos las principales normativas que impulsan el ingreso de las TIC a las agendas de los gobiernos de la región, con planes de conectividad y de incorporación de tecnología, prioritariamente, a través del sector educativo. En “La formación del Profesorado en TIC” revisamos definiciones y clasificaciones sobre las formas en que se institucionaliza la formación de formadores y los *horizontes formativos*; y ahondamos en discusiones específicas sobre la formación del Profesorado en TIC. Finalmente, en “Las mediaciones TIC en Educación”

discutimos el concepto en el marco del escenario actual caracterizado por la centralidad de las tecnologías y nos focalizamos en la mediación pedagógica y una serie de mediaciones que la constituyen. Como los nuevos códigos, lenguajes y actores reconfiguran los ámbitos e instituciones del conocimiento, destinamos un espacio para reflexionar sobre los mismos y sus múltiples relaciones. A su vez, analizamos las nuevas formas de socialidad en torno al conocimiento, en las múltiples y variadas relaciones, pautas y ritmos por fuera de los que marcan las instituciones educativas. Concluimos el apartado con una discusión sobre las posibilidades de empoderamiento a partir de las TIC.

El capítulo 5 lo dedicamos a la reflexión metodológica: partimos de presentar la descripción densa como metodología para introducirnos en los sustentos del análisis de contenido y detallar las técnicas elegidas, el trabajo de campo y el corpus construido.

El sexto capítulo lo destinamos a las representaciones sobre los aportes generales de la Especialización. Se trata de una primera aproximación que se configura a partir del entrecruzamiento de cada uno de nuestros conceptos clave: las políticas públicas, la formación docente y la mediación tecnológica en Educación. Presentamos las apreciaciones de autoridades, docentes y egresados sobre las experiencias personales y los que consideran los principales aportes y las valoraciones sobre las dimensiones que tuvimos en cuenta: “gratuidad”, “calidad”, “formación virtual”, “política educativa”, “actualización de contenidos”, “estrategias pedagógicas” y “relación con los pares”. Luego, recogemos una serie de desafíos pendientes como el bajo índice de titulación, el tiempo que requiere, las dificultades para implementar estrategias con TIC en las instituciones y, en especial, la deficitaria conectividad a Internet fuera de los centros urbanos.

En el capítulo séptimo respondemos el primero de los objetivos específicos de esta tesis: reconocer las representaciones sociales de la política pública de inclusión de TIC. Para eso, organizamos las representaciones sobre el rol que se atribuye al Estado en torno a la formación docente para la inclusión de TIC, su capacidad para articular distintos actores y a quiénes define como destinatarios y su caracterización. Indagamos, además, en las representaciones que las autoridades, docentes, tutores y los propios sujetos destinatarios han construido sobre sí mismos desde la interpelación de la propuesta de la Especialización.

En el octavo capítulo, avanzamos sobre otro de los objetivos específicos planteados: analizar las representaciones de la formación docente para la inclusión de TIC. Para eso, priorizamos enfocamos en la justificación sobre la incorporación de recursos tecnológicos a la formación del Profesorado (en la tensión contenido o estrategia pedagógica), la revisión de la propia práctica; la relación entre pares como posibilidad de aprendizaje, en este caso singular entre colegas, y los desafíos pendientes.

El anteúltimo capítulo lo destinamos a indagar las representaciones sociales de la singularidad de la mediación tecnológica en los procesos educativos, nuestro tercer objetivo específico. A diferencia del capítulo anterior, abordamos representaciones del orden general sobre el tema y no las estrictamente vinculadas a la formación del Profesorado. Para eso, retomamos las transformaciones en relación con el conocimiento y su construcción, a partir del reconocimiento de los nuevos códigos y lenguajes de la mediatización tecnológica y las interacciones en la virtualidad.

Finalmente, el capítulo de cierre lo reservamos para plantear algunas certezas, paradojas, conjeturas e inquietudes que nos desafían a seguir pensando. En particular, estas entradas se articulan con la preocupación acerca de las posibilidades, potencialidades y límites de la inclusión de TIC en la Educación a partir de la formación docente en el contexto político actual.

Ansiamos que esta tesis interpele, en clave creativa, didáctica y política, tanto a los responsables de las normativas estatales de formación docente como al Profesorado, de manera tal de alimentar su participación en el espacio de debate académico y construcción de conocimiento que supone cualquier tesis en el marco de un sistema universitario público y gratuito.

Tolosa, marzo de 2018

1. ESTADO DEL ARTE

Para la revisión de la literatura previa en torno a la temática, focalizamos en trabajos referidos a los motivos que impulsan la inclusión de tecnología en Educación; las políticas TIC en Educación a nivel regional, con especial referencia al Programa Conectar Igualdad en nuestro país; los antecedentes (desde análisis instrumentales hacia otros que contemplan las relaciones de socialidad involucradas en el aprendizaje); la formación del Profesorado en la temática y, por último, a la relación Comunicación/Educación.

Las políticas de inclusión de TIC en Educación

En primer lugar, entendemos a las TIC siguiendo a Castells como el “conjunto convergente de tecnologías, especialmente la informática y las telecomunicaciones, que utilizan un lenguaje digital para producir, almacenar, procesar y comunicar gran cantidad de información en brevísimos lapsos de tiempo” (1997).

La integración de la informática y las telecomunicaciones, desde comienzos de la década de 1990, produjo una revolución cualitativa que trajo aparejada una fuerte y profunda transformación económica, social, política y cultural. Las posibilidades de conexión y de acceso a Internet son centrales en este cambio de paradigma, lo que deja en evidencia tres aspectos concurrentes de la brecha tecnológica en el contexto latinoamericano: *la brecha en el acceso a las TIC* que refiere a la desigualdad tanto de las poblaciones en el interior de cada país como entre países; *la brecha en el uso de las TIC* en relación con las diferentes apropiaciones y competencias en torno a las mismas y; por último, *la brecha en las expectativas*, en especial de los jóvenes respecto de la disponibilidad y sus usos en las escuelas y lo que la institución realmente les ofrece (LUGO, 2010, p. 65).

El Foro Mundial de Educación (2000) destacó que era necesario alentar estas tecnologías en su listado de las estrategias para ayudar a lograr las metas de Educación, y combinarse con tecnologías tradicionales para ser más efectivas. “En regiones como la latinoamericana, de ingresos medios y pobres, el uso de esta estrategia puede ayudar a que se cumpla con una clásica deuda pendiente de inclusión, ya que permite superar los problemas de la ampliación de la oferta en sectores y territorios no tradicionales” (UNESCO-IIPE, 2006, p. 20). En este contexto, la integración de TIC se enclava en las

agendas políticas de casi todos los países de América Latina, que impulsan planes de conectividad como el Plan Nacional Argentina Conectada (2010), la Agenda Digital Imagina Chile (2013), la Agenda Digital Uruguay (2011), el Plan Nacional de Telecomunicaciones, Informática y Servicios Postales de Venezuela (2007), el Plan Vive Digital de Colombia (2010), la Estrategia Digital Nacional de México (2013), entre otros. Estas políticas están destinadas a establecer o mejorar la conectividad de la población en general, incluyendo el acceso a datos, la optimización del manejo de la información pública, la creación de plataformas digitales de infraestructura y servicios para el sector gubernamental.

Este impulso convierte a América Latina en una de las regiones más proactivas en cuanto a la incorporación de TIC, y dentro de los lineamientos sectoriales, la Educación tiene un papel fundamental (CEPAL, 2013). Así, el avance vertiginoso de la conectividad a través de redes informáticas, el crecimiento de la presencia de las TIC en el espacio social y la necesidad de las instituciones educativas de dar cuenta de esta realidad y equiparar las posibilidades entre grupos sociales, promovieron a fines del siglo pasado el proyecto “Una computadora por niño” (*OLPC*, por sus siglas en inglés). El mismo busca entregar una computadora a cada estudiante para reducir las brechas en el acceso a Internet entre los segmentos más pobres y los más ricos de un país, proyecto conocido como “Modelo 1 a 1”¹.

El criterio que utilizamos para dar cuenta de las discusiones previas consiste en priorizar el material publicado por organismos con reconocimiento que sistematizaran informaciones, datos e investigaciones a nivel regional y sostenidamente a lo largo del tiempo. De esta manera, tanto la continuidad de los trabajos así como la conformación de equipos de investigación, nos permiten tener una mirada que excede las coyunturas, las posiciones individuales y que, por el contrario, son producto de la reflexión conjunta sobre los fenómenos. A tal fin, tomamos trabajos del IPE-UNESCO (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), con producciones bajo la dirección de Margarita Poggi y Juan Carlos Tedesco; de SITEAL-OEI (Sistema de Información de Tendencias

¹ La iniciativa la presentó Nicholas Negroponte en el Foro Económico Mundial de Davos en 2006 y propuso desarrollar una computadora de sólo cien dólares de costo; rápidamente contó con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y ha establecido los lineamientos generales de este tipo de políticas públicas en América Latina.

Educativas en América Latina de la Organización de Estados Iberoamericanos), y de CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, dependiente de la Organización de las Naciones Unidas), especialmente, la mirada de Mario Brun (2011). En muchos casos, la lectura de esos informes institucionales nos deriva en la búsqueda y relevamiento de documentación e investigaciones allí referenciadas o incluidas entre sus fuentes.

María Teresa Lugo, quien coordina la sistematización de IPE-UNESCO en la región, indica que más allá de la entrega y generalización del uso de herramientas TIC, es necesaria una propuesta pedagógica que *oriente* la inclusión de las mismas, asumido como rol del Estado.

“Que no puede tener origen en decisiones sectoriales, sino que deben ser el fruto de deliberaciones de nivel nacional o incluso regional. Los Estados Nacionales adoptarán así un rol central, no solo en lo que concierne a la toma de decisiones, sino también en cuanto a las garantías y mediaciones entre las escuelas y el sector privado, parte imprescindible en esta integración TIC” (LUGO, 2010 , p. 66).

Finalmente, para que la innovación alcance a las escuelas, resulta imprescindible un nuevo rol de liderazgo para el que es clave la formación de directivos que conduzcan una estrategia de inclusión de TIC; la generación de nuevas competencias docentes que puedan acompañar a los estudiantes de hoy quienes están habituados a procesar información no lineal; y en tanto se generen relaciones entre instituciones de distintos niveles, para promover el intercambio de experiencias.

Un lustro después, en el marco del Seminario Internacional organizado por el IPE-UNESCO Buenos Aires en 2015, Margarita Poggi sigue visualizando esas mismas brechas en el acceso y la calidad de la tecnología, y también en relación con el capital cultural y las habilidades para usarla por lo que afirma que el rol de los Estados resulta clave para promover políticas que, a su vez, contribuyan a disminuir brechas “vinculadas con el acceso a las tecnologías, tanto en términos de dispositivos como de conectividad, y también aquellas que derivan de la posible o real utilización y producción de contenidos para el uso pedagógico en las escuelas.” (Lugo, 2016, p. 7).

En el mismo encuentro Raúl Katz, por su parte, analiza el escenario de las políticas de digitalización en América Latina y coincide en que el desarrollo de la digitalización está directamente correlacionado con cambios en el aparato institucional de políticas TIC y

el desarrollo de una estrategia digital nacional aunque advierte que sigue siendo amplia la desigualdad en materia de TIC en los países de la región. Un segundo desafío que marca Katz se vincula con el retraso de disponibilidad de contenidos regionales conjugado con el alto consumo de productos y servicios digitales globales. Por último, indica que América Latina carece de capital humano de TIC en términos estructurales, dato que desprende de la tasa de graduación de las carreras tecnológicas. A raíz de esta descripción, indica que resulta imprescindible desarrollar marcos institucionales que definan y ejecuten los lineamientos de base para guiar la asignación de fondos públicos hacia el desarrollo del sector TIC. Entonces,

“El Estado debe jugar un papel proactivo de promoción en el desarrollo del ecosistema digital latinoamericano. (...) El punto de partida para la definición de políticas públicas en el terreno digital es la elaboración de una visión estratégica” (Lugo, 2016, p. 55), que defina el objetivo de largo plazo y el marco para una política estatal que vaya más allá de los ciclos político-electorales.

A partir de la organización de los informes que recuperan la experiencia en distintos países, María Teresa Lugo, postula indispensable redefinir los objetivos educativos hacia “aprendizajes significativos y de calidad para todos” (Lugo, 2016, p. 116), en la búsqueda de sentido, desarrollar nuevas formas de enseñar y aprender, cambiar contenidos y prácticas, reformular las propuestas de formación del Profesorado; modificar los estilos de enseñanza, fortalecer las redes y abrir nuevos espacios y modalidades de interacción e intercambio para lograr. Al respecto, señala que se trata de un problema de las agendas de políticas públicas de la región, a pesar de haber avanzado en la formalización de intenciones de construir una sociedad de la información inclusiva. Sobre la dimensión pedagógica, concluye que

“la mejora de los aprendizajes no se logra automáticamente a partir de los avances tecnológicos. Esta confirmación ha dado como resultado una priorización de las políticas TIC hacia la dimensión pedagógica, superando los abordajes exclusivamente sociales. Esto se traduce en la necesidad de que las tecnologías digitales estén al servicio de procesos de innovación y mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y por ende hacia la formación docente. Concepciones como la de brecha digital se resignifica no solo desde el punto de vista del desigual acceso material a las tecnologías, sino desde las

desiguales posibilidades de uso y apropiación de los niños, niñas y jóvenes destinatarios de las políticas” (Lugo, 2016, p. 119).

Para eso, recomienda atender a la diversidad de sus conocimientos, disposiciones y actitudes en relación con la integración de TIC; buenas condiciones para el desarrollo de la labor docente; y repensar la formación docente, tanto inicial como permanente.

Como vemos, varios antecedentes señalan al Estado como el motor que debe impulsar la inclusión de las TIC en las instituciones educativas. El modo en que confluyen los aspectos tecnológicos y los pedagógicos en la base de estas políticas configura el posicionamiento que tendrán los Estados sobre sus funciones y límites. Los relevamientos a nivel regional dan cuenta de un amplio abanico de funciones de los Estados respecto de las TIC: diseñar los objetivos políticos y establecer las prioridades: gestionar, solo o junto con el sector privado; apoyar emprendimientos de otros; alentar al sector privado a realizar desarrollos (de programas, de equipos, etc.) y estándares para controlar la calidad de este proceso (UNESCO-IIEP, 2006, pp. 23-24). Además, como las acciones que se desarrollan en y para el sistema educativo suelen implicar un modelo de gestión mixto con actores de otros ámbitos, públicos y privados, usualmente con intereses heterogéneos, el Estado debe resolver las tensiones sobre “el igual alcance a las distintas regiones y niveles socioeconómicos y la regulación y arbitraje frente a un sector privado, que suele ser proactivo en el sector educativo.” (UNESCO-IIEP, 2006, p. 12), así como regular la calidad de los productos y contenidos.

Otros abordajes tangenciales al problema pero que lo configuran, se vinculan con la definición de la política de conectividad, ya que ahí se dirimen la diversidad de intereses y posibilidades en juego porque involucra también decisiones económicas y de alcance de las políticas de telecomunicaciones, por ejemplo. La estrategia de acceso y archivo de la información digital, en portales educativos o Intranets de cada institución, también da cuenta de esta discusión. Por último, la seguridad y confidencialidad de la información constituyen otro eje de debate: el daño que pueden realizar virus, los hackers o incluso un mal manejo de lo que se comparte a través de la red son motivo de preocupación para muchos. En el mismo sentido, lo relativo a la privacidad es una preocupación que ha sido indagada: qué ocurre respecto de la intimidad de las personas, la vigilancia y los sistemas públicos de información.

En lo que refiere a nuestro país, desde comienzos de la institucionalización del campo académico de la política educativa se ha caracterizado por

“la inestabilidad política de Argentina y la región latinoamericana (en particular, la alternancia de gobiernos democráticos y militares hasta los ochenta) y la discontinuidad de las políticas para el fortalecimiento de los sistemas universitario y científico, de las capacidades técnico-burocráticas del Estado y de las prácticas institucionales de dichos sistemas en cuanto a la vinculación entre la carrera docente e investigativa, los modos de producción de conocimientos específicos, de extensión y divulgación” (Giovine, 2016, p. 379).

Para articular esos ejes divergentes en muchos casos, se creó en 2012 la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe) y se realizó una mesa de discusión sobre el tema en el marco del Coloquio “30 Años de Investigación Educativa en Argentina”², lo que constituye un espacio significativo de discusión acerca de la situación del campo y su evolución en las últimas tres décadas, reuniendo a especialistas de todo el país. En ese contexto, y si bien hace referencia a las políticas educativas en general, Nosiglia (2016), observa que desde la década de 1990 en Argentina se ha priorizado la investigación de tipo instrumental y legitimante de las “políticas aplicadas”, habilitando a intelectuales y técnicos provenientes en su mayoría de centros privados. Finalmente, Guillermina Tiramonti señala que en las últimas décadas se han ampliado los ámbitos de investigación de políticas educativas. Sin embargo, indica que existe una relación cada vez más estrecha entre producción de conocimiento y agenda de políticas públicas, que torna dependientes la producción del conocimiento y las urgencias del poder, ya sea orientando las políticas públicas como en la producción de la investigación (Tiramonti, 2016, p. 412).

Por su parte, Gorostiaga y Tello (2015), realizan un exhaustivo análisis de la producción académica sobre política educativa a partir de artículos publicados en revistas especializadas en el período 2001-2010. El relevamiento encuentra temáticas vinculadas con la Educación Superior y el gobierno de la Educación; estudios de tipo comparado y de otros que trabajan sobre el nivel regional (América Latina) o sobre políticas provinciales; y algunos abordajes que indagan sobre el papel de otros actores, prácticas escolares o discursos supranacionales, pero la mayoría de las investigaciones hacen

² Se desarrolló en abril de 2015 en la Ciudad de Buenos Aires y tuvo como objetivos realizar un balance de la investigación educativa argentina desarrollada desde 1984 e identificar desafíos para lograr mayores niveles de diálogo y cohesión entre los académicos del campo

foco en el rol que cumple el Estado en las políticas educativas (Gorostiaga y Tello, 2015, p. 202).

Trabajos que analizan el Programa Conectar Igualdad

De manera reciente, destacamos los estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad que realizaron los equipos técnicos de universidades nacionales.

El primero de estos informes, “Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad” (PCI), del Ministerio de Educación de la Nación (2011), recoge las percepciones generales de la comunidad educativa a un año de su implementación. En el mismo, aparecen altos niveles de expectativas respecto a su potencial transformador (de la escuela y del futuro), acompañado de cambios educativos y sociales. El trabajo también da cuenta de cómo comienza a vislumbrarse el impacto del Programa en las escuelas y en las comunidades.

El informe de 2011 reúne apreciaciones que ubican al PCI como el primero de alcance universal lo que

“despierta la conciencia del derecho a la Educación Secundaria, al conocimiento y al uso de tecnologías. Todo ello contrarresta la premisa instalada de que la Educación Secundaria no es para todos. La internalización del concepto del derecho igualitario a la Educación tiende a recuperar el papel del Estado como su garante. En este sentido, una idea frecuente en los distintos actores entrevistados fue que se está satisfaciendo una demanda que está muy por encima de aquello que alumnos y docentes esperaban recibir de la escuela pública.” (ME, 2011, p. 60).

Además, el informe señala que la implementación del Programa influyó positivamente en la comunidad educativa, en distintos aspectos tales como motivación, el clima escolar y convivencia; estado de ánimo y el autorreconocimiento de los estudiantes; también surge que acerca la escuela a la vida de los jóvenes; que ofrece oportunidades de aprendizaje y encuentro en los hogares; y mejora de las dinámicas colaborativas entre los distintos actores del proceso educativo, quienes manifestaron transformaciones potenciales de las propuestas pedagógicas tradicionales

Coincidiendo con esto, una indagación de UNICEF publicada en 2013 indica que

“el PCI ha cumplido holgadamente con sus objetivos y en algo más de dos años cambió de modo radical la situación de la integración de TIC no solo en el sistema educativo sino en la constelación de instituciones en las que impacta (...)”

también implicó reacomodos hacia el interior de las propias instituciones” (Vacchieri, 2013, p. 106).

Sobre el impacto en el ámbito social, destaca que se verifica una alta expectativa y entusiasmo de toda la comunidad educativa por la llegada de los equipos y una importante predisposición en los estudiantes para trabajar con ellas, lo que trae aparejada en la mayoría de los casos su apropiación inmediata, con el acompañamiento de las familias. La misma expectativa se evidencia en la institución escolar, aunque con una mayor heterogeneidad en cuanto a las reacciones de los distintos actores. Los docentes se muestran positivos respecto de la incorporación de las TIC y, más aún, “las *netbooks* atraviesan y redefinen el tiempo escolar y constituyen una mayor motivación para ir a la escuela, lo que implica un mayor presentismo” (Vacchieri, 2013, p. 109). Sobre el impacto en clase, se destaca que comienza a reconfigurarse lentamente el espacio del aula.

La autora concluye que el PCI no es solo un programa de equipamiento tecnológico porque

“lo que se buscó desde un primer momento fue mejorar la Educación de chicos y docentes, acortar la brecha digital de todo el núcleo familiar (muchas veces siendo la primera computadora de la familia) y que la escuela sea un espacio que brinde igualdad de oportunidades, tanto de herramientas como de conocimientos” (Schinca, 2016, p. 170).

Entre los desafíos pendientes según el informe 2011, figuran el político-institucional (en relación con nuevos colectivos que se crean, el volumen de la inversión, la responsabilidad repartida y compartida entre el financiamiento, el manejo administrativo, y el diseño de las políticas, la cantidad de destinatarios y la suma de objetivos) y el de las políticas escolares (que implica cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la gestión institucional, la dinámica del aula y la relación entre los diversos actores de la comunidad educativa).

Más reciente, encontramos una segunda etapa de informes evaluativos del PCI³ que combina “dos perspectivas en la evaluación de las políticas públicas: una teórico-

³ Esta etapa elaborada en forma conjunta por 15 universidades nacionales, el Ministerio de Educación de la Nación y la Organización de los Estados Iberoamericanos. En esta oportunidad, se incorpora al trabajo de los equipos de las universidades entre la que se encuentra la UNLP, bajo la coordinación de Rocío Quintana (FPyCS).

metodológica y otra más pragmática, vinculada con la puesta en marcha de procesos de cambio” (ME, 2015, p. 16).

Entre los principales resultados,

“se sostiene la importancia del PCI en tanto constituye una política pública para promover la inclusión social y digital, que permite favorecer los procesos de aprendizaje, el acceso a nuevas fuentes de información y la posibilidad de integrarse plenamente a la sociedad contemporánea” (ME, 2015, p. 84).

A su vez, destaca que el “Modelo 1 a 1” implica la articulación de una serie de procesos y acciones que favorecen la innovación educativa según un nuevo modo de enseñar y aprender, generar espacios para que los docentes redescubran su función a partir de revisar sus estrategias didácticas y las formas de construir el espacio áulico y que involucra a distintos actores; superando la dimensión instrumental - la entrega de una *netbook* por estudiante- que lo posibilita.

En cuanto a la dimensión institucional, el trabajo refiere desde la implementación del programa cambios en el uso de las TIC para los procesos administrativos; en las prácticas de los directivos; en la comunicación; en el clima escolar; en la organización de los espacios escolares y en la conformación de equipos docentes. Respecto de la formación docente en TIC se observan principalmente cambios en relación con la capacitación: en relación con el primer informe, se incrementa el uso y reconocimiento de la existencia de los escritorios de alumno y docente y la reconfiguración del rol del docente. Por su parte, los alumnos valoran la dinámica de las clases que incluyen el uso de las *netbooks*, el principio de igualdad y democratización de las políticas públicas de inclusión digital que es el fundamento del Programa. Por último, se destaca una progresiva “hibridación” de soportes y de lenguajes, que da cuenta que el PCI se ha ido incorporando a la dinámica escolar.

Reflexiones sobre la incorporación de TIC en Educación

Entre los autores más citados por la tecnología educativa⁴, figura Manuel Área Moreira quien advierte que definir los medios y materiales de la enseñanza como una colección

⁴ Tradicionalmente se denominaba de esa manera al conjunto de conocimientos, aplicaciones y dispositivos que permiten la aplicación de las tecnologías, especialmente las de la información, en el ámbito de la Educación. En la actualidad, esta área singular de las Ciencias de la Educación se orienta hacia concepciones que enfocan a la tecnología educativa como una "forma de mirar y pensar la realidad"

de artefactos o soportes transmisores de contenido es una visión reduccionista, vinculada a teorías conductistas; a mayor cantidad de elementos, aumentaría el rendimiento en el aprendizaje. Entonces, agrega otras variables y factores intervinientes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje como los conocimientos previos, actitudes, edad y estilos cognitivos de los sujetos y las tareas, metas y métodos de enseñanza propuestos por el contexto. En definitiva, sostiene que

“los medios y materiales curriculares no son un producto técnico ajeno a los fines, ideas y valores socioeducativos de sus autores, sino que por el contrario en todo medio y material curricular subyace una determinada representación o imagen de la sociedad, del conocimiento y de la cultura”. (Area Moreira; 2002, p. 13)

Tecnología, Educación y sujetos

Otro de los referentes que marca un hito en el tema es Mark Prensky con su distinción entre nativos e inmigrantes digitales. Su clasificación señala que

“resulta evidente que nuestros estudiantes piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores. Además, no es un hábito coyuntural sino que está llamado a prolongarse en el tiempo, que no se interrumpe sino que se acrecienta, de modo que su destreza en el manejo y utilización de la tecnología es superior a la de sus profesores y educadores” (Prensky, 2001, pp. 2-3).

Esta noción de “nativos digitales” instala a los jóvenes como responsables de las iniciativas y dinámicas que generan los nuevos medios, justificando lo que no hacen los adultos para promover usos más enriquecedores y más desafiantes de esas tecnologías, de ahí que sea fuertemente cuestionada.

En disonancia con lo anterior, Buckingham (2008, p. 224) recuerda que persisten diferencias y desigualdades no sólo en lo que respecta al acceso a la tecnología por parte de los jóvenes, sino particularmente en torno al “capital cultural” necesario para usarla, por lo que rechaza la idea de la neutralidad de las tecnologías o que sus consecuencias sean el mero resultado de cómo eligen usarla las personas. El acceso simbólico pasa a

(Fainholc, 2000), por lo que las posturas actuales resaltan el enseñar a pensar en las tecnologías, con las tecnologías y a través de ellas (lo que equivale a pasar de un uso instrumental a uno crítico).

ser una cuestión de análisis central, tal como sostienen Burbules y Callister (2006) quienes nos describen los riesgos y las promesas de la incorporación de las nuevas tecnologías en la Educación. Aunque los autores afirman que esto traerá consecuencias no previstas, sugieren tomar el riesgo, considerando aspectos controversiales como credibilidad, acceso y lectura crítica.

Otros autores de la tecnología educativa, Salomon, Perkins y Globerson (1992) consideran que los modos de operar con las tecnologías no están restringidos a cuestiones de índole técnica sino, fundamentalmente, “los efectos DE la tecnología pueden producirse cuando la colaboración CON la técnica deja un residuo cognitivo”, que dota a las personas de habilidades, y de estrategias del pensamiento que reorganizan y aumentan su rendimiento, por lo que es necesario desarrollar la apropiación de esas tecnologías y de sus entornos culturales (Salomon, Perkins y Globerson, 1992, p. 19).

Sin embargo, Coll y Martí (2001) recuerdan que sólo si el modelo general de aprendizaje responde a una lógica constructivista y no transmisivo, las ventajas de las TIC serán tales. En definitiva,

“no es por tanto la mera presencia de las TIC lo que puede generar un cambio educativo relevante sino los modelos de práctica docente desde los que se diseña la enseñanza, que a su vez dependen de los enfoques que se sustentan acerca de lo que se considera que es el aprendizaje” (UNESCO-IIEP, 2006, p. 10).

Como vemos, los autores coinciden en que es necesario abandonar las miradas meramente instrumentales para ahondarse en procesos de culturales y de constitución de identidades de los sujetos interviniente.

TIC y desarrollo cognitivo

Si bien no es un eje central en esta tesis, la relación TIC y desarrollo cognitivo merece una mención. La tendencia actual es pensar en las TIC como un recurso, más que sólo como objeto de conocimiento. Entonces, las tecnologías son entendidas como un apoyo a la tarea docente, herramientas o recursos para el aprendizaje además de ser el medio de acceso al conocimiento, la colaboración e intercambio entre pares y el desarrollo de la autonomía en la gestión del conocimiento (para la búsqueda, selección, procesamiento y producción de información). Poggi destaca que todos los informes

relevados insisten en que esta potencialidad sólo se hace efectiva en la medida en que se realice dentro de una propuesta pedagógica de innovación desde marcos conceptuales como el constructivismo, la enseñanza centrada en el alumno y el aprendizaje distribuido (UNESCO-IIPE, 2006, p. 13).

La cuestión de la potencialidad de las TIC para mejorar los aprendizajes, se dirime en la postura teórica que considera que las funciones cognitivas superiores se construyen primero en un plano interpersonal, en situaciones de acción colectiva, y posteriormente en un plano intrapersonal, cuando el sujeto incorpora y hace propias las capacidades que antes eran compartidas. Para Vygotski, esto se produce a través de la mediación semiótica (un sistema de signos que permiten representarnos la realidad y comunicarnos con otros). Estos códigos semióticos se vuelven una pieza central en los procesos de aprendizaje y de desarrollo.

“En el ordenador, ejemplo paradigmático de estas tecnologías, confluyen letras, números, imágenes –estáticas o en movimiento– lenguaje oral, gráficos, códigos todos ellos que ya existían antes de la aparición de los ordenadores y que los alumnos usan en otros contextos. Sin embargo, su integración en un mismo medio podría llegar a suponer un cambio sustancial en los procesos intelectuales de quien los utiliza” (UNESCO-IIPE, 2006, p. 8).

Las escuelas del futuro

A nivel local, reconocemos las propuestas de Dussel y Quevedo (2010), quienes en el marco del *VI Foro Latinoamericano de Educación*, “*Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*”, se proponen analizar la situación del sistema educativo en relación con la expansión de las nuevas tecnologías, para pensar los desafíos que se presentan hoy a las instituciones escolares frente a la dinámica del mundo digital. Los guían dos preocupaciones centrales: reducir la brecha entre sectores sociales y entre generaciones en el acceso y el uso que se hace de las nuevas tecnologías (en términos de políticas de equipamiento y conectividad) y, la segunda, se orienta a los desafíos pedagógicos de la introducción de TIC (en cuanto a las transformaciones del espacio y del tiempo y, a su vez, la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula).

Los autores sistematizan dicotomías que alimentaron los debates en términos concretos referidos a si las máquinas deben estar dentro del aula o en un espacio particular (gabinete); dispositivos de usos colectivos (como las pizarras electrónicas) o individual (las *netbooks*); una formación dura que incluya el dominio del hardware y el uso del software, contrapuesto a otra más “polivalente” que incorpore las disciplinas que trabajan con la afectividad, las emociones para el desarrollo de competencias expresivas y cognitivas. A partir de eso, describen una tensión latente, y a veces explícita y evidente, entre los modos de trabajo que propone la escuela (su organización en asignaturas, la partición del tiempo y del espacio, las relaciones de autoridad que establece, la progresión y secuencia de conocimientos que propone) y las experiencias de vida cotidiana que registran los jóvenes tanto en sus hogares como en el espacio social y que hoy están mediadas por los nuevos medios digitales. Por último, recuperando a Martín Barbero, quien esgrime que la navegación implica a la vez conducir y explorar, manejar y arriesgar; prescriben para la escuela que

“en poder navegar efectivamente esas tensiones, se juegan las posibilidades de que la introducción de las nuevas tecnologías a las escuelas aporte a la democratización de la cultura y a consolidar una sociedad más justa y con mayor conciencia ética sobre su futuro”. (Dussel y Quevedo, 2010, p. 74).

Entre la literatura, reconocemos ensayistas que reiteran la misma pregunta sobre cómo serán las escuelas en el futuro y cuál será el futuro de la escuela y afirman que la escuela, “aun incorporando masivamente redes y pantallas no habrá de resignar su matriz nuclear de la modernidad” (Narodowski y Scialabba, 2012, p. 27). Paula Sibilia (2012) reflexiona sobre la escuela en tiempos de dispersión y revisa el modo en que las nuevas tecnologías modifican el funcionamiento de las instituciones escolares y a sus sujetos, confrontando los modos de ser y estar en el mundo actual con las instalaciones de la escuela.

Sin embargo, por circunscripción temática y de perspectiva, preferimos hacer foco en autores que encuentran que las TIC tienen potencialidad para superar las limitaciones de espacio y tiempo de las aulas presenciales y las relaciones entre sujetos, por fuera de las paredes escolares. Mariana Maggio plantea que la incorporación de TIC nos da la posibilidad de “analizar nuestras prácticas críticamente y enriquecerlas de un modo sistemático” con el objetivo de hacer la enseñanza más “poderosa, amplia, perdurable,

profunda” (Maggio, 2012, p. 63) a través de una inclusión genuina de las tecnologías en el aula para el trabajo pedagógico cotidiano mediante propuestas de experimentación en clase, y “más allá de la clase” y de la revisión de la potencia de las redes sociales.

Los referentes describen procesos que tienen que ver con el “aula aumentada” (Sagol, 2012), el “aprendizaje aumentado” (Reig, 2012), el “aprendizaje ubicuo” (Burbules, 2014) y hasta los más recientes “Entornos personales de aprendizaje” (Castañeda y Adell, 2013), entre otros. Existe un acuerdo entre estos autores sobre el hecho que se amplían los límites de la clase, circulan contenidos digitales en distintas direcciones y entre variados participantes, configurando un nuevo espacio comunicativo y de intercambio de saberes entre los sujetos que participan presencialmente de la clase, que los excede físicamente. A su vez, la movilidad y desplazamientos constantes que son facilitados por estos dispositivos, en conjunción con la multiplicidad de acciones simultáneas, plantean una reformulación de toda la experiencia cotidiana personal. El saber se deslocaliza y aparecen nuevas relaciones entre los sujetos y el conocimiento, pero también entre sujetos (que aprenden y construyen saberes) y entre saberes.

Un último estudio de gran circulación especialmente desde la asunción de la gestión de Cambiemos en el gobierno nacional de nuestro país (diciembre de 2015) es el informe “Estudiantes, Ordenadores y Aprendizaje: realizando la conexión”, encarado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)⁵. El mismo sostiene que la tecnología parece no tener efecto sobre el rendimiento académico, principalmente porque las escuelas no han aprovechado todavía su potencial en las aulas para reducir la brecha digital y dar a todos los estudiantes las habilidades que requieren en este “mundo conectado”. Para analizar los datos, tuvieron en cuenta, además, los resultados de las pruebas PISA: el relevamiento expone que la brecha entre estudiantes

⁵ OCDE es un organismo de cooperación internacional, compuesto por 35 Estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. México y Chile son los únicos países latinoamericanos que lo integran. En tanto, PISA es el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes que basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir exámenes estandarizados que se realizan cada tres años en varios países con el fin de determinar la valoración internacional meramente cuantitativa, sin considerar contextos, de los alumnos; está ejecutado también por OCDE. Un trabajo anterior realizado por el mismo organismo (Benavidez y Pedró; 2007) presenta un informe panorámico del ámbito de las relaciones entre las TIC y la educación escolar en los países iberoamericanos. En el mismo, establecen el marco de expectativas relacionadas con las aportaciones pedagógicas que las TIC pueden ofrecer desde una mirada centrada en el desarrollo económico; luego, reseñan las políticas de acceso del Profesorado a las TIC; además, intentan contestar si las inversiones desarrolladas han generado los beneficios esperados, cuáles de las expectativas iniciales se han visto colmadas y cuáles no, y por qué razones y finalizan planteando una agenda de investigación en el área.

más y menos favorecidos en términos de lectura digital se asemejaba a los resultados en el test de comprensión lectora tradicional, lo que según la OCDE sugiere que para reducir las desigualdades en las competencias digitales es necesario antes mejorar la igualdad en la Educación ya que, si bien el uso de computadoras varía entre países, no se evidencia en los resultados de la prueba PISA, por lo que no parece ser un factor clave en la variación del rendimiento de los estudiantes en matemáticas, lectura o ciencia. Eric Charbonier, director de la sección Educación de OCDE, concluye: “Los profesores no están preparados, para ellos las nuevas tecnologías aún no forman parte del proceso general de la escuela”⁶.

Cabe aclarar que aunque conocemos estos resultados y afirmaciones, nos negamos a hacernos eco de los mismos por dos motivos principales: fueron llevados adelante por un organismo destinado a encarar problemáticas económicas más que educativas y, en segundo lugar, toman como variable para sostener sus “hallazgos” unas pruebas que desestiman las desiguales condiciones de los estudiantes que son “medidos” y clasificados cuantitativamente.

La formación docente para la inclusión de TIC

Como señalamos anteriormente, el ingreso al aula de las TIC trae aparejadas múltiples investigaciones que indagan en la formación y capacitación docente en torno a las mismas. Es así que resulta necesaria una apropiación significativa por parte de los docentes de las nuevas tecnologías y el requerimiento de una preparación específica en el marco de los profesorados.

Los estudios sobre la formación docente, hallan que los profesores “manifiestan una fuerte carencia de formación y la necesidad de capacitación al respecto, aún en los países de larga tradición en este tema” (UNESCO-IIPE, 2006, p. 35)⁷. De esta manera,

⁶ “Sin planificación, la computadora en la escuela no ayuda a aprender más”, *Clarín*, 15/09/2015. En línea: <http://clar.in/2iUwnlp>

⁷ Un trabajo previo, de 2005, realizado por IIPE-UNESCO regional señalaba sobre los docentes de nuestro país que “casi tres cuartas partes de ellos nunca usan correo electrónico. En este país los más excluidos son los profesores de enseñanza media; en el resto, en cambio, esta situación es más frecuente entre los maestros de Primaria. En todos los países los docentes del sector privado tienen ventajas sobre los del sector público. Por último y como era de esperarse, el nivel socioeconómico también determina fuertemente el recurso a esta práctica de comunicación. En cuanto al uso de Internet, la mayoría de los docentes de los países estudiados no lo hace nunca (Argentina 71.5%, Brasil 54.8%, Perú 54.9% y Uruguay 58.2%)” (Tenti Fanfani, 2005).

la formación del Profesorado es uno de los pilares de todas las políticas de inclusión de TIC en los sistemas educativos, lo que supone una oportunidad para revisar y actualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los programas de los distintos países están integrados por un componente destinado a repensar la función de docentes y directivos, reflexionar sobre el modelo pedagógico de interacción y la mediación pedagógica, con la finalidad de que las TIC representen una oportunidad real de transformación.

Tras una primera etapa destinada a la “alfabetización y capacitación en las herramientas, para su aplicación pedagógica y profesional, con el fin de garantizar la adquisición de las cualificaciones tecnológicas básicas” (Pedró, 2012, p. 68), actualmente el desarrollo profesional docente hace hincapié en las posibilidades de incorporación de las TIC de manera significativa en las prácticas del aula. Si bien en la región los países se encuentran en diferentes etapas de implementación, resulta notorio que las razones sociales de inclusión son las que tienen mayor peso una vez que se ha logrado equipar a las escuelas, a los estudiantes y a los docentes. El informe de SITEAL, que recoge la experiencia de los últimos 25 años en distintos países de la región, esboza que la formación docente inadecuada es el principal inconveniente para la aplicación plena de las TIC en el aula. Sobre los desafíos para modificar esta situación, subrayan el contexto institucional (la infraestructura y la cultura digital de las instituciones de formación docente); la actitud y percepción de los docentes respecto de las tecnologías digitales; y, por último, la innovación y su relación con el campo académico (el estudio halló que los profesores usan tecnología para tareas básicas y para comunicarse, pero no para objetivos pedagógicos centrales).

Otras investigaciones previas reconocen entre los obstáculos de la formación docente para implementar desarrollos formativos para las TIC: una oferta escasa de cursos; falta de motivación de los profesores para incorporar las TIC; la escasez de perfiles expertos para realizar las capacitaciones en el uso pedagógico de las TIC; el alto costo de recursos financieros que requiere. No resulta menor la discusión acerca del ámbito en el cual llevar adelante esta capacitación: en la misma escuela, en otro centro, con modalidad a distancia. Las investigaciones concluyen en que son necesarias dos condiciones para que las TIC se incorporen potenciando los procesos educativos:

“La primera es la fuerte dependencia en la provisión de amplias oportunidades de desarrollo profesional de los profesores. Es por ello importante establecer e instrumentar una política nacional al respecto. La segunda, todavía más importante, es modificar introduciendo nuevos fines y nuevos modelos en la formación inicial y continua de los profesores que alienten la existencia de comunidades de aprendizaje de profesores las cuales puedan a su turno generar, refinar, consolidar y diseminar las pedagogías emergentes y las competencias profesionales emergentes” (UNESCO-IIPE, 2006, p. 41).

Entre los problemas que se han identificado con la consecución de estas políticas figura la falta de continuidad de las mismas (con la asunción de gobiernos con distinta orientación), cuestión que ya planteamos en párrafos anteriores.

Si bien reconocemos la existencia de varios estudios a nivel internacional sobre los usos TIC en la formación inicial de docentes, en general presentan casos específicos circunscriptos a ciertas regiones, tipos específicos de formación, entre otros, por lo que no constituyen un corpus consolidado de conocimientos. Los informes con enfoques más amplios que brindan un panorama general sobre la integración de TIC en la formación inicial docente en América Latina y el Caribe son pocos, y suelen estar en manos de organismos internacionales, tal el caso del Centro de Investigación Educativa e Innovación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD- CERI), que busca revisar la literatura, realizar un estudio empírico y recomendaciones de políticas para las instituciones de formación docente y para los gobiernos de los nueve países integrantes; OREALC-UNESCO (2005) y CEPAL (BRUN, 2001) ambos con el objetivo de recopilar experiencias de aplicación de TIC en instituciones de formación docente de ocho países de la región.

El estudio de Brun para CEPAL (2011) muestra un panorama de la situación regional de la integración de TIC en la formación inicial de los docentes, a partir de la sistematización de experiencias institucionales. En el mismo, y considerando la desigualdad creciente en los sistemas educativos de la región, mantiene que el actual escenario de la formación inicial en/con TIC es deficiente y parece apuntar a reproducir la inequidad. A partir de ese diagnóstico señala que

“por un lado, ha aumentado la matrícula en formación docente y nuevos sectores sociales han ingresado al Profesorado, grupos con menor acceso a las TIC y, por lo tanto, con menos posibilidades de utilizarlas pedagógicamente. Por otro lado,

los esfuerzos de formación con TIC se han hecho especialmente en la formación continua y no en la inicial”. (Brun, 2011, pp. 50-53)

Brun identifica procesos de cambio en la formación inicial docente hacia su institucionalización aunque señala que no hay un acompañamiento profundo por parte de los Estados ya que la integración de las tecnologías suele tener connotaciones políticas “más discursivas que efectivas, con más implicancias teóricas que prácticas y con mayores esfuerzos de planeamiento que de ejecución” (BRUN, 2011, p. 31). Al momento de realizar este trabajo, el nivel de integración de las TIC en los institutos de formación inicial docente, es bajo en la mayoría de Latinoamérica.

Ros explica que la mayoría de los países de la región están llevando adelante políticas masivas de integración de las TIC en formación primaria y media, pero esto no se ha acompañado con una integración en el nivel de la formación inicial docente, sino con políticas de formación continua (Ros, 2014, p. 21). Además, cada país organiza la dependencia del área vinculada a la inserción de las TIC en la formación docente inicial con distintas lógicas; la mitad de los países no destinan un área específica para ello dentro de los ministerios o secretaría de Educación, dependiendo de un área TIC general, con excepción de algunos países dentro de la estructura de gestión de la propia formación del Profesorado (Ros, 2009, p. 22). Finalmente, mientras que en Paraguay, Panamá, Uruguay, Argentina y Brasil existe una política formal específica a nivel nacional sobre integración de TIC en la formación inicial docente, en otros la misma se incluye en las políticas generales a nivel nacional (como política formal no específica) o como iniciativas informales; hasta la ausencia total de las mismas en algunos Estados.

El relevamiento de experiencias de integración y uso de las TIC en la formación inicial docente, realizado por Brun (2011, pp. 20-29), arroja como conclusiones que las mismas se dan mayormente desde 2006 en adelante; que las experiencias de inclusión de TIC tienen mayor presencia en la formación continua que en la inicial; que los institutos de formación valoran positivamente la integración y uso de TIC en la enseñanza (aunque hacen un uso moderado en sus prácticas pedagógicas); que la integración curricular de TIC no es transversal sino en cursos específicos (por lo que no se vinculan significativamente con las distintas disciplinas) y que las competencias TIC básicas son de nivel medio a alto pero hacen un uso bajo en sus clases. A su vez, las investigaciones

reconocen cuatro roles principales en lo que atañe a la capacitación en TIC: profesores de informática; profesores de las distintas materias curriculares; coordinadores tecnológicos; y directores de escuela. Si bien los profesores de Informática fueron quienes más formación han recibido, en la actualidad se busca capacitar a todos los docentes para que puedan utilizar las computadoras en su tarea diaria; a la formación de los directivos para que alienten el tema al interior de cada establecimiento; y a la de los coordinadores tecnológicos para que apoyen la implementación de las TIC.

El documento realizado por Pedro Hepp (2011) para la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE) propone un ordenamiento según tipos de barreras (la institución; los docentes; las disciplinas), a partir del análisis de distintas experiencias en la región. En el mismo, se detalla que entre las condiciones institucionales resultan definitorias la cultura digital institucional respecto de sus prácticas, su normativa y el liderazgo que ejerzan sus autoridades; y la infraestructura tecnológica de la institución y los apoyos técnico-pedagógicos de la institución a sus docentes. En el segundo orden, en cuanto a los docentes, resulta decisiva su biografía por sobre la capacitación, motivo por el cual los usos cotidianos o personales no se traducen necesariamente en usos pedagógicos. En el tercer nivel, las barreras vinculadas con lo disciplinar se relacionan con el conocimiento que tenga el docente y su método de dar clases (Hepp, 2011, pp. 23-28).

Finalmente, Hepp encuentra que, con excepciones, las instituciones que forman profesores carecen de un plan institucional para la integración de las TIC, sin evaluaciones sobre la calidad de las mismas ni seguimiento de modificación de sus prácticas áulicas. En este sentido, la mayor actividad con TIC en los institutos de formación

“surge del trabajo de docentes innovadores con iniciativas relativamente aisladas de los planes o programas curriculares (...) Reconoce, sin embargo, una notable cantidad y variedad de iniciativas, lo que refleja que en las instituciones de formación de profesores parece existir una base de recursos humanos que ha sido capaz de introducir las TIC y que se beneficiaría de un mayor respaldo institucional, redes de pares con experiencias similares y modelos para la inserción pertinente e integral (cursos básicos, avanzados e inserción transversal de las TIC) en las mallas curriculares” (Hepp, 2011, p. 8).

Por último, entre las recomendaciones para la formación del Profesorado en cuanto a las TIC que hace el IIPE-UNESCO (2006, p. 69), se detallan:

- la integración real de las TIC en el currículo es central para su uso efectivo en el aula.
- la capacitación no debería desarrollarse como cursos aislados sino como subsistema de la política TIC.
- los agentes involucrados en estas acciones son variados (universidades, institutos de formación docente o fundaciones, los portales)
- el lugar estratégico que tiene el equipo directivo del establecimiento en el desarrollo profesional de su personal

La formación del Profesorado en TIC en Argentina

Entre los primeros trabajos en nuestro país Kozak señala que “los futuros maestros se preparan para atender un escenario complejo: mientras sus alumnos pugnan por una inclusión cotidiana de las TIC, las organizaciones en las que se desempeñan aún se resisten a incorporarlas” (2009, p. 43). A su vez, advierten que “el abordaje curricular de las TIC en la formación docente presenta la particularidad de configurarse desde un desarrollo transversal” (Kozak, 2009, p. 5), ya que su tratamiento puede ser solapado o confundido con otros contenidos, perdiendo su especificidad.

Paralelamente, un trabajo de Sabulsky y Forestello (2009) analiza los diferentes programas e iniciativas de incorporación de tecnologías en las escuelas de nuestro país y las investigaciones sobre los mismos: Plan Social Educativo (llevado adelante en algunas provincias, 2002); Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Enseñanza Secundaria II (PRODYMES, 1996), Proyecto REDES (1998); Centros Tecnológicos Comunitarios (1999); Portal Educar (1999) Herramientas para el futuro (Córdoba, 2004), Plan Nacional de Alfabetización Digital (2004); Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) y Programa de Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas beneficiarias (FOPIIE, 2006-2009) y Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE, 2007).

Como resultado del estudio de los mismos, encuentran que la incorporación de las TIC es fragmentada, discontinua y débilmente coordinada entre la Nación y las provincias. En este sentido, destacan los avances que sobre el tema hacía la por entonces “nueva” Ley de Educación Nacional de 2006 al delimitar acciones políticas al respecto. Sobre la capacitación, observan que

“todos los programas incluyen la capacitación como elemento crítico, como dispositivo necesario para promover el uso de las tecnologías en la escuela no sólo desde una perspectiva pedagógica y didáctica, centrada en el uso de los recursos informáticos para mejorar la calidad de la enseñanza, sino también recuperando un abordaje socio-cultural, pretendiendo acercar la escuela a los jóvenes, recuperando su significatividad y promoviendo el acceso como un acto de ciudadanía democrática” (Sabulsky y Forestello, 2009, p. 98).

Los análisis sobre el componente formativo de dichos programas coinciden en marcar la necesidad de desarrollar acciones educativas sobre los profesores como condición necesaria para la generalización del uso de las tecnologías en las escuelas, al tiempo que sugieren que los planes de formación docente deben combinar conocimientos tecnológicos y didácticos.

Para las autoras, resulta preocupante que solo dos de los programas analizados – el Plan Nacional de Alfabetización y el PROMSE- incluyen equipamiento para institutos de formación. Si bien la temática TIC no aparecía en las curriculas de formación inicial de los futuros formadores, tuvieron lugar muchas y variadas capacitaciones. Algunas propuestas más de carácter procedimental y otras de formación teórico-metodológicas. Además, sus formas de implementación, reconocen dos estrategias: un dispositivo de cursos de capacitación, que convoca a docentes de instituciones cercanas y del mismo nivel, con contenidos y actividades producidas por el ministerio nacional y otra estrategia denominada Capacitación en Servicio, que se realiza al interior de las instituciones, con personal capacitado externo a la misma, y que se organiza en función de problemáticas y actividades que las instituciones desarrollan.

Unos años después, Dussel (2012) sostiene que quienes diseñaban los planes de formación docente no atendían los debates sobre usos de tecnología. Sin embargo, desde ese momento han crecido las investigaciones sobre el tema, impulsada por la necesidad de fortalecer el programa Conectar Igualdad y por la intensa política de

formación del Profesorado que llevó adelante el INFD junto con el Ministerio de Educación de la Nación hasta diciembre de 2015.

En 2011 el Ministerio de Educación encarga en forma conjunta al Programa Conectar Igualdad y al Instituto Nacional de Formación Docente un documento para evaluar ese programa en su componente destinado a la formación docente, lo que constituye la “Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente”. El informe releva los conocimientos y usos de TIC entre 165 directivos, 555 docentes y 3518 estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) del país con el objetivo de construir un diagnóstico de los antecedentes de inclusión de las TIC que el INFD había impulsado hasta ese momento. El mismo anticipa que

“las políticas impulsadas por el INFD en materia TIC, y su alto nivel de llegada a las instituciones de formación docente, probablemente favorezcan la llegada y la acogida del PCI al interior de cada una de ellas” (Ros, 2013, p. 67).

Entre los principales hallazgos del relevamiento, se destacan que más de la mitad de los ISFD había participado o lo estaba haciendo de varias de las líneas de integración de TIC; un alto porcentaje de alumnos accediendo a las salas de informática en distintos espacios curriculares; todos los actores se muestran como usuarios frecuentes en usos pedagógicos y otros; por último, entre el Profesorado, se observa correspondencia entre el nivel de uso autónomo de las TIC y su inclusión en prácticas de enseñanza (Ros, 2013, pp. 164-165).

En un trabajo posterior, se clasifican los trabajos antecedentes a nivel nacional en tres grupos según la temática abordada: 1) usos, habilidades y actitudes con respecto a las TIC, 2) el rol de los formadores, y 3) políticas de integración, modelos institucionales, estrategias de integración y diseños curriculares (Ros, 2014).

En cuanto a los usos, habilidades y actitudes respecto a las TIC, los textos discuten la percepción a veces generalizada de que los nuevos estudiantes del Profesorado son quienes pueden liderar la incorporación de TIC en las escuelas. El argumento esgrimido es que el uso ampliamente extendido de las tecnologías en la vida cotidiana, tanto por estudiantes como docentes del Profesorado, es diferente a su utilización con fines pedagógicos en las aulas. No obstante, en algunas de las indagaciones se afirma que hay bajos niveles de integración de las TIC en la formación docente y que no son utilizadas

de una manera regular y sistemática (Ros, 2014, p. 16). Entre las preocupaciones y limitaciones más mencionadas sobre los usos y/o en las percepciones de acuerdo determinadas variables como nivel educativo para el que el estudiante se está formando, área disciplinar que estudia, el género o la edad del estudiante, figuran el acceso a la tecnología adecuada y la falta de tiempo tanto para el desarrollo de habilidades TIC como para la inclusión de las mismas en el aula (Ros, 2014, p. 17).

El rol de los formadores de formadores para la utilización de TIC es considerado un factor clave por parte de los estudiantes en casi todas las investigaciones. Se señala que de todas formas no alcanza con que estos profesionales alienten en el uso de las TIC en sus alumnos o tutorandos, sino que “se necesita que los mismos cumplan un rol ‘modelador’ de las prácticas, dando la oportunidad de que los estudiantes observen y experimenten integraciones pedagógicas de las TIC en el aula” (Ros, 2014, p. 18).

Finalmente, los antecedentes que analizan las políticas de integración, modelos institucionales, estrategias de integración y diseños curriculares se orientan a las diferentes estrategias que se emplean para incluir las TIC en la formación docente mientras que otras apuntan a reconocer los modos en que las mismas están presentes en los diseños curriculares.

Bibliografía

Área Moreira, Manuel (2002). “Los medios y materiales de enseñanza. Fundamentos conceptuales”. Documento inédito elaborado para la asignatura Tecnología educativa, Universidad de La Laguna, España. Web de tecnología educativa. En: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/tema3.pdf> Fecha de consulta: 2/01/2016.

Benavidez, Francisco y Pedró, Francesc (2007). “Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos”. *Revista iberoamericana de Educación*, (45), 19-69. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2534447&orden=148903&info=link>. Fecha de consulta: 15/10/2016

Brun, Mario (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docentes en América latina*. Santiago de Chile: CEPAL.

Buckingham, David (2008) *Más allá de la Tecnología*. Buenos Aires: Manantial.

Burbules, Nicholas (2014). “Aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos”. *Revista Entramados – Educación y sociedad*: Mar del Plata, Argentina. Recuperado de <http://bit.ly/2aQIBVD> Fecha de consulta: 20/07/2015.

Castañeda, Linda y Adell, Jordi (2013). “La anatomía de los PLE”. En Castañeda, L. y Adell, J. (editores). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. En línea: <http://www.um.es/ple/libro>. Fecha de consulta: 20/07/2015.

Castells, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red*. Madrid, Alianza.

CEPAL (2009). “Las tecnologías de la información en América Latina y el Caribe avances y desafíos”. *IV Encuentro Objetivos del Milenio y TIC: "Las TIC innovación y conocimiento"*, Lisboa, Portugal, 3 y 4 de noviembre.

Coll, César y Martí, E. (2001). “La Educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. En: Coll, César y Palacios, Jesús y Marchesi, Alvaro (Comps.), *Desarrollo psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación escolar* (pág. 623-651). Madrid: Alianza.

Dussel Inés y Quevedo Luis (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.

Dussel, Inés (2012). “La formación docente y la cultura digital: Métodos y saberes en una nueva época”. En A. c. Birgin (Ed.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, (pp. 201-232). Buenos Aires: Paidós.

Fainholc, Beatriz (2000). *Formación del Profesorado para el nuevo siglo: Aportes de la Tecnología Apropriada*. Buenos Aires - México. Lumen Humanitas.

Giovine, Renata (2016). “Presentación del Dossier. El campo académico de la política educativa en Argentina”, *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 1, n. 2, RELEPE, pp. 379-385. En línea.

Gorostiaga, Jorge y Tello, César (2015). “La investigación sobre política educativa en Argentina: un análisis de artículos académicos”. *Olh@res, Revista Eletrônica*. Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo, v. 3, n. 2, pp. 47 – 64. En línea: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/>. Fecha de consulta: 23/09/16.

Hepp, Pedro (2011). *Caracterización de buenas prácticas en formación inicial docente en TIC, RELPE*. Informe realizado para la Red latinoamericana de Portales Educativos (RELPE). En línea: www.relpe.org. Fecha de consulta: 03/09/2016

Jara Valdivia, Ignacio (2008). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Santiago de Chile: CEPAL.

Kozak, Débora (2009). *Las TIC y la formación docente*. Buenos Aires. En línea <http://bit.ly/2bZN5fh>. Fecha de consulta: 1/09/2016

- Lugo, María Teresa (2010). "Las políticas TIC en la Educación de América Latina. Tendencias y experiencias". *Revista Fuentes*, 10, 52-68.
- Lugo, María Teresa (2016-coord.). *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco, CABA.
- Maggio, Mariana (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín Barbero, Jesús (1997). *De los medios a las mediaciones*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Martin, María Victoria (2008). "Acerca de las identidades juveniles y la cuarta pantalla", *Question*, Vol. XVII, verano. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. En <http://www.perio.unlp.edu.ar/question/>
- Martin, María Victoria (2009). "Identidades juveniles móviles: la sociedad de la comunicación personal", *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.
- Martin, María Victoria (2015). "Desafíos pedagógicos en tiempos de socialidad mediatizada por TIC". *III Jornadas de Formación Docente*, UNQ. Argentina.
- Martin, María Victoria (2016). "Conectar y empoderar". *Revista Argentina De Estudios De Juventud*, 0(10), e012. FPyCS, UNLP. Noviembre. En línea: <http://bit.ly/2izW5ed>
- Martin, Mercedes (2015). "Mediación didáctica y entornos virtuales: la construcción de las relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en Educación Superior". *Tesis de Maestría en Procesos Educativos Medrados por Tecnologías*, UNC, Argentina. En línea: <http://hdl.handle.net/10915/53820>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011). "Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Buenos Aires. En línea: <http://portal.educacion.gov.ar/> Fecha de consulta: 25/05/2014
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2015). "Cambios y continuidades en la escuela Secundaria: la universidad pública conectando miradas". Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda etapa. Buenos Aires: Equipos Técnicos de Universidades Nacionales. En línea: <http://portal.educacion.gov.ar/> Fecha de consulta: 24/11/2015
- Narodowski, Mariano y Scialabba, Alejandra (comp.) (2012). *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.
- Nosiglia, M. C. (2016). "Los aportes de la investigación educativa al debate público y a la formulación de políticas", *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 1, n. 2 RELEPE, pp. 415-429.

OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, OECD Publishing, Paris. En línea: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

Oliveira Soares, Ismar (1999). “Comunicacao/Educacao: a emergencia de um novo campo o perfil de seus profissionais”, *Contato* No. 2, Brasilia, Brasil.

OREALC-UNESCO. (2005). *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación*. Santiago: OREALC-UNESCO.

Pedró, Francesc (2012). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué. Documento Básico*, Madrid, Fundación Santillana.

Piscitelli, Alejandro (2009) *Nativos e Inmigrantes Digitales. Dieta Cognitiva, Inteligencia Colectiva y Arquitectura de la participación*. Buenos Aires: Santillana.

Prensky, Marc (2001). “Nativos e inmigrantes tecnológicos”, editorial SEK. En línea: <http://goo.gl/WaTSC8>. Fecha de consulta: 5/07/2015.

Reig, Dolors (2012). “Estudiantes, autonomía y aprendizaje aumentado: ¿escuelas y docentes como actores clave para otorgar (les) sentido?” *Encuentro Internacional de Educación*. Fundación Telefónica. Recuperado de <http://bit.ly/2beVMkh>

Ros, Cecilia (2013- coord.). *Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ros, Cecilia (2014- coord.). *Inclusión digital y práctica de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario--* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sabulsky, Gabriela y Forestello, Rosanna (2009). “La formación docente en nuevas tecnologías en la agenda de las políticas públicas”. *Revista Praxis educativa*, 13(89-100).

Sagol, Cecilia (2012). “El aula aumentada”, en Webinar 2012, organizado por IPE-UNESCO y Flacso Argentina. Recuperado de <http://goo.gl/sGvajg>

Salomon, Gavriel; Perkins, David; Globerson, Tamar (1992) “Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes” En: *Comunicación, Lenguaje y Educación* N° 13

Schinca, Hernán (2016). “Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Argentina”. En *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 7(12), 170-172. Córdoba, Argentina.

Sibilia, Paula (2012). *¿Redes o Paredes?* Buenos Aires: Tinta Fresca.

SITEAL (2015). *Informe Sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los Sistemas Educativos de América Latina*. IPE-UNESCO en Buenos Aires y la OEI. En línea: <http://bit.ly/1gid3Js>.

Tenti Fanfani, Emilio (2005). *La condición docente. Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tiramonti, G. (2016). “Investigación y políticas educativas en Argentina: dos términos de una ecuación de debilidad institucional”, *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 1, n. 2, RELEPE, pp. 398-414.

UNESCO- IPE (2006). *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*. Buenos Aires.

Vacchieri, Ariana (2013). *Programa TIC y Educación básica. Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Argentina*. Unicef. En línea: www.unicef.org/argentina/spanish/Argentina_ok.pdf. Fecha de consulta: 23/09/2015

Zangara, Alejandra (2009). “Uso de nuevas tecnologías en la Educación: Una oportunidad para fortalecer la práctica docente”. *Puertas Abiertas*, (5). En línea: <http://bit.ly/1dZYqJr>. Fecha de consulta: 15/10/2014

2. LA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

La perspectiva que proponemos en esta tesis implica una articulación transdisciplinaria entre Comunicación, cultura y Educación. De esta manera, pretendemos abordar los modos sociales de producción de significados en relación con procesos culturales, históricamente configurados, y entramados en proyectos políticos. Esto supone pensar los procesos de significación desde las matrices culturales que los modelan y desde los procesos de construcción de hegemonía, atravesados por experiencias de Comunicación, entendidas como prácticas que en su dimensión simbólica, producen y recrean representaciones sociales. Así, las representaciones que pretendemos abordar en este trabajo, conllevan la pregunta acerca de las fuerzas que actúan en torno a las políticas públicas, la inclusión de TIC en Educación y las TIC; en relación con un proyecto explícito o no, sus usos culturales y las relaciones sociales y formas de socialidad que establecen, entre otros. Orozco Gómez recupera un argumento propuesto originalmente por Martín Barbero

“es a través de la Comunicación que se ejerce la opresión y la hegemonía (en vez de la liberación como se creía) adquiere aquí más contundencia que nunca, ya que es justo un despoeder particularmente comunicacional lo que se expande y lo que desafía los intentos de *empoderamiento* para fortalecer las ciudadanías y hacer posible el desarrollo de la democracia. Un despoeder que hay que entender en su complejidad para no ser idealistas con las grandes cosas que promete la tecnología” (Orozco Gómez, 2002, p. 22).

En este apartado, y en consecuencia con lo anterior, partimos de explicitar lo que llamamos *la mirada comunicacional*, que concibe las dinámicas culturales desde la concepción del poder en tanto relación de hegemonía. Luego, nos adentramos en la caracterización de las prácticas sociales entendidas como fuente de producción de sentidos y, a su vez, arena de lucha por el sentido. Una propuesta formativa siempre supone ciertas tensiones (en torno a su finalidad, a los contenidos, a los saberes abordados, entre otros) que son puestas en palabras. Desde aquí, abordamos las representaciones como una práctica que, como tal, se (re) crea en la interacción social y que nos permite dar cuenta de los modos en que los sujetos conciben el mundo y se conciben en él.

Posteriormente, tomamos los debates centrales de la Comunicación/Educación como perspectiva para esta tesis ya que los mismos permiten indagar en las configuraciones de las tramas complejas, dinámicas entre Comunicación y cultura, en las cuales las políticas educativas de formación del Profesorado para la inclusión de TIC se configuran y cobran sentido. Desde esta perspectiva, buscamos superar la estrechez de algunas propuestas de análisis y sus correlatos desde la Pedagogía, que cercenan la mirada al focalizarse en los medios o en las tecnologías.

Luego, hacemos una revisión conceptual de las implicaciones mutuas que conlleva la introducción de artefactos en procesos educativos y organizamos dichos conceptos y sus relaciones. Comenzamos con un repaso por distintas etapas de inclusión de tecnologías en Educación, desde los íconos en las piedras hasta la digitalización, recopilando las ventajas y desventajas que conlleva esta última etapa desde el análisis de varios expertos. Tras presentar distintas posturas de referentes y de organizaciones, sintetizamos dos grandes modos de concebir la inclusión de TIC en Educación que se sostienen en visiones distintas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: uno centrado en la dimensión tecnológica y otro focalizado en la construcción del conocimiento.

Finalmente, analizamos una serie de posturas acerca de temas culturales, pedagógicos, de modificación de prácticas y de transformación de la labor docente que genera la inclusión de TIC en Educación, que justifican, nuevamente, un abordaje transdisciplinario del fenómeno que atraviese sujetos, dispositivos y prácticas.

La mirada comunicacional

Un punto de partida interesante consiste en señalar que las perspectivas actuales de la Comunicación descartan que los objetos empíricos sean *per se* comunicacionales, sino que se trata de una mirada, de claves de lectura, de modos de aproximación y construcción de los mismos. No es un orden preestablecido, como pretendían algunos paradigmas de las Ciencias Sociales, sino de modalidades de existencia, de una mirada desde la cual se construye el fenómeno *en un mundo*.

Esta mirada se configura combinando pero a la vez discutiendo los postulados de los estudios de Comunicación de fines de la década del '60 y '70. Martín Barbero denomina *ideologista* a la etapa preocupada por descubrir y denunciar mediante el

análisis semiótico-estructuralista las estrategias mediante las cuales la ideología dominante penetra el mensaje produciendo determinados efectos. De esa manera, el análisis de la dimensión ideológica tanto en su versión psicológico-conductista, como el del *mensaje* o el texto en la semiótico-estructuralista, encogieron la mirada de la Comunicación. Ya entrados los '70, y en pos de recuperar la pretensión científicista como reacción a la etapa precedente signada por las denuncias del dominador y sus huellas, tiene paso a lo que el autor llama científicismo y que recupera modelos informacionales. De esta manera, la Comunicación circunscripta a la “transmisión de información”, se vuelve incapaz de mirar las dinámicas de la cultura y los fenómenos al confinarse a conceptos precisos, deslindes metodológicos y propuestas operativas, herederas de la ingeniería, la “seriedad” de las matemáticas y el prestigio de la cibernética de los cuales toman el modelo.

En síntesis, la superación de esos postulados se basa, en definitiva, en evidenciar lo que dejan de lado esas propuestas:

“Y no sólo la cuestión del sentido, sino la del poder. Queda fuera toda la gama de preguntas que vienen de la información como proceso de comportamiento colectivo. Queda fuera el conflicto de intereses que juegan en la lucha por informar, producir, acumular o entregar información, y por consiguiente los problemas de la desinformación y del control. Y al dejar fuera del análisis las condiciones sociales de producción del sentido, lo que el modelo informacional elimina es el análisis de las luchas por la hegemonía, esto es, por el discurso que “articula” el sentido de una sociedad.” (Martín Barbero, 1997, p. 283)

Por lo tanto, ya no se hace hincapié en los medios masivos de comunicación ni en los dispositivos tecnológicos como instrumentos, como ocurrió durante el siglo XX con la emergencia de radio, cine y televisión o entre fines de ese siglo y comienzos del actual con las tecnologías digitales, momentos en que el fenómeno de la irrupción y penetración desenfadada deslumbraba/asustaba a intelectuales y pensadores, sino que se trata de asumir que la realidad en la cual vivimos está caracterizada por la fuerte presencia de los mismos. El rol que debería adoptar la política educativa y la institución escolar frente a los media y las TIC, no puede corresponderse con el sostenido hace algunas décadas, cuando el foco se ponía o bien en las tecnologías de comunicación y en su capacidad de dominación, o en análisis con pretensión de predecir científicamente

efectos y conductas, más que en sus implicaciones sociales en tanto productores y no solo reproductores de significaciones. En especial, porque como dice Martín Barbero,

“si el primer modelo se resolvía en una concepción instrumental de los medios, este segundo termina en una disolución tecnocrática de lo político. Si los problemas sociales son transformados en problemas técnicos, habría una y sólo una solución. En lugar de una decisión política entre distintos objetivos sociales posibles, se trataría de una solución tecno-científica acerca de los medios correctos para lograr una finalidad prefijada. Para ello es posible prescindir del debate público; no cabe someter un hecho técnico o una ‘verdad científica’ a votación. El ciudadano termina reemplazado por el experto” (Martín Barbero, 1997, p. 285).

En resumen, el modo en que se pretende instalar la centralidad de los procesos de comunicación en nuestra sociedad busca, para la racionalidad informática, disolver su espesor político.

Como vemos, las perspectivas que descartan la relación entre la Comunicación y la cultura, y entre ésta y el poder, resultan estrechas para dar cuenta de realidades complejas y cambiantes. Es imprescindible reconocer la centralidad de los medios y de las tecnologías de información y comunicación como la marca desde la cual los procesos de producción, circulación y consumo de las significaciones sociales, esto es, la cultura, debe ser entendida. Justamente, esta tesis pretende recuperar las configuraciones de las diferentes representaciones en torno a las políticas educativas de formación en TIC, en su entramado singular, en su historia y dinámicas, en la politicidad de sus sentidos. De este modo, la noción de constitución se torna central, porque implica un doble movimiento, que se genera tanto desde las estrategias de las industrias culturales como de las actividades de consumo/recepción (Mata, 1999, p. 6). Entonces, en la intersección de ofertas y expectativas, se constituye la experiencia cultural, en la se configura un modo particular de reconocerse, un modo singular de producir y consumir bienes simbólicos, a partir de unos medios masivos que han acrecentado su capacidad de articulación (Mata, 1997, pp. 14-15).

A dos décadas de esta afirmación, la proliferación de dispositivos tecnológicos digitales entre la población general, sumado a un intento por parte del mercado que produce

aplicaciones, contenidos y redes de relaciones sobre los mismos, vuelve más vigente que nunca la necesidad de advertir sobre sus intencionalidades.

Nos situamos así en una de las dimensiones de la concepción de dinámica cultural que genera más sospecha: la especificidad de la Comunicación como objeto de estudio pasa por una permanente atención y redefinición de las relaciones Comunicación/sociedad. Esto quiere decir que la Comunicación no puede ser entendida sino a partir de las prácticas que (la) instauran.

En otras palabras, *los medios son, a su vez, mediados*, es decir se los interpreta y utiliza no de una manera mecánica, tal cual son propuestos, sino desde un contexto particular, una cultura específica y determinadas relaciones. Cabe aclarar que mediar no significa negar, rechazar en bloque, descalificar rotundamente sino “ofrecer oportunidades de lectura diferente, recursos para preguntar, espacios para jugar y recrear elementos” (Prieto Castillo, 1999, p. 89); lo mismo ocurre con las tecnologías de información y comunicación.

En síntesis, la Comunicación inscripta en el espacio de la cultura, asume un espesor que no puede reducirse a la mirada lineal, instrumentalista, tecnologicista; no puede ser entendida desde modelos rígidos que busquen las marcas de la dominación, de la mercantilización, de la alienación sino más bien enfocar *el espacio de las prácticas, de las interacciones en cuya experiencia los sujetos se constituyen, se reconocen, asumen y, a la vez, construyen su lugar en el mundo*.

La hegemonía en la mirada comunicacional

Si entendemos a la Comunicación como una articulación de prácticas de significación en un campo de fuerzas sociales, es necesario hacer referencia al concepto de hegemonía. Siguiendo el trabajo de Gramsci, resulta trascendente la distinción entre dominio y hegemonía.

“El dominio se expresa en formas directamente políticas y en tiempos de crisis por medio de una coerción directa o efectiva. Sin embargo, la situación más habitual es un complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales; y la hegemonía es esto o las fuerzas activas sociales y culturales que constituyen sus elementos necesarios” (Williams, 1980, p. 129).

Las implicaciones que produce sobre la teoría cultural, más allá de sus repercusiones sobre la teoría política, son inmediatas, ya que al hablar de hegemonía a la vez se incluyen y superan los conceptos de cultura e ideología. Esta noción modifica la percepción de la cultura como “proceso social total” que configura y determina la vida de los hombres, ya que vislumbra las distribuciones específicas del poder y la influencia. Si se entiende a la ideología como un sistema de significados y valores relativamente formal y articulado de un tipo, constituye la expresión de un particular interés de clase que puede ser abstraído como una concepción “universal”, como las formas simples y relativamente puras de conciencia que posee una clase dominante y que impone sobre una clase subordinada que no tiene esta ideología sino solo como mera conciencia.

Entonces, si la hegemonía no reduce la conciencia a las formaciones de clase dominante sino que comprende las relaciones de dominación y subordinación, también a su vez, modifica esta noción porque resalta que

“lo que resulta decisivo no es solamente un sistema de ideas y creencias, sino todo el proceso social vivido, organizado prácticamente por significados y valores específicos y dominantes”. La hegemonía constituye todo un cuerpo de “prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo”. (Williams, 1980, pp.130-131).

Conforma un sistema de significados y valores constitutivos que al experimentarse como prácticas, se confirman recíprocamente, constituyendo un sentido de realidad que si bien siempre es dominante, jamás lo es de un modo total o exclusivo. Entender las relaciones de poder desde la hegemonía supone encarar un sistema de significados y valores que se confirman recíprocamente en las prácticas ya que propone que la práctica cultural es formativa (y no solo reproductiva como decía la metáfora del edificio marxista sobre la estructura y superestructura). Esto trae aparejado, entonces que la cultura es el proceso social total en el cual los seres humanos definen y configuran sus vidas. La hegemonía es continuamente resistida, limitada, alterada y desafiada por presiones que no le son propias; por lo tanto podemos decir que existe lo contrahegemónico y la hegemonía alternativa, que son elementos reales y persistentes de la práctica. La hegemonía a pesar de ser dominante no lo es de un modo total o

exclusivo, aunque fija límites y presiones a esas alternativas, su función se reduce a controlar, transformar o incluso incorporar lo que cuestione o amenace su dominación.

Finalmente, lo que realmente debe decirse “es que ningún modo de producción y por lo tanto ningún orden social dominante y por lo tanto ninguna cultura dominante verdaderamente incluye o agota toda la práctica humana, toda la energía humana y toda la intención humana” (Williams, 1980, p. 147). En relación con esto, nos preguntamos hasta dónde dentro de la escala total de las prácticas y experiencias se afianza el orden dominante en su intento de incorporación de los sentidos sobre la formación docente en TIC (en especial, lo que refiere al rol del Estado). La hegemonía expresa, en definitiva, el resultado de una tensión entre fuerzas distintas, equilibrio precario que debe ser cotidiano y constantemente renovado en todos los ámbitos de la vida social y colectiva; pero al mismo tiempo es constantemente resistida, impugnada, alterada y desafiada por presiones que no le son propias.

Dinámicas culturales y hegemonía

De esta manera, cada uno de los términos -las políticas educativas, la formación docente, las tecnologías- y las relaciones entre los mismos, se erigen como frentes culturales, como “frente de batalla” (“aquello de que está hecha la hegemonía”, la tensión permanente) y como “zonas de frontera”, (lugares de intercambio, zonas porosas, móviles, cambiantes; lo que separa y une a la vez). Con frentes culturales, siguiendo a Jorge González, hacemos referencia a las dinámicas culturales;

“... como espacios sociales, entrecruces y haces de relaciones sociales no especializadas en los que se lucha o se ha luchado por el monopolio legítimo de la construcción y reinterpretación semiótica (modulación y modelación) de determinados elementos culturales transclasistas, es decir, por la resemantización o definición que históricamente un bloque de clases/grupos elaboran sobre las necesidades, las identidades y los valores legítimos (únicos y verdaderos para todos) que pueblan los vericuetos de la vida cotidiana y que interesan una densa área en la que están imbricadas a su modo todas las clases y grupos” (González, 1990, pp. 35-36).

Sin embargo, esas tensiones entre las prácticas no son aleatorias sino que están enraizadas en un cuerpo de conocimientos y en las estructuras de sentido disponibles en una sociedad determinada o a través de reglas del quehacer profesional pero también de lo que se conoce como el sentido común.

Otro concepto importante es el de campos de significación ya que es necesario remitirse a los fenómenos de sentido como adoptando, por una parte, siempre la forma de inversiones en “conglomerados de materias sensibles que, a raíz de eso, llegan a ser materias *significantes* (inversiones susceptibles de resultar descritas como conjuntos de *procesos discursivos*) y remitiendo, por la otra, al funcionamiento de un *sistema productivo*”, tal como lo explicita Eliseo Verón (1997, p. 11).

La compulsión a tal o cual sentido, puede localizarse en las materias significantes que circulan en una sociedad y que no constituyen necesariamente un conjunto homogéneo. En otras palabras, podemos decir que existen sistemas diferenciados de funcionamiento de la producción de sentido, cuya descripción exige recurrir a conceptos y modelos diferentes.

“Sólo hay sentido en tanto incorporado a disposiciones complejas de materias sensibles. Incluso, si se quiere hablar de ‘representaciones’ o de ‘sistemas de representaciones’, éstos, para el análisis de la producción de sentido, no pueden tener otra forma de existencia que la de inversiones significantes en materias. El punto de referencia obligado de toda empresa empírica en este ámbito, son los fenómenos de sentido atestiguados, las disposiciones de materias significantes portadoras de sentido, los conjuntos significantes que han sido extraídos, por las necesidades del análisis, del flujo ininterrumpido de producción/ circulación/ consumo de sentido, en un contexto social dado. Lo que aquí llamamos ‘inversión’ no es más que la puesta en espacio- tiempo de sentido, bajo la forma de procesos discursivos” (Verón, 1997, pp.12-13).

Para abordar, entonces, los fenómenos de sentido, resulta imprescindible describir las condiciones bajo las cuales tiene lugar su funcionamiento: su producción, circulación y consumo; entendiéndolos como dinámicos y, por tanto, la producción social de sentido consiste en una “red significativa que resulta, a todos los efectos prácticos, infinita. En todos los niveles del funcionamiento social, tal red tiene la forma de una estructura de sucesivas intercalaciones” (Verón, 1997, pp.18-19).

Las prácticas y las representaciones sociales

Como venimos diciendo, toda práctica está sometida a tensiones, aún las discursivas, e implica un sujeto que ha internalizado pautas muchas veces generadoras de representaciones ilusorias acerca de su propio hacer, de los otros, de los proyectos y de los anhelos. Pero es precisamente en el sentido práctico desde el cual los sujetos

resuelven la diversidad de particularidades que deben enfrentar, lo cual revelaría que las prácticas “obedecen a una lógica que las define y otorga singularidad, no subsumible ni equivalente a la lógica teórica que intenta explicarlas, ni tampoco expresión de una respuesta mecánica a la imposición institucional” (Edelstein y Coria, 1999, p. 24). Como resultado de principios nunca explícitos de percepción y acción, las prácticas tienen un carácter ambiguo. Es sobre esta ambigüedad, y sobre las formas de lenguaje en que ella se verbaliza, que se contemplará a las prácticas en sentido amplio. En cuanto a sus características, podemos decir que las prácticas se desarrollan en el tiempo, reciben del tiempo su forma y sentido como orden de una sucesión; por lo tanto, serían irreversibles y poseen determinados ritmos particulares. Además, toda práctica implica “un cierto encanto, energía, ilusión, producto de la improvisación e incertidumbre en que se despliega, y de ese encanto se deriva su eficacia social. A la vez, supone apuestas sobre el futuro” (Edelstein y Coria, 1999, p. 25).

Las prácticas sociales son fuente de producción de sentidos, y arena de lucha, asimismo, por el sentido:

“entendidas como manifestaciones de la interacción histórica de los individuos, pueden ser leídas también como enunciaciones que surgen de las experiencias de vida de los hombres y mujeres convertidos en sujetos sociales”. Desde esta premisa se desprende que la “situación de comunicación” se constituye como material para analizar las prácticas sociales: “comunicacional está necesariamente integrado a la complejidad misma de lo social y de lo político y, a la vez que ayuda a su constitución, forma parte de toda situación” (Uranga, 2007).

Esto nos lleva, necesariamente, a hablar de las representaciones sociales, a las construcciones simbólicas que se (re) crean en la interacción social. Esta forma de pensar la realidad social y de crearla y de recrearla en forma permanente está constituida por elementos de carácter simbólico, pues no son solo formas de adquirir y reproducir conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social y de emplazar a los sujetos en el seno de lo social. Es el *grupo social* el que suministra, gracias a la socialización de sus miembros, el espacio común (en forma de categorías, imágenes, lenguajes etc. compartidos), donde la *Comunicación* puede ser posible.

De esta manera, las representaciones sociales pueden describirse como estructuras ordenadas y jerarquizadas a partir de grupos sociales específicos que son *compartidas* por mentes individuales con ciertas variaciones. Las representaciones sociales son sistemas de signos, con las reglas y convenciones necesarios para su funcionamiento correcto”, aporta Harré (Harré, 1998, p. 135).

En esta misma línea de pensamiento encontramos a Jodelet, quien entiende que las representaciones sociales

“condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, da un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver” (Jodelet, 1986, p. 472).

Las representaciones sociales constituyen estructuras ordenadas y jerarquizadas a partir de grupos sociales específicos que son *compartidas* con ciertas variaciones. De este modo, se entiende que el lenguaje tiene un papel principal porque en él se insertan los significados de las palabras, que configuran el sentido común, sosteniéndolo o modificándolo. Moscovici aclara que “así como el lenguaje es polisémico, las personas tienen distintas representaciones según a qué grupo pertenecen, la profesión que ejercen, etcétera” (Marková, 2003: 126). Entonces, se resalta la polifasia cognitiva en referencia a la coexistencia de los “diversos modos de pensamiento que responden a diferentes modos de relación entre el hombre y el ambiente”.

En suma, las representaciones son características de pensamientos prácticos, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del contexto social, material e ideal singular.

De esta manera, lo social es interpretado por un contexto concreto en que se sitúan las personas, pero también por la comunicación que se establece entre ellas y por los marcos de aprehensión de valores, culturas, códigos e ideologías relacionadas con el contexto social en el que se hallan inmersas: las representaciones sociales no están en varios sujetos sino que están *entre* ellos.

Esta tesis se pregunta por los sentidos en torno a la Especialización en Educación y TIC, configurados por distintos actores sociales: las autoridades responsables de la misma,

los docentes, tutores y egresados, considerando las condiciones y variables en las cuales esos sentidos se configuraron.

El campo Comunicación/Educación

Existen numerosas líneas de investigación desarrolladas en universidades internacionales y nacionales que consideran la articulación y el campo de la Educación/Comunicación, bajo ésta u otras denominaciones.

A nivel regional, destacamos el grupo de trabajo Comunicación y Educación de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC), cuyo propósito es analizar la vinculación existente entre estos dos campos de conocimiento “a la luz de los desarrollos tecnológicos y descubrir a partir de ello, cuáles son las aportaciones de cada una de estas a la Educación” (GT4-Comunicación y Educación, ALAIIC, 2016). Sin embargo, el grupo de trabajo parte de la premisa de que la influencia de la Comunicación en la Educación excede los desarrollos tecnológicos y propone una reflexión amplia tanto en sistemas de educación formales como en los no formales. Entre las temáticas abordadas en ese ámbito en el VII Seminario Regional Cono Sur⁸, podemos mencionar: análisis sobre el Programa Conectar Igualdad y sus antecedentes y homólogos en América Latina; políticas públicas de inclusión digital y el rol de los comunicadores en el campo educativo con y sin inclusión digital; el ámbito de la Comunicación/ Educación, sus potencialidades y alcances; y la Comunicación en espacios no formales de Educación.

Este campo ha sido muy transitado –y continúa siéndolo- en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, especialmente desde los equipos docentes y de investigación herederos de la tradición introducida por Jorge Huergo.

En relación con esta perspectiva, Jorge Huergo (1997) parte de detallar los reduccionismos de ciertos abordajes que construyen el fenómeno desde la Comunicación, la Educación o la tecnología por separado: considerar a la Comunicación como los medios, sin atender, en ocasiones, al lugar de las audiencias y sus modos de configuración simbólica; restringir la Educación a la escuela, descartando los procesos educativos que tienen lugar fuera de marcos institucionales (como la

⁸ Agosto de 2015, Córdoba. Se trata del último evento al momento de redacción de esta tesis.

educación popular); y deslindar el campo de Comunicación/ Educación con los proyectos o las trayectorias prácticas.

En un texto posterior, Jorge Huergo y Belén Fernández (1999) sistematizan exhaustivamente las conceptualizaciones tradicionales que escindían las relaciones entre Educación, cultura y política (y que llevan a proponer la denominación del campo a través de una barra, como Comunicación/ Educación).

En sintonía con esto, Ismar De Oliveira Soares (1999) aborda la noción educomunicación que puede ser definida como toda acción comunicativa en espacios educativos, realizada con el objetivo de producir o desarrollar ecosistemas comunicativos. Pero Huergo advierte el riesgo de englobar bajo la forma de educomunicación la tendencia a reducir Comunicación/ Educación a un problema de uso de medios y tecnologías; que acota el campo:

“Lo estratégico en el caso de la educomunicación parece reducido a un conjunto de acciones de investigación e intervención (marcadamente pedagógicas – incluso en un sentido discutible de lo pedagógico–) que muchas veces carecen de densidad política, histórica y epistemológica” (Huergo, 2011, pp. 23-24).

En definitiva, se trata de un campo que “puede pensarse como un espacio epistemológico transdisciplinario, como un territorio de prácticas y como un laboratorio prospectivo” (Carli, 2001, p. 2).

La Comunicación/Educación como perspectiva del estudio de TIC

En esta línea, y en clara concordancia con lo que venimos postulando, la Comunicación/Educación propone un abordaje singular para el estudio de la relación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con las TIC, evitando sesgar el campo a una mirada unilateralmente pedagógica que acote las prácticas del comunicador o lo reduzca a una perspectiva tecnicista, o que asimile la Comunicación a los medios o la tecnología educativa, con la mirada direccionada hacia las innovaciones tecnológicas, la informática, la educación a distancia, etc. (Huergo, 1997). A la par que advierte sobre los reduccionismos centrados en las innovaciones tecnológicas e instrumentales, que las separa de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y lo atraviesan y sobre un abordaje separado entre los sujetos, los dispositivos y las prácticas, destaca la necesidad de adoptar una perspectiva que contemple

“la densidad y espesor de un campo que crece al ritmo de la complejidad, la conflictividad y las tensiones entre los rasgos persistentes de la crisis orgánica y las iniciativas de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político en nuestras sociedades” . (Huergo, 2013, p-23).

Para evitar esos reduccionismos tecnológicos, Huergo (1997) plantea sustituir la cópula (y) por la barra (/) para denominar al campo de Comunicación/ Educación, recuperando la propuesta realizada por Héctor Schmucler (1982) sobre Comunicación/cultura. En ambos casos, el desplazamiento permite la recuperación de procesos, en ambas instancias aún a riesgo de perder especificidades disciplinarias; el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos, génesis de los problemas y las producciones teóricas y la construcción de algunas bases preliminares para la construcción de un espacio transdisciplinario. Si Schmucler deja por sentado que se trata de nociones distintas pero que resulta imposible tratarlas por separado - con lo cual establece que no se trata solo de reproducción sino de producción de sentido lo que implica, a su vez, reconocer a la Comunicación como un problema cultural que trasciende a los medios de comunicación- Huergo hace lo propio con la relación entre Educación/Comunicación. Martín Barbero (1999) resalta que lo que verdaderamente está en juego en la puesta en historia de las tradiciones culturales y pedagógicas frente al fetichismo modernizador de las “tecnologías educativas” que, a su vez, se emparentan con modelos de comunicación que subyacen a las diversas matrices culturales y pedagógicas.

Precisa Huergo (1997):

“*Comunicación/Educación* significa un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significa el reconocimiento del otro en la trama del ‘nos-otros’. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos *cultura*. En ese sentido, Comunicación y Educación deben ser comprendidas en las coordenadas de la cultura, entendida como espacio de hegemonía” (Huergo, 1997, p. 29).

Desde esos postulados críticos, influidos por problemáticas comunitarias y locales, las contribuciones de Huergo invitan a revisar algunas categorías naturalizadas. De esta manera, propone “suspender las evidencias construidas por una infinidad de proyectos y

prácticas que han invadido y están saturando un imaginario sobre Comunicación y Educación” (Huergo, 2000, p. 1) y sugiere una articulación original y transdisciplinaria entre conceptos complejos y dinámicos, configurando un nuevo espacio de investigación, análisis y reflexión.

Entre las representaciones en pugna más recurrentes en el campo de la relación entre Educación y Comunicación, encontramos las negaciones de la *cultura mediática*⁹, la problemática de los medios en la escuela (desde sus *usos socioeducativos* y los *intereses* que los enmarcan)¹⁰ y una última representación que escinde la Comunicación y la Educación, vinculada con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que recuperamos en el cuerpo de la tesis por ser central a nuestro fenómeno.

Según Huergo, el enfoque tecnológico- informacional propuesto por Burrhus F. Skinner se centra en la información, por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje estaría condicionado por la eficacia en la transmisión de informaciones. Frente a esto, se dan dos grandes posturas: una tecnófila, que encuentra en estas nuevas tecnologías la solución para los problemas de la Educación; y otra tecnófoba, que rechaza su incorporación por modificar radicalmente la primacía de la palabra en las relaciones y también culturales. Sin embargo, en medio de ambas, han surgido desde fines del siglo pasado posiciones que amplían la discusión al contemplar la inscripción histórica, cultural y subjetiva de las TIC. De manera sintética, estas nuevas posturas entienden que cada modo de comunicación inaugura nuevas formas de conocer, reestructurando la

⁹ La misma aparece bajo tres formulaciones. La primera, pone el acento en los conflictos entre dos “culturas”: la escolar y la mediática. Si la cultura escolar comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar, la cultura mediática, en cuanto transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera en la cotidianidad, por lo que ambas se presentan en un campo de batalla disputando quién impone los conocimientos. Otra forma que adopta el debate cultura escolar/cultura mediática es aquella que sostiene que los medios actuarían como las principales instituciones ideológicas, cohesionando culturalmente las necesidades de existencia, reproducción y transformación del capital y desplazando a la escuela en su rol de aparato ideológico. En el tercer enfoque, el análisis semiótico-social de la Educación la primacía de lo semiótico oscurece el interés por lo socio-político o por lo semántico. Si bien superan la linealidad de los primeros esquemas de comunicación, no ahondan en las cuestiones estructurales, restringiendo por lo tanto el proceso y cayendo, casi siempre, en simples análisis de tinte moralista o de condena “progresista”.

¹⁰ Existen dos tradiciones principales: la oficial, esgrimida por UNESCO como preocupación política e instrumental por incorporar innovaciones en los métodos y las técnicas educativas y la otra en relación con los medios “para enseñar”, que hace foco en los “medios de enseñanza” en el centro de la relación entre comunicación educativa y condiciones socioculturales de los sujetos y del proceso.

percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos, generando alfabetizaciones múltiples.

Finalmente, y en pos de re-construir los encuentros y desencuentros entre Educación y Comunicación, que no sólo marcan límites territoriales, sino que aluden al mismo territorio como “seña de identidad, como un lugar habitado y hablado por la otra topografía” (la que se delinea en un mapa y un plano), Huergo y Fernández proponen que

“antes que preguntarnos por las vinculaciones operativas, tenemos que prestar atención a las provocaciones mutuas, a los modos que, en la articulación, se refuerzan los procesos hegemónicos y los senderos posibles para andar resistencias. Antes que cómo usar los medios y las nuevas tecnologías (y cuáles usar), necesitamos comprender los sentidos del desorden cultural, de la cultura mediática, de los procesos de comunicación en la trama de la cultura y de los desarreglos que provocan en la educación escolar” (Huergo y Fernández, 1999, p. 78).

Es justamente a esa trama que articula la Comunicación, la cultura y la Educación a la que refiere la constitución del campo Comunicación/Educación como superación de la estrechez de las perspectivas esgrimidas al comienzo del apartado. A su vez, Huergo y Fernández plantean diferentes articulaciones en las que se conciben a las nuevas tecnologías, como espacios de interacción, entornos o modelos comunicativos singulares, es decir en nuevos espacios de comunicación que producen una ruptura desde las prácticas concretas con el modelo emisor-receptor, suturando la brecha que separa la cultura de la Educación.

Sobre la inclusión de TIC en Educación

Un lugar interesante para comenzar a revisar la inclusión de TIC en Educación está constituido por las distintas etapas y las transformaciones a nivel cultural que cada nueva tecnología conlleva, según el análisis que realiza Área Moreira (2002):

- Los íconos en las piedras: es la expresión del pensamiento humano en el contexto en el que se desenvolvía antes de la aparición de la escritura
- La escritura manuscrita: supuso un sistema de símbolos, según ciertas reglas, producen significados.

- Libros y textos impresos: admiten la democratización del conocimiento, al potenciar la posibilidad de ser leídos en cualquier momento y lugar, por lo que los textos escolares organizaron los procesos educativos para llevar a todos los estudiantes el conocimiento acordado.

- La cultura audiovisual: la radio, el cine, la televisión, las fotografías, entre otros, también pueden contener saberes y como no utiliza códigos abstractos, a diferencia del alfabético no requiere un aprendizaje previo y extenso por parte de cada sujeto. Área Moreira agrega que su impacto hasta el momento ha sido menor de lo esperado, produciendo un desajuste entre la experiencia de la vida cotidiana y la escolar.

- La digitalización de la información: esta etapa resulta revolucionaria ya que permite el acceso a una gran cantidad de información en poco tiempo, la representación de esa información con distintos lenguajes (multimediada) y el formato hipertextual. El autor identifica en las mismas una serie de posibilidades para los procesos educativos: gran cantidad de información interconectada, mayor individualización y flexibilización del proceso de aprendizaje, sus múltiples formas expresivas (lo cual motiva al usuario) y permiten superar limitaciones temporales y de distancia geográfica.

En esta línea, debemos mencionar que uno de los primeros pensadores que introduce la dimensión de la cultura como concepto transversal y presente en Internet y en el universo digital en tanto producción significativa, es Manuel Castells quien busca mostrar de qué manera “el sistema de valores, creencias y formas de constituir mentalmente una sociedad, es decisiva en la producción y las formas de estas tecnologías” (Castells, 2002, p. 7).

En línea con lo anterior, Coll y Martí (2001) ahondan en las repercusiones que las TIC tienen en el proceso de aprendizaje y describen seis propiedades de las mismas. En primer lugar, mencionan el *formalismo*, ya que cada uno de los códigos de la computadora tiene ciertas restricciones para ser interpretado y, a su vez, una secuencia específica para cada procedimiento. Luego, la *interactividad*, en referencia a las acciones de los estudiantes y las respuestas que son contingentes e inmediatas, por lo que es posible reajustar el proceso en cada momento. La *presentación dinámica* de la realidad, implica que supera la estaticidad de los textos escritos en la forma de proponer situaciones. Además, su carácter *multimedial* denomina a la capacidad de las TIC de

integrar distintos formatos representacionales y a los pasos entre los mismos. *Con hipermedia* destacan la posibilidad de romper la linealidad de los textos, pero también al pasaje entre códigos diferentes, alejados de la lógica secuencial. Por último, la *conectividad* refiere a la capacidad para establecer redes con múltiples puntos de acceso, lo que modifica la interactividad entre el profesor y los estudiantes y entre éstos entre sí, potenciando el trabajo colaborativo.

A partir de estos cambios que introducen las tecnologías, y teniendo en cuenta que para los autores “aprender a aprender” es el objetivo de la educación escolar, las TIC modifican dos cuestiones centrales de la enseñanza, en relación con la información:

“Una, que esa información está disponible con facilidad para los estudiantes. No tienen entonces porqué almacenarla ellos en su memoria. Las TIC son potentísimas memorias externas que posibilitan descargar la nuestra y permitir con ello utilizar los recursos cognitivos en actividades más relevantes. La otra, que es tal la ingente cantidad de información que se genera a un ritmo vertiginoso que resulta absurdo seguir planteándose la enseñanza como un proceso que permita abarcar todos los saberes culturalmente relevantes” (Martín Ortega y Marchesi Ullastres, 2006, p. 10).

A su vez, estos autores destacan otra propiedad de la introducción de TIC en Educación, en relación con la conectividad. Desde una perspectiva sociocultural, tanto el aprendizaje como el desarrollo se originan en la interacción social, entendida como la activación de procesos interpsicológicos; así al interactuar con otros se genera el perspectivismo, lo que nos permite reelaborar lo que sabemos y construir con otros el conocimiento; permite tomar conciencia y formalizar los pensamientos en un proceso de autorregulación (lo que incluye, a su vez, capacidades emocionales básicas). Martín Ortega y Marchesi Ullastres concluyen que “autogestionar los procesos de construcción del conocimiento, y desarrollar las competencias necesarias para sacar el máximo fruto de los otros como fuente de aprendizaje, son competencias esenciales” (Martín Ortega y Marchesi Ullastres, 2006, p. 12), por eso los sistemas educativos deben ser capaces de atender ambas problemáticas.

En tanto, el planteo más prescriptivo de UNESCO (1999), concibe que un proceso de integración de tecnologías de la información en la Educación se debe orientar al desarrollo de los siguientes aspectos:

1. educativos, formando a los niños, jóvenes y docentes en nuevos entornos de aprendizaje y cooperación;
2. integración territorial, con el establecimiento de una infraestructura pública de redes que articulen a la comunidad local en instancias provinciales, nacionales, regionales y globales;
3. modernización administrativa, informatizando la comunicación, la administración y la gestión de los organismos centrales, zonales y de las instituciones escolares;
4. desarrollo social, con la constitución de nuevos espacios y oportunidades de aprendizaje para distintos públicos a través de la formación continua y la recalificación profesional/laboral mediante la Educación a distancia y la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje” (UNESCO-IIPE, 2006, p. 5).

Por su parte, la mirada economicista del desarrollo de CEPAL señala que existe un consenso general en los últimos años sobre la contribución de las TIC al crecimiento socioeconómico de la región, la modernización del Estado y el avance hacia una mayor equidad, reduciendo la pobreza y las desigualdades (2009). La Educación es insustituible para el desarrollo las TIC, y las TIC tienen un papel central en el que es necesario considerar el acceso y las capacidades como un medio o recurso y no como un fin en sí mismo. La CEPAL sostiene que

“las TIC constituyen un conjunto de herramientas que aportan al desarrollo de un país perspectiva a la que denomina desarrollo con TIC (o TIC para el desarrollo), en contraposición al enfoque de desarrollo de las TIC, que aluden a una visión sectorial con énfasis en el desarrollo tecnológico como una meta en sí misma”. (Brun, 2011, p. 13).

Perspectivas transdisciplinarias de abordaje

Asimismo, y tomando como referencia las discusiones más generales que mostramos, la presencia de las TIC en las instituciones educativas genera distintos tipos de razonamientos sobre varios puntos, que Inés Dussel organiza de la siguiente manera (2012, citado en Ros, 2014, p. 120):

- Argumento cultural: es el que esgrime que las tecnologías representan un cambio de época y entiende a los programas de inclusión como políticas democratizadoras que facilitan el acceso a la cultura de todos y todas.
- Argumento pedagógico: se basa en la necesidad de utilizar el lenguaje y códigos de los estudiantes para entretener y motivar. En ocasiones, asociar “didáctica” y “entretenimiento” deriva en la suposición de que la sola inclusión de recursos TIC supone una innovación pedagógica.
- Las modificaciones en las prácticas de enseñanza, que se desprenderían de la inclusión de TIC
- Los cambios en las condiciones del trabajo docente, consecuencia de lo anterior

Para reconocer esos argumentos, recuperamos la perspectiva de Kozak cuando enuncia que

“si consideramos los cambios en la relación escuela – sociedad, el campo se puede abordar desde las perspectivas pedagógicas y organizacionales; los cambios en las culturas infantiles y juveniles que se manifiestan fuertemente en el campo de la Comunicación y la incidencia sobre la Educación para el trabajo propia de los cambios de las demandas que hace la sociedad postindustrial al sistema educativo” (Kozak, 2009, pp. 6-7).

Y a partir de allí, plantea que el abordaje de la relación entre TIC y Educación, entonces, debe ser interdisciplinario, contemplando la Pedagogía, la Sociología, la Comunicación, la Psicología y la Informática. Para realizar el análisis, propone tomar cinco ejes o perspectivas: la sociopolítica; la cultural, la psicológica, la pedagógico-didáctica y la tecnológica.

En la perspectiva socio-política, Kozak incluye los debates sobre los contextos actuales, en términos de la Sociedad de la Información y el Conocimiento y de las organizaciones escolares y las TIC. Se recuperan temas como lo presencial y lo virtual; la inserción de las computadoras y las redes en la enseñanza y el aprendizaje; el nuevo rol de los docentes y las capacidades que debe desarrollar, en el marco del debate sobre equidad y calidad. A su vez, busca dar cuenta de los cambios en el contexto tecnológico, en las prácticas sociales y en los consumos culturales que tienen lugar en la vida cotidiana de los sujetos, lo que plantea desafíos a la escuela. La sociedad de la información requiere y establece nuevas formas de trabajo, ha redistribuido las formas de poder y del

conocimiento y en las construcciones culturales de tiempo y espacio, por lo que aparecen nuevos excluidos (digitales). Frente a esto, las escuelas deben formar individuos con capacidad para “buscar y acceder a información digital, de resignificarla y utilizarla para socializarse y para producir conocimientos” (Kozak, 2009, p. 11). Y dentro de este escenario en el que no existe un monopolio de los saberes, un segundo punto a considerar es el lugar de las escuelas en la construcción de la sociedad del conocimiento, y no ya en el nivel de la información. “Mientras la información impacta y mecaniza, el conocimiento enlaza, articula e integra” (Kozak, 2009, p. 12). La perspectiva sociopolítica, por último, también debería dar cuenta de la reorganización de la gestión y la comunicación de las instituciones educativas, como posibilidad de innovación institucional y en relación a la construcción de conocimiento común.

En segundo lugar, y siguiendo con la clasificación de Kozak, la perspectiva cultural se encarga de las relaciones que los sujetos establecen con los medios, incluye reflexiones sobre el lugar central de las TIC en el proceso de construcción de las identidades y de los sentidos. De esta manera, parecería que unas generaciones digitales se enfrentan a las resistencias de los docentes de incorporar tecnologías y al desfasaje de adaptación a las transformaciones tecnológicas de la escuela como institución. La intersubjetividad así como la lectura crítica de imágenes y mensajes de los medios entran dentro de las preguntas.

Luego, la perspectiva psicológica revisa la incidencia de las tecnologías sobre el desarrollo de los procesos cognitivos, abarcando desde posiciones “deterministas” hasta las que consideran las TIC solo desde su potencialidad para provocar dichos procesos. Otras posiciones encaran el tratamiento del aprendizaje “visual” o icónico y diversificación de la atención en el aprendizaje mediado por TIC. Las críticas a estos enfoques radican en “legitiman en cierto modo el perfil característico de las “generaciones digitales”, dejando de lado la ampliación de capacidades y el desarrollo de algunas competencias comunicacionales (por ejemplo inherentes a la lectura y escrita que van en detrimento del desarrollo “adecuado” del lenguaje)” (Kozak, 2009, p. 18)

La perspectiva pedagógico-didáctica que diferencia Kozak, conjuga parte de los aportes anteriores, en incluye posiciones optimistas y pesimistas sobre las posibilidades didácticas de las TIC. Los discursos “tecono-pedagógicos” discuten diferentes modalidades de inclusión de las tecnologías:

- Como recurso de enseñanza se promueve que los docentes incorporen la computadora e Internet para la gestión de la clase; es decir, las TIC son un medio para la producción de material didáctico, planificación docente y presentación de información.
- Cuando se las considera como medio para el aprendizaje, “hacen referencia por un lado a la colaboración e intercambio entre pares y por el otro al desarrollo de la autonomía en la gestión del conocimiento, en tanto se vinculan con la búsqueda, selección, procesamiento y producción de información” (Kozak, 2009, p. 20).

También dentro de este eje se organizan las clasificaciones sobre el grado de inclusión de las TIC en la enseñanza, que van desde su utilización nula hasta la imposibilidad de distinguir entre enseñanza y tecnología.

La última perspectiva enunciada por Kozak es la tecnológica, que hace foco en los dispositivos tecnológicos por sobre las lógicas pedagógicas y el perfil de las prácticas cotidianas de los profesores.

Recapitulación: la postura asumida

Posicionados en la mirada de Comunicación/Educación, buscamos superar las limitaciones disciplinarias que circunscribían las problemáticas de las tecnologías en Educación a su dimensión instrumental. Por eso, nuestras referencias teóricas discuten no sólo las dinámicas culturales de las representaciones sociales en torno a la formación docente en tecnologías como política pública sino también, un bagaje teórico en el cual la inclusión de TIC en Educación horada varias dimensiones. Una perspectiva que propone un abordaje desde distintos enfoques que se entrecruzan con dinámicas complejas, que reconocen tiranteces y que necesariamente debe dar cuenta del lugar del Estado, de lo público y de los modos de reconocimiento e interpelación del sujeto político en las normativas, en los discursos y en las prácticas.

Establecimos, de esta manera, nuestra forma de mirar y construir el fenómeno, desde las tensiones y relaciones entre los términos, entendidos a partir de los sujetos y las prácticas singulares que los configuran y enmarcados en determinadas realidades institucionales y políticas, lo cual configura las representaciones sobre el mismo.

En este apartado, además, revisamos el devenir de la inclusión tecnológica desde sus formas más primitivas hasta los contextos actuales con tecnologías digitales y las repercusiones sobre los procesos de aprendizaje, entendidos en su dimensión cultural, a partir de sus características. No dejamos de lado los planteos prescriptivos de los organismos internacionales como UNESCO y CEPAL, ni tampoco el lugar que los mismos, así como otras voces, le otorgan al Estado, en especial en una región como la nuestra erigida sobre las desigualdades de acceso e innumerables brechas.

Bibliografía

Área Moreira, Manuel (2002). "Los medios y materiales de enseñanza. Fundamentos conceptuales." Documento de la asignatura Tecnología educativa, Universidad de La Laguna. Web de tecnología educativa. En línea: <http://tecnologiaedu.us.es/>. Fecha de consulta: 10/01/2017

Brun, Mario (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docentes en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL. En línea: <http://repositorio.cepal.org/> Fecha de consulta: 12/07/2014

Carli, Sandra (2001). "Comunicación, Educación y Cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes". En *Revista Alternativas*, 2001, año XII, nº 14. CIPTE-REUN.

Castells, Manuel (2002). "La dimensión cultural de Internet", En: *Revista Andalucía Educativa N° 36* Pág. 7-10. En línea: <http://bit.ly/1onc49w>. Fecha de consulta: 10/04/2012.

Coll, César y Martí, Eduardo (2001). "La Educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación". En Coll, César, Palacios, Jesús y Marchesi, Alvaro (Comps.), *Desarrollo psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación escolar* (pp. 623-655). Madrid: Alianza.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1999). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.

Gonzalez, Jorge (1990). "Los frentes culturales: culturas, mapas, poderes y luchas por las definiciones legítimas de los sentidos sociales de la vida", *Diálogos de la Comunicación* N.º 26, Ecuador.

GT4-Comunicación y Educación, Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC). En línea: <http://bit.ly/2iDsXkp>. Fecha de consulta: 21/12/2016

Harré, Rom (1998). "The epistemology of social representations". Citado en Domínguez Rubio, Fernando: "Teorías de las representaciones sociales", *Nómadas* 3, 2001.

Huergo, Jorge (1997). *Comunicación / Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Huergo, Jorge (2000). "Comunicación/Educación: del desorden cultural al proyecto político". En *Revista Question* N°1., Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. En <http://www.perio.unlp.edu.ar/question/> Fecha de consulta: 1/11/2008.

Huergo, Jorge (2011). "Sentidos estratégicos de Comunicación/ Educación en tiempos de restitución del Estado", en Eva Da Porta (Ed.), *Comunicación y Educación: debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 15-40). Córdoba, CEA.

- Huergo, Jorge y Fernández María Belén (1999). *Cultura mediática y cultura escolar. Intersecciones*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Jodelet, Denise. (1986) . “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En Moscovici, S.(dir.): *Psicología Social_* Vol.2, Barcelona: Paidós. Pág. 472. Citado en Domínguez Rubio, Fernando: “Teorías de las representaciones sociales”, *Nómadas* 3, 2001.
- Kozak, Débora (2009). *Las TIC y la formación docente*. Buenos Aires. En línea <http://bit.ly/2bZN5fh>. Fecha de consulta: 1/9/2016
- Marková, Ivana (2003), "La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici", en Castorina, José Antonio (comp.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa.
- Martín Barbero, Jesús (1997). *De los medios a las mediaciones*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Martín Ortega, Elena y Marchesi Ullastres, Alvaro (2006). *Propuestas de introducción en el curriculum de las competencias relacionadas con las TIC* IPE-UNESCO. Buenos Aires
- Mata, María Cristina (1999). “*De la cultura masiva a la cultura mediática*”, mimeo.
- Orozco Gómez, Guillermo (2002). “Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales”. En *Signo y Pensamiento*, vol. XXI, núm. 41 pp. 21-33. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.
- Prieto Castillo, Daniel (1999). *La Comunicación en la Educación*, Editorial Stella. Ediciones La Crujía, Buenos Aires.
- Ros, Cecilia (2014- coord.). *Inclusión digital y práctica de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario--* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Schmucler, Héctor (1997). “La investigación [1982]: Un proyecto de Comunicación/cultura”, en *Memoria de la Comunicación*. Biblos.
- UNESCO- IPE (2006). *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector. Buenos Aires.
- Uranga, Washington. (2007). “Mirar desde la Comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales”. En línea: <http://goo.gl/875rZP>
- Verón, Eliseo (1997). *Semiosis de lo ideológico y del Poder. La mediatización*; La Plata, Servicop.
- Williams, Raymond (1980). *Marxismo y Literatura*. Ed. Península, Barcelona.

3. LA ESPECIALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN Y TIC

Para poder entender el proceso histórico que hizo viable la Especialización en “Educación y TIC” en su dimensión política, tecnológica y pedagógica, consideramos necesario hacer referencia a algunos marcos normativos que la posibilitaron y dieron sustento, porque cohesionaron iniciativas hasta ese momento discontinuas y dispersas, producto de la desarticulación jurisdiccional y de la falta de garantías de financiamiento por parte del Estado nacional.

En este sentido, en este capítulo hacemos una breve referencia la Ley de Educación Nacional (2006) que crea el Instituto Nacional de Formación Docente como corolario de la Ley de Financiamiento Educativo (2005) que garantiza los fondos para Educación en todas las jurisdicciones y la formación docente.

Luego, abordamos el Programa Conectar Igualdad y el Portal Educ.ar, haciendo énfasis en la dimensión formación docente de cada uno de ellos. A partir de allí, presentamos un diagnóstico que da cuenta de la inclusión de TIC en la formación docente y el desarrollo profesional docente en el área TIC entre 2007 y 2011 que constituye la línea de base para el diseño de la “Especialización en Educación y TIC”.

Llegamos de esta manera a la Especialización docente en “Educación y TIC” del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, dando cuenta de sus fundamentos políticos, objetivos, organización, contenidos, reglamentaciones internas y alcance, en términos cuantitativos, demográficos y de clasificación vinculada a las trayectorias profesionales de los cursantes.

Finalmente, revisamos el componente infraestructura de la Especialización, en su dimensión administrativa para la gestión de alumnos (y contratos de personal) y en su faz pedagógica en relación a las decisiones sobre la conformación de grupos, aulas, clases, y la experiencia que supone para el cursante la interacción en el campus.

Antecedentes

Las primeras políticas educativas que impulsan el ingreso de computadoras a las escuelas datan de finales de los años setenta y principios de los ochenta, momento en que distintos gobiernos occidentales propiciaron una “primera ola” destinada a la

generalización de los ordenadores en el sistema educativo no universitario (Area Moreira, 2007), a incorporar al curriculum asignaturas relacionadas con la informática, crear programas y planes oficiales destinados a la adquisición y dotación de equipos, usar computadoras para la gestión administrativa, diseñar programas educativos, y llevar adelante las primeras acciones de formación del Profesorado en el área.

Hacia finales de la década de 1980 y comienzos de la década de 1990 el progresivo descenso de los precios de las computadoras personales y su utilización cada vez más frecuente, la aparición de programas generales de uso más sencillo y la popularización de Internet, generaron

“la expansión sociocultural de la informática y de las telecomunicaciones. En este contexto, se produce un nuevo impulso en los intentos de introducir la informática en las aulas escolares, en la mayoría de los casos sin tener claramente determinada la finalidad” (Levis, 2007).

En esta década, las instituciones privadas incorporan aceleradamente computadoras en sus actividades, al igual que algunas escuelas del sector público que lo hacen por su cuenta ante las escasas iniciativas estatales.

En ese momento, rige la Ley Federal de Educación (1994) que si bien subrayaba la necesidad de incorporar las TIC y la utilización pedagógica de la informática en la Educación, incluyendo la noción de formación inicial y continua, propone un marco normativo y un sistema educativo descentralizados: el Estado nacional tiene como tarea la orientación técnico-pedagógica, la producción de información y compensación de desigualdades, mientras que el mayor porcentaje del financiamiento y las decisiones en cuanto a políticas educativas se encuentran bajo la órbita de los ministerios de Educación provinciales. Esta situación da cuenta de la debilidad del Ministerio de Educación de la Nación para imponer políticas de alcance sobre las provincias, lo que solo era posible en un marco de amplia negociación. En tal contexto, como señala Diego Levis (Levis, 2008, pp.3-4), se percibe la falta de cumplimiento de propósitos educativos vinculados a las TIC, especialmente a lo referido a la formación docente. Ya en la segunda mitad de la década, se elevó significativamente la dotación del equipamiento informático en las escuelas públicas, particularmente en la enseñanza media, pero con desiguales proporciones según la jurisdicción, resultado del pleno apogeo del modelo neoliberal en

Argentina. No obstante, esto no logra por sí mismo una mayor inclusión de TIC en los procesos educativos.

Ley de Educación Nacional

Fue recién con el impulso que da el gobierno de Néstor Kirchner a la Ley de Financiamiento Educativo 26.075/05 que se reconoce como una de las metas prioritarias de la inversión educativa la expansión de las TIC en los establecimientos. Además, fija como objetivo pasar de una inversión del 4,7% del PBI al momento de promulgarse al 6% del PBI en Educación para el año 2010; cifra que es superada en 2009 con el 6,4% del PBI, nivel que se mantuvo. Esta norma garantiza que una parte de la coparticipación que recibe cada provincia se destine a la inversión educativa con tres prioridades: mejorar las condiciones laborales y salariales, jerarquizar la carrera docente y promover la calidad de la formación inicial y permanente. Así, se fija una de las bases que constituirá el punto central de la Ley de Educación Nacional: la garantía del Estado para el financiamiento educativo en todas las jurisdicciones, incluidos los fondos para formación docente. A su vez, proclama que el Ministerio de Educación, el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarán un convenio marco que incluirá pautas generales referidas a: a) condiciones laborales, b) calendario educativo, c) salario mínimo docente y d) carrera docente. Este convenio se establece como marco de la Paritaria Nacional Docente, que se lleva adelante desde 2008 y que en 2013 acuerda el Programa Nacional de Formación Docente Permanente “Nuestra Escuela”, con carácter universal y financiamiento del Estado Nacional para garantizar la capacitación gratuita, permanente y en servicio.

En diciembre de 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que fija que “La Educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”, agregando que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, “garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”. De esta manera, se busca saldar la dispersión generada por la normativa anterior y, simultáneamente, garantizar condiciones mínimas de igualdad entre las jurisdicciones,

ya sea en cuanto a recursos y formación, entre otros: “El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley”. (LEN, art.2)

Además, la Ley da un nuevo marco legal para las tecnologías, al establecer entre sus objetivos “Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” para los distintos niveles, modalidades y la formación docente.

Referido a la calidad de la Educación, la legislación señala:

“Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una Educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de Educación Física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquéllas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas”. Particularmente, el artículo 88 establece “El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (LEN, art. 88)

De hecho, el Título VII está íntegramente dedicado a “Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación” y fija la política y el desarrollo de “opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley”; reconoce a Educ.ar como el organismo responsable del desarrollo de los contenidos y a la señal educativa “Encuentro” como espacios destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la Educación, entre otros.

Otro componente de este tejido que horada distintos niveles de lo conceptual y social, lo constituye la iniciativa de 2006 de Nicholas Negroponte denominada “*One Laptop per Child*” para la fabricación de *netbooks* de U\$100 para entregar a los estudiantes. A partir de allí, el Estado argentino define una nueva etapa en los planes que articulan Educación y tecnología, pasando desde iniciativas a medio camino entre el equipamiento y la formación, tales como el “Programa Integral para la Igualdad Educativa” (PIIE) y el “Programa de Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas

beneficiarias del PIIE” (FOPIIE) (2006-2009), y otros orientados a reforzar escuelas rurales y en situación de mayor vulnerabilidad¹¹.

Pero es recién desde 2010 que la tendencia a nivel regional confluye hacia el Modelo 1 a 1 que supone la entrega de un equipo por estudiante o docente, tales los casos que apuntan al sistema educativo completo como el “Plan Ceibal” (Uruguay) y “Conectar Igualdad” (Argentina)¹², hasta iniciativas de alcance más acotado como “PROUCA. UCA Um Computador por Aluno” (Brasil), “Computadores para Educar” (Colombia), “Conectándonos” (Costa Rica), “Mi Compu” y “Cerrando la Brecha del Conocimiento” (Ecuador), “Una Laptop Por Niño” (Haití) y otras iniciativas OLPC en Perú, Paraguay, por referenciar algunos casos; o aquellos programas destinadas sólo a equipar y capacitar docentes, como “Una computadora por docente” (en Bolivia y Paraguay). En Argentina, además, existen políticas municipales o provinciales, como el “Plan S@rmiento” de CABA; “Clickear” de la localidad de Pergamino; “OLP”, de La Rioja; “Todos los chicos en la red”, de la provincia de San Luis.

Creación del INFD

Es a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente - INFD (Decreto 374/07), y las definiciones sobre el “Sistema formador” (CFE 30/07) que asegura al Estado como “garante político, legal y financiero” que resulta pensable orientar las acciones con una visión más integral, apuntando simultáneamente al equipamiento, la

¹¹ El “Programa Integral para la Igualdad Educativa” (PIIE) tiene como objetivos reducir la brecha digital promoviendo el acceso a las TIC; incorporar su uso efectivo en el aula y favorecer, a través de la alfabetización digital, la reinserción laboral de desempleados, subempleados y jóvenes excluidos del sistema educativo. El programa es parte del Plan Nacional de Alfabetización Digital implementado por el Ministerio de Educación de la Nación, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y acompañada por organizaciones de la sociedad civil y del sector privado. La campaña alcanza 110.000 PC a 12.000 laboratorios de informática en instituciones educativas técnicas y del nivel medio, más de 600 institutos de formación docente y escuelas primarias incluidas en varios programas con componente TIC. A su vez, a través de un convenio con universidades, se estima se realizaron 600 cursos de capacitación presenciales para alrededor de 15.000 docentes, también desde una “plataforma e-learning” que descansa en las posibilidades de cada docente (conectividad, recursos informáticos y horarios). Se articula con otros programas como “Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa” (FOPIIE) y el “Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa” (PROMEDU). El Portal Educ.ar participa con el programa de reciclado de computadoras para el aula (Vaccheri; 2013; p.23-24). Todos estos programas continúan por resolución 24/10 del Ministerio de Educación bajo el “Plan de Inclusión Digital Educativa”, que articula el “Programa Nacional de Conectividad en las Escuelas” (PRONACE), la instalación de televisión digital para instituciones rurales, la implementación del Programa de Investigación y Desarrollo Aplicados-Aula Modelo en varias provincias y el desarrollo del “Programa Una Computadora para cada Alumno”.

¹² Para más información sobre algunos de estos planes, se puede consultar Martín, M.V. “Conectar y empoderar”. Revista Argentina De Estudios De Juventud, 0(10), e012. FPyCS, UNLP. Noviembre de 2016. En línea: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/3733/3117>

formación pero, sobre todo, al ejercicio de los derechos de ciudadanía a través de estas políticas.

La Ley de Educación establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente como “organismo responsable de la planificación y ejecución de las políticas de formación docente” fijadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, lo que se regula mediante el Decreto 374/07. En ese marco, la resolución del CFE 30/07 sobre Institucionalidad y Funciones de la Formación Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador¹³, enuncia que la planificación del Sistema de Formación Docente se realizará en ámbitos específicos de concertación y con la participación de todos los actores involucrados y, en su artículo 4º, establece

“Asegurar el rol del Estado como garante legal, político y financiero para el ejercicio del derecho social de la Educación, el cumplimiento de las funciones asignadas al sistema formador y la planificación de la oferta para cubrir las necesidades del sistema educativo, resguardando que se den las mismas condiciones de calidad y de igualdad en el nivel nacional, regional y provincial.”
(CFE 30/07)

De esa manera, se establece el mecanismo por el cual se acuerdan las orientaciones y lineamientos de las políticas de formación docente, tanto del corto plazo como las de mediano plazo que serían tratadas en acuerdos sucesivos por el Consejo Federal de Educación (la reunión de los titulares de las carteras educativas de todas las provincias, ámbito en el cual, según la Ley, se deben concertar, acordar y coordinar las políticas educativas a nivel nacional).

La resolución del CFE 117/10 precisa el marco regulatorio federal para postítulos docentes y establece que las jurisdicciones deberán adecuar sus regulaciones sobre postítulos a dicho acuerdo, que la formación continua será prioritaria en las

¹³ Poco después, la Resolución CFE N° 56/08 es la que fija que la elaboración de planes de estudio de postítulos en las orientaciones y modalidades previstas en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, estará a cargo del Instituto Nacional de Formación Docente. En pos de ser consecuentes con el artículo 73 de la Ley de Educación Superior que establece como objetivos “planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua; acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia y otorgar validez nacional de los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema”, debemos considerar la Resolución CFE 83/09 que busca garantizar, en la distribución que la Ley hace de las ofertas de posgrado, cuáles corresponden a la Universidad y cuáles corresponden al sistema de Educación Superior provincial.

planificaciones y regula el alcance de la oferta según se trate de Actualización Académica, Especialización o Diplomatura Superior; y considera para su aprobación, finalmente, “la coherencia entre los componentes del proyecto, su consistencia con la propuesta de política educativa jurisdiccional y nacional y su aporte explícito al desempeño en el/los puesto/s de trabajo a los que vayan dirigidos”. Esto es importante porque da un marco desde la gestión nacional que contiene, valida, sostiene y promueve las distintas acciones jurisdiccionales, dándoles coherencia pero también garantías de financiamiento.

El portal Educ.ar y el Programa Conectar Igualdad

En este contexto, son fundamentales otras dos políticas públicas antecedentes que van a ser contenidas y articuladas por la Especialización en Educación y TIC: las propuestas de capacitación del Portal Educ.ar y la posibilidad de equipamiento para el sector educativo del Programa Conectar Igualdad.

En el año 2000, el Ministerio de Educación mediante el Decreto N° 383/00 crea a partir de la donación de un particular EDUC.AR Sociedad del Estado, con el objeto de administrar, desarrollar y potenciar el Portal Educativo. Sus inicios se enmarcan en un contexto de crisis económica, demandas gremiales, sumados a objetivos imprecisos y un bajo grado de planificación que no consideraba las capacidades ni recursos disponibles. Es recién a partir de 2003, que el gobierno de Néstor Kirchner con Daniel Filmus como Ministro de Educación, relanzan el portal afianzando su rol como impulsor de las políticas públicas vinculadas a la integración de TIC en Educación. De esa manera, el portal se instaura como organismo ejecutor de las políticas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en materia de integración de las TIC al sistema educativo, apuntando a los docentes como destinatarios principales (en especial con los contenidos en la EGB); y brindar a los usuarios del sistema servicios, herramientas y posibilidades de comunicación.

Dejando clara la concepción del gobierno acerca del papel del Estado en la resolución de los problemas públicos, en la página del Portal se señala como propósitos:

“generar oportunidades para que todos los habitantes de la república tengan posibilidades de aprender, independientemente de su lugar de residencia o condición social, facilitar a los docentes herramientas para enseñar en la sociedad del conocimiento, colaborar en la reducción de la brecha digital y crear

redes entre gobierno, sector privado y tercer sector” (Sabulsky y Forestello, 2009, p. 94).

Con esa decisión política del gobierno nacional, Educ.ar pasa a ejecutar las políticas de integración de TIC en el sistema educativo, fundamentalmente a partir de apoyar a docentes y directivos en la inclusión de TIC en la práctica docente. Para eso, el portal publica boletines y weblogs, produce contenidos multimediales (disponibles en el portal y en Cds de la Colección Educ.ar); recicla equipos informáticos donados por diversas instituciones para su entrega a escuelas de todo el país; realiza capacitaciones presenciales y a distancia; evalúa para la provisión de conectividad; y participa de la Campaña Nacional de Alfabetización Digital.

Uno de los desafíos que enfrenta la gestión de Filmus al frente del Ministerio de Educación (2003-2007) es la necesidad de ofrecer nuevas y mejores herramientas para la enseñanza y para el aprendizaje, orientadas por una política que apunta a la disminución de las brechas, la equidad y la inclusión social, en lugar de apuntar a cuestiones exclusivamente educativas. Las nuevas tecnologías comienzan a tener más lugar en las agendas educativas, en especial en el discurso político educativo y la capacitación tanto de docentes como alumnos en el manejo de las herramientas digitales favorecía participar en una nueva forma de ciudadanía en la que la utilización de los nuevos medios permitiría integrarse en la toma de decisiones públicas.

Tras sucesivos acuerdos sobre el lugar de la Nación, las universidades y del sistema de formación que articula las distintas jurisdicciones provinciales, y con la experiencia del programa “Una computadora para cada alumno” (2008) destinado a escuelas técnicas¹⁴,

¹⁴ Dos años después que Nicholas Negroponte propusiera en el Foro Económico Mundial de Davos diseñar una computadora de sólo cien dólares de costo con la finalidad que los estudiantes se pudieran llevar el equipo, ya en 2008, tiene lugar una experiencia piloto de implementación de un proyecto en que el Estado realiza la entrega individual en comodato de computadoras a alumnos y docentes de escuelas en 2008. “Una computadora para cada alumno”, destinada a las escuelas secundarias técnicas de gestión estatal, dependientes del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) y enmarcada en el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa, tiene como propósito principal “incorporar una nueva tecnología informática que potencie a las TIC como medio de enseñanza y de aprendizaje, como herramienta de trabajo y como objeto de estudio en el ámbito de la Educación Técnico Profesional”. Esta iniciativa constituye el antecedente inmediato del Programa Conectar Igualdad, ya que contempla capacitación docente, producción de aplicaciones, contenidos digitales y recursos para el aprendizaje orientados a cada especialidad técnica. Ese mismo año, el Ministerio de la Educación de la Nación desde la estructura de Educ.ar realiza experiencias piloto de modelo 1 a 1 en escuelas primarias, con la entrega de aproximadamente mil laptops en proyectos localizados en las provincias de San Luis, Río Negro, La Rioja y Ciudad de Buenos Aires y en contextos sociales, económicos y culturales diferentes

surge por iniciativa del Gobierno nacional el “Programa Conectar Igualdad” (Decreto 459/10). El mismo se instala como el comienzo de otra serie de políticas que posibilitarán la dinamización de la efectiva utilización de las TIC en los distintos ámbitos y niveles educativos, tales como el Plan “Argentina Conectada”, que busca garantizar como servicio público la provisión de Internet en todo el país.

El “Programa Conectar Igualdad. Com. Ar”, tiene como fin

“proporcionar una computadora a alumnas, alumnos y docentes de Educación Secundaria de escuelas estatales, 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 aprendizaje” ” (Decreto 459/10)¹⁵.

Entre otros objetivos, busca la revalorización de la escuela pública, la inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de la Educación, 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, disminuir las brechas de alfabetización digital de la población, y fortalecer el rol del docente¹⁶.

Finalmente, la Resolución CFE N° 123/10 aprueba el documento “Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad”, el “Manual operativo para su gestión institucional” y se estipula que las jurisdicciones deberán articular sus estrategias de implementación del PCI con el Plan de Educación Obligatoria para Educación Especial, los Planes Jurisdiccionales de Educación Secundaria y el Plan de Acción del INFD.

Con la conjunción de varias políticas públicas promovidas durante 2010, se sientan las bases técnicas y de equipamiento (el Portal Educ.ar y el PCI), legales (la Ley de Educación), normativas y de organización institucional para la formación de recursos

¹⁵ “¿Qué es Conectar Igualdad?”. En línea: <http://goo.gl/YuAFsQ>. Consultado el 22/11/2014.

¹⁶ Esta política se completa con el decreto 1552/2010 del PEN del Plan Nacional de Telecomunicaciones "Argentina Conectada", que pone de relieve la conectividad para lograr la inclusión digital e incorporar la nueva tecnología para el aprendizaje en línea y en red. El mismo considera la conectividad un servicio universal. Declarado “de interés público”, la instrumentación queda en manos Empresa Argentina de Soluciones Satelitales Sociedad Anónima (AR-SAT).

(organización de INFD, resoluciones del CFE) y de financiamiento (la Ley y las resoluciones) para poner en marcha el Postítulo en Educación y TIC.

En 2011, y por pedido del entonces Ministro de Educación, Alberto Sileoni, todas esas políticas y actores van a articularse en la “Especialización en Educación y TIC”. A mediados de 2012 se acuerda que Educ.ar pondría a un coordinador, pero desde INFD se requiere como condición que trabaje en el Instituto y que el postítulo virtual se diseñe en la plataforma del mismo.

De esta manera, por resolución del Ministerio de Educación 856 de 2012, se crea la “Especialización docente de nivel Superior en Educación y TIC”. Con carácter semi-presencial y de alcance nacional según el acuerdo federal del CFE, está destinada a todos los actores con funciones docentes del nivel Secundario, Modalidad Especial y Formación Docente. La Especialización articula las ofertas formativas antes desagregadas en Educ.ar, Conectar Igualdad y el INFD. Su finalidad es brindar un espacio de formación y reflexión académica para formar a docentes especializados en el uso pedagógico de las TIC, promover la producción de nuevos saberes para la enseñanza y el aprendizaje, enriquecer las prácticas institucionales mediante la inclusión y utilización de las TIC en la tarea cotidiana, y la reflexión sobre estas prácticas.

En octubre de ese mismo año, la Resolución N°1163/12 designa al Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable del desarrollo del postítulo y aprueba la estructura de su conducción. Una de las primeras decisiones consiste en incluir en la propuesta a las Direcciones de Educación Superior de cada provincia y, a través de ellas, a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) para tener alcance nacional. Los mismos se constituyeron como sedes y centros de referencia a nivel regional. En diciembre de 2013, se publica la resolución de Validez Nacional (RM N° 2604/13) que consta con firma conjunta de autoridades nacionales y autoridades de los ISFD de cada provincia.

La línea de base para la evaluación del PCI en la formación docente

La creación de la “Especialización en Educación y TIC” es posible a partir de la confluencia de un singular entramado político, institucional y tecnológico. Asimismo, resulta central para su definición un diagnóstico realizado durante 2011 en forma conjunta por el PCI e INFD sobre la formación docente en torno a las tecnologías, a

pedido del Ministerio de Educación de la Nación. El informe, que recibe el nombre “Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente” (ROS, 2013), releva los conocimientos y usos de TIC entre 165 directivos, 555 docentes y 3518 estudiantes de los ISFD del país con el objetivo de construir un diagnóstico de los antecedentes de inclusión de las TIC que el INFD había impulsado hasta ese momento.

El trabajo comienza referenciando las iniciativas desarrolladas conjuntamente por el INFD y los institutos de Formación Docente sobre la inclusión de las TIC en la formación docente (2007-2011), para constituirse en un diagnóstico; la tarea es llevada adelante por la Dirección de Formación e Investigación y por otras áreas.

Inclusión de TIC en la Formación docente (2007-2011)

Dentro del Plan Nacional de Formación Docente (Resolución CFE N° 23/07), figura como objetivo apoyar el fortalecimiento de los 142 ISFD que son sede de los Centros Tecnológicos (CENTROS) e impulsar desde su estructura la construcción de comunidades activas de saber pedagógico, de pensamiento y acción educativa. Es así que se crea la Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIE). Estos centros son, simultáneamente, ámbitos de actualización, innovación y desarrollo pedagógico; lugares de consulta, asesoramiento y aprovechamiento pedagógico del equipamiento informático y multimedial, y de los recursos seleccionados para las bibliotecas (para el centro como para su zona de influencia); y espacios de articulación de políticas nacionales y jurisdiccionales de Formación Docente. Sus líneas de acción prioritarias son las escrituras pedagógicas; nuevas alfabetizaciones y pedagogías de la imagen; promoción cultural entre los ISFD, las instituciones educativas y las organizaciones sociales locales; articulación de Políticas de Desarrollo Profesional, Investigación y Proyectos de Mejora Institucional; y producción de materiales.

En tanto, el Proyecto de Mejora Institucional (PMI) depende de la Dirección de Desarrollo Institucional del INFD y persigue fortalecer la formación inicial que brindan los Institutos Superiores de Formación Docente, promoviendo la construcción, el intercambio y la circulación de conocimientos, recursos y experiencias que se generan tanto en los institutos como en el sistema. Para eso, se realiza asistencia técnica y financiera, incluida la línea de “actualización de materiales didácticos, bibliografía y

dispositivos para la formación que incluyan la incorporación de TIC en la Formación Docente” que sostiene proyectos destinados al uso de nuevas tecnologías en prácticas pedagógicas, la promoción de laboratorios en todas las áreas y disciplinas para el desarrollo de experiencias didácticas, entre otro; alcanza a 159 proyectos financiados.

Otra acción es el concurso “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas” destinado a financiar la investigación pedagógica empírica. Entre las áreas temáticas propuestas en el “Programa de investigación sobre Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en estudiantes de nivel superior de los ISFD: INFD/Red PROPONE”, figuran “Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y medios masivos de comunicación social” (2007); “Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza y el aprendizaje” (2008); “Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza y el aprendizaje” (2009); y “Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación” (2010). En total, se presentaron 107 proyectos por parte de 103 equipos de investigación de distintos ISFD.

Además, desde el área TIC del INFD se ofrece desde 2007 el Ciclo de Formación “Enseñar con TIC” para profesores de los ISFD, con opciones como “Curso introductorio: TIC y Educación”; “Administración de aulas virtuales”; “Edición de imágenes Administración de blogs”; “Administración Web” y “Presentaciones visuales”. A su vez, el área TIC de INFD ha creado la Red Nacional Virtual de la Formación Docente, a partir de nodos de los ISFD y de las direcciones de nivel superior de las jurisdicciones; nodos Intercambios y Encuentros de los facilitadores TIC egresados; y nodos de acciones formativas virtuales del INFD. Entre 2008 y 2009 se capacitan 1.248 profesores. Al momento de elaboración del informe, el 95,7% de los ISFD de gestión estatal disponía de su nodo habilitado, pero con niveles de utilización heterogéneos. Según la muestra, el 63% de los nodos institucionales cuentan con facilitador TIC y está presente en 13 de las 24 jurisdicciones. Por último, por el nodo de acciones formativas se ofrecieron 18 cursos –virtuales, con tutorías– en los que participaron 14.915 docentes de los cuales 4.400 aprobaron.

Por su parte, el “Voluntariado de Formación Docente”, que es parte del Plan de Formación Docente de INFD, señala que “es necesario que las Nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información sean incorporadas a

los campos de Formación Docente inicial como parte esencial de la formación de la docencia independientemente del nivel u objeto de estudio para el cual se especialice” (RCFE 24/07, Art. 43), por lo que el Voluntariado de Formación Docente persigue profundizar la preparación de los futuros docentes, para la utilización pedagógica comprensiva y crítica de las nuevas tecnologías. De manera paralela a la efectiva implementación del PCI, el Voluntariado convoca a concurso de proyectos formados por docentes y estudiantes de los profesorado de Educación Especial y Educación Secundaria de gestión estatal. La primera convocatoria de comienzos de 2011 financió 17 proyectos de voluntariado.

El informe denominado “Línea Base” también consulta a los referentes jurisdiccionales del nivel sobre las acciones para la formación continua de los docentes en torno a la integración de las TIC quienes dan cuenta de la realización de un total de 120 cursos en sus diferentes formatos. De esta indagación, se desprende que se dictaron 108 cursos para docentes; 56 cursos contaron con directivos y 22 con estudiantes; el nivel Superior contó con 73 cursos, el nivel secundario con 65; 28 el nivel Primario y 21 el nivel Inicial; 56 cursos con modalidad semipresencial, 37 presenciales, 11 bajo la forma virtual autoasistida y 10 con formato Virtual moderado. El 85% de estos cursos se encuadra en el PCI; el promedio de horas cátedras impartidas es 51 (la mayoría de ellos se encuadra en el intervalo de 31 y 60 horas cátedra). Estos cursos, conforman el “desarrollo profesional docente”.

Por último, el diagnóstico da cuenta de otras acciones a nivel jurisdiccional como la ampliación o la actualización del equipamiento TIC; la investigación en/con TIC; la ampliación de la conectividad en los ISFD; las modificaciones curriculares con vistas a incorporar TIC y la producción de contenidos digitales.

Con los datos recogidos, se construye el índice Niveles de participación de los ISFD en las iniciativas TIC impulsadas por el INFD. El mismo, da cuenta que el 60,4% de los ISFD del país han desarrollado o están desarrollando institucionalmente entre 2 y 6 líneas de incorporación de las TIC y que el 33,2% se ubica en el Nivel 2 mientras que el 27,2% está en el Nivel 3 para el año 2011.

Desarrollo profesional docente en el área TIC (2007-2011)

Entre los objetivos del PCI figura “Asegurar el acceso de docentes en servicio que se desempeñan en los ISFD a la oferta de capacitación disponible”, por lo que la línea de base realiza un análisis de los cambios en el acceso de los docentes a las ofertas de formación orientadas a la integración de las TIC.

Además de los cursos que conforman el “desarrollo profesional docente”, las distintas jurisdicciones llevan adelante una oferta fecunda pero heterogénea. Según la muestra¹⁷, casi dos tercios de los directivos y docentes reconocen haber hecho al menos un curso vinculado con TIC entre 2007 y 2011. Entre las razones que esgrimen quienes no tomaron ningún curso, figuran la falta de tiempo, falta de interés en la oferta existente, o no lo consideran necesario; falta de conocimiento y oferta sobre las capacitaciones o que se apoyan en colegas referentes o la auto capacitación. Sobre el contenido del curso que se considera más importante, más de la mitad alude a la integración disciplinar de las TIC, seguido de ofertas de manejo de multimedia, cursos e-learning y alfabetización digital, y en último lugar contenidos ofimáticos, uso de software educativos, uso responsable de las TIC/seguridad y utilización de software general. Sobre la institución a cargo de esos cursos, destacan mayormente el Instituto Nacional de Formación Docente y, en menor medida, las Universidades, el Ministerio de Educación Provincial y Educ.ar; quedando en último lugar el Ministerio de Educación Nacional, la OEI, ONG, gremios y sindicatos, otros organismos internacionales (CEPAL, por ejemplo). La modalidad principal fue la “virtual”, luego la “presencial” y, por último, la modalidad “mixta”. Sobre cómo tuvieron conocimiento de la existencia del curso, de la información institucional y/o por recomendación de un/a colega; en menor medida a través del director/a del ISFD, el Portal del INFD y la sola indagación de los docentes; la Dirección de Educación Superior, el Portal Educ.ar y el Equipo Jurisdiccional del PCI. Resulta interesante que más de la mitad se enteró en su espacio laboral inmediato. Por último, casi todos los docentes evaluaron como “muy bueno” o “bueno” los cursos, considerando el contenido y la calidad de los formadores y, en menor medida, la aplicabilidad de los contenidos en el aula y la bibliografía.

¹⁷ Recordemos que se trata de una muestra de 555 ISFD representativa a nivel nacional de conjunto de los 728 de gestión estatal bajo la órbita de INFD (de formación para el nivel Secundario, Educación Especial, Educación Física, Idiomas y Artes) , que recibirían el Modelo 1 a 1.

El Programa Nuestra Escuela y el PNIDE

Saldadas las discusiones sobre el lugar de cada una de las instituciones y programas intervinientes que tenían existencia previa, se acuerda el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”, mediante la Resolución CFE 188/12. Entre las líneas de acción propuestas, para el nivel secundario, se fija en su punto 8 “Intensificación del uso de tecnologías de información y comunicación: continuidad del programa Conectar Igualdad, acciones con Canal Encuentro y Educar”. El mismo documento, pero en los lineamientos destinados a la formación docente, establece entre sus objetivos “Formar a los formadores y los futuros docentes en la inclusión de recursos tecnológicos en sus prácticas pedagógicas, ofreciéndoles un espacio virtual como soporte de sus acciones y potenciar esta formación integrándolos en una red virtual de formación docente”. Para eso, propone el desarrollo de acciones sobre la enseñanza de las disciplinas, mediadas por TIC. Además, para el “fortalecimiento de la formación continua y la investigación” del Sistema Formador, establece la “articulación entre las acciones de investigación, desarrollo curricular, formación continua y TIC” y “oferta de formación continua para formadores y para docentes del sistema educativo obligatorio”, entre otras. En este marco, se impulsa el Postítulo en Educación y TIC, el primero de una serie que incluirá formación para distintos niveles y áreas.

Más adelante, y dentro del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Permanente, la Resolución CFE 244/15 crea el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), que busca

“garantizar el ingreso, reingreso, permanencia y egreso de todos los estudiantes de todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria del sistema educativo argentino, la construcción de aprendizajes duraderos, transferibles y de calidad, la accesibilidad a los conocimientos y la formación permanente de todos los docentes en el sentido de renovar y fortalecer la enseñanza en cuanto a la integración y/o uso intensivo de TIC y en cuanto a la construcción de abordajes pedagógicos complejos” (Resolución CFE 244/15).

El PNIDE se articula con las líneas de fortalecimiento de la enseñanza de la Educación Secundaria, educación inclusiva, y con el Programa “Nuestra Escuela”, desplegando diferentes estrategias propias para alcanzar la totalidad de actores del sistema educativo. Para eso, entre otros objetivos, apunta a fortalecer las bases organizativas, técnicas y

pedagógicas para la integración efectiva de TIC en las instituciones educativas; renovar la enseñanza desde la promoción de usos entramados e intensificados de las tecnologías de la comunicación y la información, para apuntalar procesos de fortalecimiento y mejora de la enseñanza, de inclusión, calidad e innovación más amplios; y promover espacios de intercambio genuino, trabajo colaborativo y reflexión sobre la propia experiencia para avanzar y fortalecer procesos de mejora de la calidad de las propuestas de enseñanza atentas a la protección de las trayectorias escolares¹⁸.

La “Especialización docente en Educación y TIC”

Teniendo como punto de partida la legislación vigente y el diagnóstico que constituye la denominada línea de base, la Resolución N° 856/2012 del Ministerio de Educación, aprueba el desarrollo del postítulo “Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC” (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el ámbito de la Secretaría de Educación, que dos años más tarde, integrará el Programa “Nuestra Escuela”, tal como se denomina el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP, entre 2014 y 2016), creado por iniciativa federal en el CFE con el financiamiento del Estado nacional y destinado a la formación en ejercicio, gratuita y universal para todos los docentes de la Argentina¹⁹.

Fundamentación

La fundamentación de la creación de la Especialización, incluye argumentos vinculados a los derechos, los cambios tecnológicos, las nuevas subjetividades y “modos de estar en la escuela”, la formación docente y la potencialidad de las TIC en tanto instrumento pedagógico:

“El Estado Nacional ha desarrollado una serie de medidas tendientes a garantizar el derecho de una Educación para todos y de calidad. Una de las políticas que contribuye significativamente al cumplimiento de este objetivo, es la universalización del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, que encuentra en el programa Conectar Igualdad el mecanismo

¹⁸ Esta “pata pedagógica” del PCI fue desmantelada a comienzos de 2016 por Esteban Bullrich cuando aún era ministro de Educación.

¹⁹ El mismo traza dos líneas articuladas para sus 3 años de duración: un “componente institucional”, que lleva un dispositivo de formación permanente, universal y en servicio (sobre encuadres político-educativos y pedagógico-didácticos, con el fin de interpelar las prácticas docentes) y un “componente específico”, orientado a la profundización de acuerdo con roles, disciplinas, niveles y modalidades en los que se desempeña cada docente.

democratizador a partir del cual los alumnos, docentes, directivos y otros profesionales de las escuelas públicas argentinas de nivel secundario y de la Modalidad de Educación Especial cuentan con su propia *netbook*, así como también los de los Institutos de Formación Docente.

En el siglo XXI los alumnos de las escuelas argentinas constituyen la primera generación que se socializa y configura su personalidad en interacción con medios no lineales de comunicación. Asistimos a la realidad de personas que crecen a la luz de una cultura digital interactiva, con nuevos entornos y lógicas de relacionamiento (Facebook, Twitter), y una estética audiovisual de videoclip, de velocidad e instantaneidad.

Surgen nuevas formas de ser y estar en la escuela. Trabajar desde el reconocimiento de estas nuevas subjetividades implica conocer las nuevas formas de construcción y transmisión de los saberes, lo que conlleva a elaborar propuestas pedagógicas que potencien los alcances de las TIC en función de su pertinencia y mejora para el aprendizaje eficaz de los alumnos.

Surge así la necesidad de instalar una política pública específica de desarrollo profesional de las diversas funciones docentes desde el Estado Nacional, que acompañe el proceso de democratización del acceso a las tecnologías que implica el Modelo 1 a 1. La Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC asume la responsabilidad educativa de brindar un espacio de formación y reflexión con rigor académico que permita enriquecer las prácticas institucionales desde la inclusión y utilización de las TIC en la tarea educativa cotidiana.

Se parte de la premisa de que resulta fundamental ponderar los alcances y límites de las TIC, de modo de hacer valer sus potencialidades en tanto instrumentos para el desarrollo de propuestas pedagógicas, sin por ello sobredimensionar la incidencia de las variables tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (RES ME, 856/12)

La resolución de creación, asimismo, plantea un régimen de cursada con instancias presenciales y no presenciales y una oferta a término (para tres cohortes, a partir del segundo semestre del ciclo lectivo 2012).

Sobre los requisitos de los aspirantes, se indica “Ejercer la docencia en cualquier nivel y/o modalidad del sistema educativo o estar inscripto como aspirante en las jurisdicciones”²⁰, y las formalidades a cumplimentar para concretar la inscripción, y

²⁰ La resolución INFD 56/14 sobre régimen académico precisa que los destinatarios son “Maestros, profesores, directivos, supervisores, tutores, preceptores, bibliotecarios u otros actores con funciones docentes que estén en ejercicio en el Nivel Secundario y/o la Modalidad de Educación Especial y/o

validar mediante su participación en la plataforma virtual conocimientos sobre componentes y funcionamiento de una PC, sistemas operativos; Internet, correo electrónico, procesador de textos, formularios en línea; programa de comunicaciones.

Objetivos

Los objetivos de la Especialización son:

- i. Actualizar la formación de los profesionales de la docencia, en sus diversos cargos y funciones, en el uso pedagógico de las TIC, promoviendo la producción de nuevos saberes para la gestión educativa y la enseñanza, el aprendizaje y la reflexión sobre las prácticas, tendientes a lograr una mejora en las trayectorias educativas de los alumnos.
- ii. Ofrecer un espacio de discusión crítica en torno a la inclusión de las TIC en la gestión educativa, la enseñanza y las prácticas escolares.
- iii. Ampliar el campo de la experiencia de los educadores a través del aprendizaje de nuevos conocimientos e instrumentos que les permitan diseñar estrategias de trabajo en las aulas y las escuelas.
- iv. Proponer múltiples recursos para la formación, producción e intercambio de experiencias relacionadas con los aprendizajes mediados por nuevas tecnologías.
- v. Generar el registro y la sistematización de experiencias, recursos y contenidos como herramienta privilegiada para acompañar procesos de evaluación y autoevaluación institucional.

El título que se obtiene es “Especialista docente de Nivel Superior en Educación y TIC”, luego de cumplir con la aprobación de cada uno de los módulos; la concurrencia al 75% de los encuentros presenciales, la participación en los seminarios intensivos; la realización de un trabajo final basado en los trabajos de campo desarrollados en cada módulo y la presentación en un coloquio ante un jurado.

Como perfil del egresado, se enuncia:

“El Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC es un profesional del escalafón docente que posee conocimientos específicos en su Nivel o Modalidad para la aplicación con criterio pedagógico de las TIC dentro y fuera de la institución educativa.

Podrá elaborar proyectos institucionales dirigidos a la promoción de aprendizajes significativos mediados por TIC adecuados a las diferentes realidades institucionales según el Nivel o Modalidad educativa en el cual se desempeña.

Podrá conducir, orientar o contribuir con el proyecto curricular de la institución escolar en torno a distintas decisiones a tomar en relación con la enseñanza desde una perspectiva inclusiva, integradora y respetuosa de la diversidad".
(RES ME, 856/12)

Contenidos

La resolución de creación indica que el cursado se distribuye en 400 horas reloj (con una acreditación de Actualización Académica tras las primeras 200 horas), modalidad semipresencial que combina instancias virtuales (280 horas: 70% del total) y presenciales (120 horas: 30% del total) en un mínimo de 4 cuatrimestres en los que se cursan siete módulos y dos seminarios intensivos: cada uno de esos módulos incluirá un trabajo de campo diferente según los perfiles de los cursantes²¹.

Asimismo, se especifican los contenidos de los siete módulos de la Especialización y los dos seminarios, de los cuales tomamos los tres obligatorios que analizamos en esta tesis²²:

²¹ El régimen académico, resolución 56/14 del INFD, especifica que se comienza cursando los módulos que constituyen el punto de partida para la integración de TIC (Marco político pedagógico, Modelo 1 a 1, Enseñar y aprender con TIC), después, el Módulo Temático 1 y el módulo temático 2. De esta manera, se llega a los módulos de Propuestas educativas con TIC 1 y 2, destinados a integrar los contenidos de las instancias anteriores. El postítulo finaliza con el Seminario 2 en el que se publica un trabajo final para poner en práctica en el aula que recupera todo el trayecto y se expone en un Coloquio Final ante un tribunal y colegas.

²² • "Desarrollo de propuestas educativas con TIC 1". Duración: 60 hs. Se consideran alternativas específicas desde la perspectiva de cada perfil docente. Considera los objetivos, contenidos y actividades adecuadas a los diversos roles jerárquicos, funcionales y disciplinares de los destinatarios. Los docentes encontrarán propuestas para las disciplinas en las que se desempeñan; los equipos directivos y de supervisión desplegarán estrategias y herramientas para enriquecer su lugar de conducción pedagógica institucional o zonal; tutores y preceptores encontrarán aportes para el acompañamiento de las trayectorias educativas de los alumnos. Los docentes de Educación Especial considerarán propuestas según las discapacidades de sus alumnos.

• "Desarrollo de propuestas educativas con TIC 2". Duración: 60 hs. Profundiza los objetivos, contenidos y actividades adecuados a los diversos roles jerárquicos, funcionales y docentes disciplinares de los destinatarios. Se pone en acción una serie de iniciativas de uso pedagógico de las TIC, focalizando su implementación en función de un determinado campo disciplinar o para el uso específico de alguno de los recursos.

• "Módulo temático 1". Duración: 40 hs. Ofrece varias de alternativas de trabajo con las TIC, en función de las inquietudes y roles de los participantes, como Edición de imágenes digitales, Presentaciones visuales, Organizadores gráficos, Arte digital: introducción a la producción de actividades, Aprendiendo con videos: lenguajes alternativos en el aula, Blogueando con las *netbooks*, Videojuegos en entornos

- “Marco político pedagógico”. Duración: 30 hs. Desarrolla con especificidad propia de cada Nivel y Modalidad educativa el sentido de inserción de la Educación con TIC en el marco de las políticas de inclusión social tendientes a garantizar una Educación para todos y de calidad.
- “El modelo 1 a 1”. Duración: 40 hs. Desarrolla la especificidad del Modelo 1 a 1, en el marco de la Sociedad de la Información y su impacto en los procesos educativos: los cambios didácticos y académicos asociados a su uso, la planificación y puesta en acción de actividades con las *netbooks*, las formas de trabajo colaborativo que habilita el Modelo 1 a 1 en el aula, el desarrollo de contenidos educativos digitales, la creación de entornos para la publicación de contenidos, el trabajo con redes sociales, y con materiales multimedia.
- “Enseñar y aprender con TIC”. Duración: 60 hs. Profundiza en torno a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que potencian las TIC: conformación de grupos de trabajo mediados por tecnologías de la comunicación; evaluación, criterios de selección y uso de la información en Internet; dinámicas de trabajo con textos digitales, utilización pedagógica de medios de comunicación audiovisual! multimedial; aproximación a formas de enseñanza posibles a partir de la utilización de modelos y entornos de simulación.

Como hasta 2012, momento en que se crea la “Especialización Superior docente en Educación y TIC”, la gestión administrativa de los equipos de trabajo y su financiación estaba en manos del Programa “Conectar Igualdad”²³, los programas iniciales retoman

educativos 1 a 1, Las redes sociales en el aula 1 a 1, Proyectos de radio digital y comunicación educativa en el aula, Opciones de accesibilidad, Trabajo colaborativo, Sistema operativo Huayra Linux.

• “Módulo temático 2”. Duración: 40 hs. Brinda recursos pedagógicos para el trabajo con TIC en una serie temática transversales de interés federal, entre las cuales los cursantes podrán optar, según sus perfiles e intereses, tales como La construcción de ciudadanía en las escuelas, Climas escolares: el desafío de aprender a convivir en la escuela; Educación y prevención de adicciones y uso problemático de drogas; Educación Sexual Integral; Los aprendizajes informales en la escuela; La integración como estrategia para la inclusión; Comunicación y ciudadanía, Educación, memoria e identidad.

Los dos seminarios serán:

• “Seminario intensivo 1”. Duración: 30 hs. Se pregunta sobre: ¿Qué tipo de criterios es necesario considerar cuando elaboramos propuestas de enseñanza con TIC? ¿Qué técnicas e instrumentos de evaluación son los más adecuados a los distintos propósitos, aprendizajes, contenidos y recursos utilizados? ¿Qué requisitos deberían cumplir los sistemas de evaluación para garantizar la mejora de los aprendizajes y de la enseñanza en propuestas de trabajo con TIC?

• “Seminario intensivo 2”. Duración: 40 hs. Incluye propuestas que permiten a cada docente preparar el trabajo final que se centrará en la elaboración de un proyecto en el cual se recuperarán los trabajos de campo que se implementaron en cada uno de los módulos previos. Involucra contenidos específicos a partir de las propuestas de enseñanza realizadas (proyectos/secuencias didácticas), de modo que su concreción sea viable, real, sólida y coherente.

²³ La fuente de financiamiento y administración de la Especialización cambia en tres oportunidades. Primero estuvo financiado por la ANSES y administrado por la OEI, luego administrado por la UTN de Avellanada; en 2013 comenzó a financiarlo el Ministerio de Educación y la OEI administró unos meses,

cursos y equipos docentes preexistentes de Educ.ar y los seminarios del área TIC del INFD. Esto incluía aprovechar el bagaje de 277 tutores y 23 coordinadores de tutores que provenían del Portal Educ.ar, del Programa Conectar Igualdad, del “Curso Básico: Aproximándonos al mundo digital en el Modelo 1 a 1” (OEI) y de los seminarios del área TIC del INFD, entre otros.

Para el diseño de los nuevos contenidos se suman distintas dependencias y áreas, relacionadas con las perspectivas con experiencia previa en la implementación de cursos o programas afines, tales como la Dirección Nacional de Educación Secundaria, la Coordinación de Educación Especial del Ministerio; o para las disciplinas específicas como el equipo de Áreas curriculares de la Dirección de Educación Secundaria, Dirección de Educación Artística; Lenguas extranjeras; el Instituto Nacional de Educación Técnica; la Subsecretaría de Equidad y Calidad, la Biblioteca Nacional de Maestros y especialistas en la temática tutorías (para el módulo destinado a Preceptores y Tutores).

La resolución por la cual se crea la Especialización, también señala que la modalidad de aprobación de cada instancia queda sujeta a la realización del 75% de las actividades que se desarrollan en cada módulo y en los seminarios intensivos (foros, trabajos prácticos, lectura de bibliografía obligatoria, etc.) y la aprobación de un trabajo práctico final que tenga como base los trabajos de campo desarrollados y aprobados en cada módulo.

Esa resolución de INFD, asimismo, estipula la gratuidad para los cursantes de establecimientos educativos de gestión pública y privada y el financiamiento de los viáticos para asistir a las instancias presenciales en el caso de los cursantes de establecimientos de gestión pública y las equivalencias a otorgar, de los cursos dictados por el Programa Conectar Igualdad a nivel nacional, Educ.ar, INFD y OEI, lo que demuestra cómo se han tenido en cuenta acciones formativas anteriores para el diseño de esta propuesta.

Posteriormente, la resolución 2604/13 de esa cartera otorga la validez nacional al título “Especialista docente de nivel superior en Educación y TIC”, y a la “Actualización Académica de nivel superior en Educación y TIC”.

hasta que se firmó un convenio con la Universidad de Avellaneda (UNDAV) en agosto de 2014 para la administración.

Completan las normativas la Resolución 84/13 de INFD que establece que la emisión de títulos y certificaciones es realizada por las jurisdicciones y autoriza la emisión de circulares y la resolución CFE N° 257/15 que fija el puntaje a otorgar.

Alcance

La primera cohorte inicia la cursada en el segundo semestre del año 2012. Desde entonces y hasta fines de 2015, se inscriben 86.099 docentes en seis convocatorias diferentes.

El informe de seguimiento de las cohortes 2012-2014 (Rodríguez y Jelinski, 2015), muestra que el 74,4% de los inscriptos se desempeña o se está formando para el nivel Secundario; el 17,4% lo hace para el nivel Superior y el restante 8,2%, para la Educación Especial. De los aspirantes de las primeras cuatro cohortes, el 73% son mujeres. El 50% de los cursantes tiene 38 años o menos, con la mayor en 37 años, mientras que el 80% de los estudiantes tiene 48 años o menos, el 40% se ubica en la franja de los 31 a 38 años y solo el 10% tiene más de 52 años. La provincia de Buenos Aires como jurisdicción concentra el 22,5% de los estudiantes, en Santa Fe el 13,5% y en Córdoba el 8,4%. Respecto de los cargos y funciones de los cursantes, el 74,5% se desempeña como docente frente a alumnos, el 10% pertenece a equipos directivos o preceptores en partes iguales, el 3,1% es referente tecnológico y el 2,9% se encuentran cursando su último año del Profesorado. (Rodríguez y Jelinsky, 2015, pp. 9-12).

En noviembre del 2014 finalizaron la carrera 3.964 cursantes y en junio de 2015, 3.714, según indica el Informe de Gestión 2007-2015 de la Dirección Nacional de Formación e Investigación de INFD (p.166).

Al momento de realizar el relevamiento, entre agosto y diciembre de 2016, el sitio de egresados de la Especialización cuenta con 7.829 miembros.

La infraestructura tecnológica

Además de ser un contenido de la formación, la tecnología resulta importante para las distintas tareas que se realizan en las Especializaciones como el seguimiento de los

alumnos, las tareas de las sedes, de los tutores, de la administración y la gestión general²⁴.

La experiencia en los seminarios virtuales que ya se dictaban desde el Área TIC del INFD, fue clave en la toma de las decisiones vinculadas al campus virtual. Es así que la evaluación conjunta de todas las dependencias determina continuar con la plataforma Educativa que se utilizaba tanto para los cursos a cargo del Portal Educ.ar y también el INFD²⁵. De esa manera, resultaba familiar para los tutores que ya venían trabajando y para el equipo del INFD que la administraba. Además, la empresa desarrolladora ya había cedido la licencia al Ministerio de Educación.

Nosotros al definir una estrategia de este tipo de formación, definir formación con TIC en la enseñanza de y por tecnología, estábamos desafiando muchas cosas a la vez. Por un lado una urgencia, Conectar Igualdad estaba repartiendo y distribuyendo las máquinas, la escuela Secundaria era su espacio central, este postítulo iba a tener como destinatarios a los profesores de Secundaria, a los de formación docente de esos profesados y a los de Educación Especial, y la verdad es que esa prioridad política tenía que ver con una política que ya se había puesto en marcha, que era Conectar; las máquinas ya estaban llegando. Había muchas estrategias de formación pero ninguna tenía la continuidad, la tematicidad, la profundidad, el grado de innovación, ninguna podía tener la envergadura de un postítulo. Por otra parte, este equipo también desarrollaba toda la estructura administrativa. Entonces la plataforma es importante porque la verdad es que, sin antecedentes en el mundo de una estrategia de esta envergadura, masiva, gratuita, organizada por el Estado, nosotros llegamos a tener más de setenta mil cursantes a la vez en ese postítulo. Entonces había toda una pata que tenía que ver con la plataforma, es decir, desarrollar una plataforma que fuera amigable, sencilla. (Verónica Piovani, Directora Ejecutiva INFD)

Una vez acordada la plataforma, se fija la duración de cada módulo en relación con el Plan de estudios y cómo se conformarían las aulas (procedencia y cantidad de cursantes). Para los espacios curriculares de entre 30 y 40 hs. se definen 6 semanas de

²⁴ Sobre otros aspectos de la organización, solo mencionaremos que se crea un departamentos de cuestiones estudiantiles, otro administrativo (contratos, sedes, etc.) y uno académico, con contenidistas, didactizadores, webmasters, y programadores. A su vez, los módulos cuentan con un coordinador general, y cada diez tutores se dispone un coordinador (con responsabilidades respecto a la formación de tutores, entre otros). La cantidad de tutores está en relación con las aulas ofrecidas en cada bimestre.

²⁵ Esa misma empresa rosarina fue la que desarrolló para INFD la primera red social de docentes, Akana.

cursada, incluidas la entrega y corrección del trabajo final; mientras que para los módulos de 60 hs, se disponen 8 semanas, también con 2 semanas finales para la entrega y corrección; en todos los casos se estima una dedicación promedio de 5 hs semanales. En cuanto a las aulas, se integrarían por estudiantes de diversas localidades y provincias, con una cantidad que varía en función del lugar de la materia en cada carrera: las materias iniciales se forman con 50 ó 55 alumnos por aula porque se prevé un margen de deserción, al promediar el cursado las materias cuentan con 40 alumnos por aula y, finalizando la Especialización, las aulas se conforman con 25 alumnos para un mayor acompañamiento en el diseño de la propuesta educativa.

Según datos de la Memoria de gestión 2012-2015 de INFD, se habilitan 880 aulas virtuales en la primera edición y 2163 en la cuarta edición, momento en que las cuatro primeras cohortes de la “Especialización en Educación y TIC” y la primera de su homóloga para Primaria, cursan en simultáneo.

Los postítulos se sostienen sobre 2 plataformas: el sistema de gestión Global, provistas por el Portal Educ.ar, y el campus virtual, suministrado por E-educativa.

El sistema de gestión (Global) que el Portal Educ.ar utiliza para sus cursos virtuales fue puesto a disposición desde el comienzo para el seguimiento de la trayectoria de cada alumno del postítulo, pero se adapta para gestionar el seguimiento de mayor cantidad de cursantes a lo largo de una carrera (lo que implica correlatividades, documentación física, requisitos de admisión, y certificaciones y su emisión). Como al comienzo el sistema colapsa, en Educ.ar se mantiene solo el sistema de Gestión Global y se traslada el resto al campus E-educativa.

La puesta en funcionamiento de los postítulos utiliza otros servicios:

“Un servidor php y base de datos mysql en el que se sostiene un sistema que gestiona el ingreso y administración de la documentación inicial de nuevos contratados. A su vez, se utiliza un ftp para la publicación de videos, guías y documentos utilizados en los encuentros presenciales de todos los postítulos del PNFP que se presentan a través de páginas html a los diferentes destinatarios para la descarga del material necesario. Por último, el servicio de envío de mails masivos smtp.com para el envío diferentes comunicaciones generales a todos los cursantes”. (Memoria de Gestión 2012-2015 de INFD)

Además de estos sistemas, es prioritario el trabajo conjunto sobre la plataforma en la que se sostiene el campus. Para esto, a un encargado de programación se le suma en 2015 un asistente junior; junto con un diseñador web para la maquetación de las clases y un tester que prueba los nuevos desarrollos.

A su vez, cada uno de los postítulos está a cargo de un webmaster responsable de la gestión diaria de ambas plataformas (sistema de gestión y campus virtual). Entre otras funciones, monitorean la inscripción, trasladan a los alumnos entre las aulas y el sistema de calificaciones; son interlocutores ante los requerimientos técnicos; registran los procedimientos frecuentes para webmasters de las especializaciones siguientes²⁶. Por último, los administradores de usuarios atienden las consultas técnicas de los cursantes, inscripciones, problemas con el ingreso a la plataforma, cambios de carrera, etc.

El campus

En el sitio web de la Especialización está disponible una sección de “Preguntas frecuentes”, que ofrece instructivos en pdf y audiovisuales para ingresar al campus. El alumno ingresa con su DNI y una contraseña. Desde allí, continúa a una pantalla denominada “Mi cursada”, en la que es posible ver los datos básicos (nivel, sede asignada, módulos del cuatrimestre en curso y notificaciones).

²⁶ Para cada desarrollo tecnológico y organizar el circuito de pedido, programación, testeo, ajustes y pasaje a producción, se utiliza la aplicación Mantis Bug tracker, dando la posibilidad de intervenir a todos los miembros del equipo de tecnología y, además, se guarde un historial de los desarrollos solicitados y la forma de resolverlos.

**Ingreso de cursantes del Postítulo:
Especialización docente en Educación y TIC**

DNI
Ingrese su número de documento sin puntos ni espacios

Contraseña

No cerrar sesión

Ingresar

[Olvidé mi contraseña](#)

Consigne su usuario (DNI) y contraseña para ingresar a la Especialización.

Si tiene problemas para ingresar, siga estos procedimientos:

- Borre el caché y el historial, luego desactive las extensiones de su navegador.
- En el tutorial [Consideraciones técnicas generales para la cursada](#) del postítulo encontrará los pasos para realizarlo.

Si después de hacer lo indicado no puede ingresar, escriba a usuarios@infod.edu.ar indicando su DNI y describiendo el problema.
Si es posible, adjunte una captura de pantalla para que visualicemos el error.

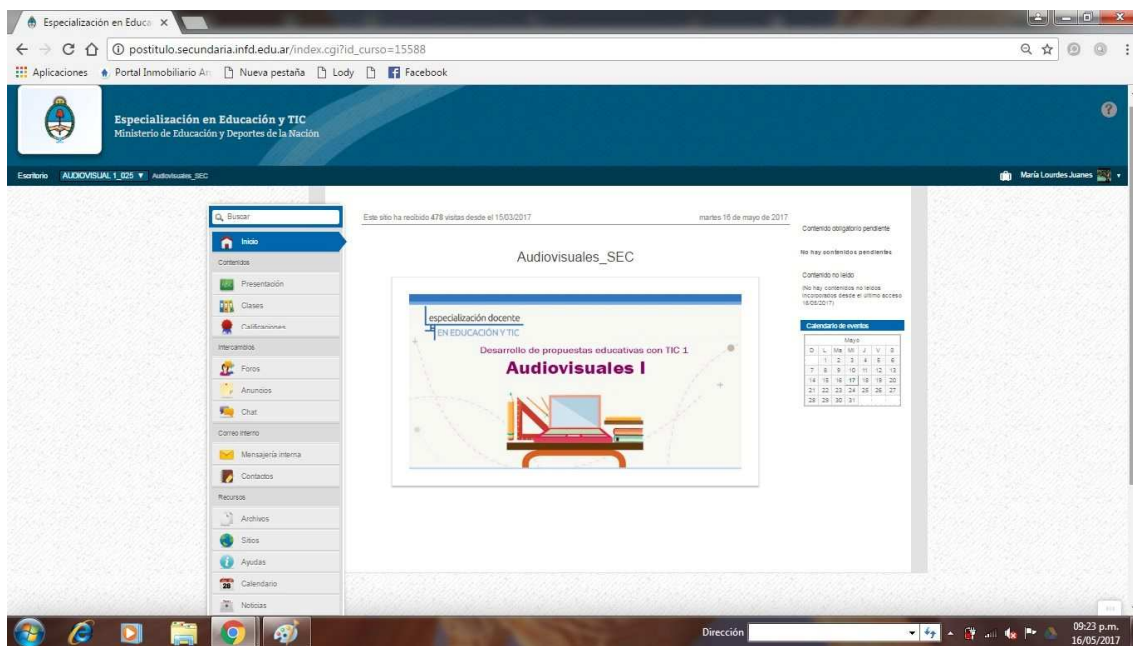
Si usted es tutor, coordinador o responsable de contenidos [haga clic aquí](#)

Además, en el menú derecho del mismo escritorio se puede “Ingresar al Campus Virtual” (si el cursante aún está activo), “Ingresar a Secretarías”, “Mi Cursada”, “Registro de módulos cursados”, “Solicitud de equivalencias”, “Historial de Notificaciones”, “Modificar datos personales”, “Cronograma de Cursado”, “Plan de estudios” y “Tutoriales”. Por último, se ofrecen un email de contacto y un número de teléfono 0800 en caso de problemas de acceso al campus.

En la Pantalla “Mi cursada”, se reúne la trayectoria y datos de cada cursante. Además, es automático el proceso de solicitud de equivalencia, el acceso al plan de estudios y desde allí los programas de cada espacio curricular, el Cronograma de cursado así como los videos de orientación, instructivos y tutoriales.

The screenshot displays the user interface of the 'especialización docente EN EDUCACIÓN Y TIC' portal. At the top left, the logo features the text 'especialización docente' and 'EN EDUCACIÓN Y TIC'. To the right, the logo of the 'Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación' is visible. Below the header, the user's name 'María Esperanza Ramírez (27201166)' and a 'Salir' button are shown. The main content area is titled 'Mi cursada' and includes a sub-header: 'En esta sección se centralizará la información, accesos y servicios correspondientes a su cursada'. A prominent pink box contains the message: 'Esta Especialización se dicta hasta diciembre de 2017. En los restantes dos cuatrimestres, el sistema le ofrecerá la cantidad de módulos a cursar acordes a su situación académica actual.' Below this, a blue notification box dated '26/01/2017' with the subject '¡Importante!' states: 'Les informamos que la inscripción a materias a cursar en este cuatrimestre se abrirá el lunes 6 de febrero luego del mediodía. Les recordamos que la inscripción a la Especialización NO estará completa hasta que sea entregada la documentación requerida en la sede asignada.' On the right side, there are two purple buttons: 'Ingresar al campus virtual' and 'Ingresar a Secretarías'. A vertical menu of blue buttons includes: 'Mi cursada', 'Registro de módulos cursados', 'Solicitud de equivalencias', 'Historial de notificaciones', 'Modificar datos personales', 'Cronograma de cursado', 'Plan de estudios', and 'Tutoriales'.

El día de inicio de la cursada los estudiantes acceden al aula virtual, donde toman contacto con docentes de todo el país y su tutor. Al comenzar cada módulo, se cuenta con una hoja que anticipa el recorrido, presenta al equipo y encuadra el trabajo en un cronograma. Además, se comparte la primera clase. Todo el material está disponible para su lectura en pantalla o para descargar e imprimir como archivo pdf. La primera intervención del tutor consiste en un foro de presentación, y semanalmente se activa una nueva clase (con o sin actividad para entregar). Las materias suelen contar con una actividad intermedia, adicional a los foros, que luego se convierte en insumo para el trabajo final de la misma.



Recapitulación: la conectarización de Educ.ar y la educarización del PCI

El diagnóstico de partida permite contar con un mapeo acerca de la situación concreta de las instituciones y actores en relación al equipamiento, los conocimientos y las expectativas sobre las TIC en todo el territorio, en especial respecto del PCI. A su vez, la Especialización recupera los saberes prácticos construidos tanto desde los antecedentes de cursos TIC de INFD como de Educ.ar y recurre a áreas específicas para cada disciplina y nivel. Además, articula iniciativas anteriores y referentes de diversos ámbitos y trayectorias, generando desafíos y potenciando las prácticas en todos los niveles institucionales.

En palabras de Cecilia Sagol, y haciendo una analogía con la transformación de los personajes de *El Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, la puesta en marcha de la Especialización supuso:

La conectarización de Educ.ar y la educarización de Conectar Igualdad. Por un lado, Conectar se educarizó en el sentido de que tomó los contenidos que hemos trabajado nosotros, y nosotros nos conectarizamos en el sentido de que tuvimos un escenario nuevo al cual tuvimos que salir a responder; por ejemplo, el portal cambió desde el año 2013 de ser un portal para docentes a ser un portal para alumnos también, para los cuales habíamos dejado de hacer contenidos por cuestiones presupuestarias y con Conectar tuvimos que hacer toda una línea de trabajo para alumnos de nuevo. Me parece que en este caso hubo bastante

articulación que permitió acompañar esta política material con una propuesta desde, también, lo psicólogo-cultural. (Cecilia Sagol, autora del Módulo “Modelo 1 a 1”)

Todas estas decisiones normativas (resoluciones internas sobre contenidos, régimen de enseñanza, titulación, contenidos, equipos responsables), técnicas (sistemas de gestión administrativa, organización del campus, disposición de cada aula, secciones y posibilidades dentro de cada una) y pedagógicas (conformación de cada grupo de cursantes, tipos de propuestas y estrategias didácticas, etc.) dan cuenta de un modo de concebir la mediación TIC acorde a los propios principios de la Especialización que se plantean desde los marcos conceptuales a los alumnos. De esta manera, el campus habilita estrategias mediadas tecnológicamente análogas a las que se busca puedan construir los cursantes, para que puedan tener la experiencia directa de aquello que se pretende construir como aprendizaje, revisando las propias prácticas.

Además, el trabajo colaborativo, los intercambios con pares, los debates en los foros, las resoluciones entre colegas que solo podían resolverse con la mediación y resolución tecnológica, la puesta en común de distintas experiencias a lo largo de todo el país y niveles, resultan enriquecedoras también en su dimensión cultural.

Síntesis

	Leyes y decretos	Acuerdos	Planes TIC	Objetivos principales
1993	Ley Federal de Educación (24.195/93)			Utilización de la Informática en la Educación. Desarrollo de la televisión y los medios audiovisuales educativos. El Estado nacional tiene como tarea la orientación técnico-pedagógica, la producción de información y compensación de desigualdades, mientras que el mayor porcentaje del financiamiento y las decisiones en cuanto a políticas educativas se encuentran bajo la órbita de los ministerios de Educación provinciales
2000	EDUC.AR (Decreto 383/00)			Administrar, desarrollar y potenciar el Portal Educativo del Estado Argentino.
2003	Relanzamiento de EDUC.AR (ME, gestión Filmus)			Impulsar las políticas públicas vinculadas a la integración de TIC en Educación. Actualizar y refuncionalizar el portal; tener a los docentes como destinatarios principales (en especial de EGB); y brindar a los usuarios del sistema servicios, herramientas y posibilidades de

				comunicación
2005	Ley de Financiamiento educativo (26.075/05)			Aumenta el porcentaje de PBI destinado al área de Educación. Entre sus metas prioritarias, figura la expansión de las TIC en los establecimientos educativos.
2006			OLPC <i>One Laptop per Child</i>	Negroponte propone diseñar una computadora de US\$ 100 para que los estudiantes se puedan llevar el equipo
2006	Ley de Educación Nacional (26.206/06)			Incorpora las TIC y hace referencias a los distintos lenguajes. Calidad educativa (recursos) “Educación, Nuevas tecnologías y medios de comunicación”.
2007	Creación INFD (Decreto 374/07)			Planificar, desarrollar e impulsar políticas para el sistema superior de formación docente
2007		Sistema formador (CFE 30/07)		Asegura el rol del Estado como “garante político, legal y financiero, con iguales condiciones en nación y provincias”
2008			“Una computadora para cada alumno” INET	Incorporar una nueva tecnología informática que potencie a las TIC como medio de enseñanza y de aprendizaje, como herramienta de trabajo y como objeto de estudio en el ámbito de la Educación Técnico Profesional
2008		Acuerdo CFE 56/08		Fija que INFD estará a cargo de la elaboración de planes de estudio de postítulos
2009		Acuerdo CFE 83/09		Estipula qué oferta de posgrado corresponde a la Universidad y cuál al sistema de Educación Superior
2010 (abril)	Programa Conectar Igualdad (Decreto PEN 459/10)			Proporcionar una computadora a alumnas, alumnos y docentes de Educación Secundaria de escuelas estatales, de Educación Especial y de institutos de Formación Docente, capacitar a los docentes en su uso y elaborar propuestas para favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y aprendizaje
2010 (sept.)		Marco regulatorio para postítulos docentes (CFE 117/10)		Las jurisdicciones deberán adecuar sus regulaciones sobre postítulos a lo establecido en ese acuerdo, que la formación continua será prioritaria en las planificaciones
2010 (oct.)	Argentina Conectada			Fortalecer la conectividad en todo el país por considerarla un servicio universal y “de

	(Decreto PEN 1552/10)			interés público”
2010 (dic.)		Políticas de inclusión digital educativa (CFE 123/10)		Manual operativo para la gestión institucional del PCI Las jurisdicciones deberán articular sus estrategias de implementación del PCI con el Plan de Educación Obligatoria para Educación Especial, los Planes Jurisdicciones de Educación Secundaria y el Plan de Acción del INFD
2012 (agosto)	Creación de la Especialización docente de nivel Superior en Educación y TIC (Res ME 856/12)			Brindar un espacio de formación y reflexión académica para formar a los especializados en el uso pedagógico de las TIC, promover la producción de nuevos saberes para la enseñanza y el aprendizaje, enriquecer las prácticas institucionales mediante la inclusión y utilización de las TIC en la Tarea cotidiana, y estimular la reflexión sobre estas prácticas. Articula las ofertas formativas antes desagregadas en Educ.ar, Conectar Igualdad y el INFD
2012 (octubre)	Responsable del Postítulo Res. ME 1163/12			Designación del INFD como organismo responsable del desarrollo y conducción del Postítulo
2012		Plan Nacional de Educación obligatoria y formación docente “Nuestra Escuela” (CFE 188/12)		Intensificación del uso de tecnologías de información y comunicación: continuidad del programa Conectar Igualdad, acciones con canal Encuentro y Educar. La responsabilidad del Estado nacional es el financiamiento de acciones de desarrollo profesional; equipamiento; piso tecnológico y plataforma virtual; desarrollo de contenidos audiovisuales y multimediales; seguimiento y evaluación del PCI; asistencia técnica para el acceso a las nuevas tecnologías de los alumnos con discapacidad. Responsabilidad compartida con las provincias para la promoción de la participación de los docentes del Nivel en el Postítulo “Educación y TIC
2015		Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa – PNIDE	Intensificación del uso de TICs en las escuelas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Fortalecer las bases organizativas, técnicas y pedagógicas para la integración efectiva de TIC en las instituciones educativas; renovar la enseñanza desde la promoción de usos entramados e intensificados de las tecnologías de la comunicación y la información, para apuntalar procesos de

		(CFE 244/15)		fortalecimiento y mejora de la enseñanza, de inclusión, calidad e innovación más amplios; y promover espacios de intercambio genuino, trabajo colaborativo y reflexión sobre la propia experiencia para avanzar y fortalecer procesos de mejora de la calidad de las propuestas de enseñanza atentas a la protección de las trayectorias escolares
--	--	-----------------	--	--

Bibliografía

Área Moreira, Manuel (s/f). “Historia de la informática educativa en España (I). Los años ochenta o la edad de la inocencia” En línea: <http://manarea.webs.ull.es/blog/>. Fecha de consulta: 23/09/2016

Filmus, Daniel (2017). *Educación para el mercado*. Editorial Octubre. Buenos Aires.

INFD (2016) “Especializaciones en Educación y TIC. Memoria de gestión 2012-2015”. Argentina. Inédito.

INFD (2016) “Informe de Gestión 2007-2015” de la Dirección Nacional de Formación e Investigación de INFD, Argentina. En línea: <http://bit.ly/2BqbWp9>. Fecha de consulta: 10/01/2017.

Levis, Diego (2007). “Aprender y enseñar hoy: el desafío informático”. En línea: <http://diegolevis.com.ar> Fecha de consulta: 12/10/12

Levis, Diego (2008). “Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina?”. *Razón y palabra*, 63. México. En línea: <https://www.razonypalabra.org.mx/> Fecha de consulta: 12/10/2010

Martin, María Victoria (2016). “Conectar y empoderar”. *Revista Argentina De Estudios De Juventud*, 0(10), e012. FPyCS, UNLP. Argentina.

Ros, Cecilia (2013- coord.). *Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rodríguez, Cecilia y JELINSKI, Federico (2015). “Los estudiantes de la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC: informe de seguimiento 2012-2014”, Ministerio de Educación de la Nación. En línea: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Informe_Postitulo_TIC.pdf. Fecha de consulta: 1/11/2016

Sabulsky, Gabriela y Forestello, Rosanna (2009). “La formación docente en nuevas tecnologías en la agenda de las políticas públicas”. *Revista Praxis educativa*, 13, (89-100). UNLPAM, Argentina.

Vacchieri, Ariana (2013). *Programa TIC y Educación básica. Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Argentina*. Unicef. En línea: www.unicef.org/argentina/spanish/Argentina_ok.pdf. Fecha de consulta: 23/09/2015

4. REFERENTES CONCEPTUALES

Luego de caracterizar nuestro fenómeno de estudio, en este capítulo destinamos un apartado a cada una de las nociones medulares para la construcción teórica singular de la tesis: las políticas públicas de inclusión de TIC en Educación; la formación del Profesorado en TIC y las mediaciones tecnológicas en Educación.

En el apartado “Políticas públicas de inclusión de TIC en Educación” caracterizamos y describimos los principales aspectos que las conforman. Desde allí explicamos cómo en la denominada “Sociedad de conocimiento”, las TIC ingresan en las agendas de los gobiernos de la región, que impulsaron planes de conectividad. Describimos además, los argumentos por los que la Educación se vuelve un lugar prioritario para lograr su diseminación entre la población general y distintas estrategias mediante las cuales los Estados han buscado incluir las TIC en Educación.

En “La formación del Profesorado en TIC” recogemos algunas definiciones, caracterizaciones y clasificaciones en torno a los modos de institucionalización de la formación de formadores y los debates que ello genera. Contemplando todas sus aristas, nos inclinamos por la noción de *horizontes formativos* porque hace referencia a la “formación” en un sentido abierto, complejo, inacabado y enfatiza la dimensión histórico-prospectiva y constructiva de la formación. El apartado retoma, por último, discusiones específicas sobre la formación del Profesorado en TIC y modalidades sugeridas para su incorporación, así como las prescripciones internacionales y del ámbito local para lograrlo.

Finalmente, en “Las mediaciones TIC en Educación” definimos el concepto de mediación para discutirlo en el marco del escenario actual caracterizado por la centralidad de las tecnologías. Desde allí, nos focalizamos en la mediación pedagógica y una serie de mediaciones que la constituyen, como lugar específico en donde cobra sentido el acto educativo. A partir de la modificación de los códigos, lenguajes y actores, con la consecuente ampliación de ámbitos en los cuales podemos conocer, revisamos las nuevas formas de socialidad en torno al conocimiento, en las múltiples y variadas relaciones, pautas y ritmos por fuera de los que marcan las instituciones educativas. Concluimos el apartado con una discusión sobre las posibilidades de empoderamiento a partir de las TIC, retomando el debate información versus Comunicación y las ideas de Paulo Freire sobre el reconocimiento del “universo

vocabular” como única posibilidad para una Educación que humanice, superando la perspectiva tecnológica.

Esta articulación teórica, en definitiva, nos permita construir y leer en clave académica el trabajo de campo para la consecución de los objetivos propuestos en esta tesis.

Políticas públicas de inclusión de TIC en Educación

Sobre las políticas públicas

Usualmente, se entiende por política pública a los programas que un gobierno desarrolla en función de un problema o situación determinada:

“son las acciones de gobierno, es la acción emitida por éste, que busca cómo dar respuestas a las diversas demandas de la sociedad. Las Políticas Públicas se pueden entender como el ámbito privilegiado de realización del ‘pacto’ entre Estado y sociedad” (Ruíz López y Cádenas Ayala, p. 2005).

En otras palabras, nos referimos a un “conjunto de actividades de las instituciones de gobierno, actuando directamente o a través de agentes, y que van dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos” (Pallares, 1988, p. 143), destinadas a resolver y dar respuestas a los intereses y necesidades de grupos y personas que integran una sociedad.

En primer lugar, deben considerarse en relación con el conjunto de decisiones que las configuran; se trata de comportamientos propositivos, intencionales y planeados (lo que incluye los principios, ideología y argumentos que la sustentan); los instrumentos mediante los cuales se ejecutan (tales como regulación, financiamiento y mecanismos de prestación) y los servicios o acciones principales que se llevan o deberían llevarse a cabo de acuerdo a esos principios propuestos. Pallares aclara que “una política puede consistir también en lo que no se está haciendo” (Pallares, 1988, p. 143). Por último, para definir a una política como “pública”, debe haber sido generada por procedimientos, instituciones y organizaciones gubernamentales, participen de manera exclusiva o no.

Las propuestas gubernamentales se basan en los siguientes aspectos (Ruíz López y Cádenas Ayala, 2005):

Las normas jurídicas: a través de las mismas los poderes públicos autorizan y establecen las actividades que constituyen las políticas, y también, limitan la discrecionalidad en el actuar de los que la elaboran y ejecutan. En nuestro caso específico, la Ley Nacional de Educación (26.206/06), normativas del Consejo Federal de Educación y resoluciones del Instituto Nacional de Formación Docente.

Los servicios de personal: involucra infraestructura humana, organizativa y de material, lo que en nuestro caso atraviesa tanto a los responsables de la institución a cargo (INFD), a quien está al frente de la Especialización, los docentes y tutores a cargo de las propuestas temáticas y de contenidos.

Los recursos materiales: suele hacerse referencia principalmente a cuestiones de índole financiera. Para nuestro trabajo, los encaramos en un doble sentido: la decisión y habilidad del INFD para aglutinar intereses (muchas veces en conflicto) entre distintos organismos del Estado y poder gestionarlos, involucrando a los institutos de formación docente en cada jurisdicción y en cuanto a las posibilidades de equipamiento de los docentes ofrecidas por el Programa Conectar Igualdad y los planes de extensión de la red de conectividad.

La persuasión: probablemente constituye el punto más conflictivo en cuanto a las representaciones de la población en general y en nuestro fenómeno estaría dado por la necesidad de poder aprovechar las potencialidades que las TIC ofrecen en Educación (habilitadas a partir de la distribución masiva de *netbooks*) y la tensión latente sobre esta política de entrega de equipos.

Antes de avanzar sobre las políticas de formación del Profesorado y de inclusión TIC en Educación, mencionemos que la integración de TIC para la población general y/o administrativos y promovida desde distintos sectores, a partir de los años '90 se enclava en las agendas políticas de casi todos los países de América Latina, que impulsan planes de conectividad como el Plan Nacional Argentina Conectada (2010), la Agenda Digital Imagina Chile (2013), la Agenda Digital Uruguay (2011), el Plan Nacional de Telecomunicaciones, Informática y Servicios Postales de Venezuela (2007), el Plan Vive Digital de Colombia (2010), la Estrategia Digital Nacional de México (2013), entre otros. Estas políticas están destinadas a establecer o mejorar la conectividad de la población en general, incluyendo el acceso a datos, la optimización del manejo de la

información pública, la creación de plataformas digitales de infraestructura y servicios para el sector gubernamental.

Las TIC en las agendas de Educación

Como venimos sosteniendo, con la irrupción de Internet pero en especial de la web 2.0, que configura un nuevo escenario mundial, la “Sociedad de la Información”, “sociedad del conocimiento”, etc., se expandió la forma de interconexión mediante el lenguaje digital y se modificó la manera de relacionarse y de utilizar el conocimiento y la información. Esta integración de la informática y las telecomunicaciones produce una revolución cualitativa con una fuerte y profunda transformación económica, social, política y cultural. Como resultado, el crecimiento vertiginoso introduce la preocupación por promover políticas educativas para incluir a los jóvenes a través de tecnología y superar distintos tipos de brechas.

Existen razones económicas, sociales y pedagógicas que orientan que las políticas de inclusión de TIC en la región deban enfocarse al ámbito de la Educación. Los argumentos económicos sostienen que la introducción curricular del trabajo con TIC, mejorará las habilidades de los estudiantes para su inserción en el mundo del trabajo y, como resultado, la competitividad de las empresas y la economía de los países. Los motivos sociales fundamentan que integrar estas tecnologías en los proyectos educativos garantizaría a los estudiantes de todos los sectores sociales las competencias digitales y, de esta manera, lograr proyectos democráticos de inclusión y justicia social. Por último, desde los motivos pedagógicos, se esgrime que las TIC contribuyen al mejoramiento de la Educación mediante transformaciones de los modelos de enseñanza y aprendizaje (Jara Valdivia, 2008, pp.17-18).

Si consideramos de manera conjunta lo hasta aquí esgrimido, vemos que el rol del Estado resulta crucial. En palabras de Brun, las TIC serían

“una palanca a ser activada intencionalmente para producir un cierto resultado deseado en el ámbito educativo. Se parte de la idea de que el control de dicha palanca en Latinoamérica no debe estar en manos del mercado sino del Estado, y que debe ser ejercido por medio de políticas públicas que respondan a las necesidades de desarrollo nacional y regional” (Brun, 2011, p. 15).

En cuanto a la gestión de la inclusión de TIC en Educación específicamente, encontramos cuatro tipos de estrategias llevadas adelante por los distintos Estados, que pueden o no coexistir (Pelgrum y Law, 2004, citado en IIPE-UNESCO, 2006):

- Financiamiento y asignación de recursos: entiende que la implementación debe financiarse central o localmente; incluye una línea de base para la provisión de la infraestructura de TIC y la negociación colectiva y procura programas de incentivos;
- Modelos de buenas prácticas: hace foco en escuelas administradas por el Estado central como modelos de demostración o bien a través de proyectos piloto;
- Los recursos digitales compartidos implican el uso portales digitales para alentar la implementación de las TIC en los sistemas educativos, los que constituyen recursos para los idiomas y la cultura nativa;
- El apoyo a la implementación, mediante el reclutamiento de alumnos como soporte técnico; el desarrollo profesional de los profesores, modelo en cascada; programas de desarrollo del liderazgo profesional o asociación (*partnership*).

A su vez, las modalidades de inclusión de TIC en las escuelas suelen ser graduales, con un primer momento piloto y luego la extensión al resto de los establecimientos. La gradualidad suele darse mediante dos mecanismos: concurso de proyectos por establecimiento y prioridades estratégicas (mediante un criterio político, como priorizar las escuelas o zonas más desfavorecidas, con menor rendimiento, etc.)²⁷.

Area Moreira sostiene que las políticas educativas de TIC caracterizadas por una visión tecnocéntrica o preocupadas por las inversiones que supone equipar a las escuelas, relegan otros ámbitos relevantes del cambio educativo (la formación del Profesorado, los agentes de apoyo a la innovación, la difusión e intercambio de experiencias educativas valiosas, la creación de materiales didácticos, etc.) y no han logrado mejoras pedagógicas. Además, destaca que los cambios en Educación son necesariamente lentos

²⁷ Cabe mencionar entre las principales políticas de inclusión TIC en Educación a nivel regional—y dados los giros conceptuales en los recientes gobiernos de los distintos países en vías de desaparecer—tuvieron lugar una serie de iniciativas para incluir las TIC en Educación a nivel regional entre las que se destacan el “Plan Ceibal” en Uruguay, “Enlaces” en Chile, el “Proyecto Huascarán” en Perú, el “Programa Computadoras para Educar” en Colombia, el “Programa integral Conéctate” en El Salvador, “Escuelas del Futuro” en Guatemala o el “Plan de Inclusión Digital Educativa” y “Conectar Igualdad” en nuestro país. Todos estos planes entienden a la Educación como lugar central de incorporación de las heterogeneidades y disminución de la desigualdad, con una concepción de lo educativo ligado a lo político en la que la inclusión digital reduciría las brechas sociales, formativas y tecnológicas.

y desaparejos, porque dependen de los ritmos de las personas y equipos de gobierno que los encaran. Por eso, más allá de la inversión económica que se realice para dotar a las instituciones de tecnología y de las disposiciones oficiales, “los docentes necesitan tiempo y experiencia para asimilar, digerir y reinterpretar las nuevas exigencias que implican el uso educativo de las TIC” (Área Moreira, 2012, pp. 7-8).

La formación del Profesorado en TIC

Esos destiempos entre las prescripciones formales y las prácticas concretas en torno a las TIC, se dan hasta tanto las propuestas resulten efectivamente apropiadas, interiorizadas y reconstruidas por los docentes. De ahí que esta tesis busque indagar en las representaciones que los cursantes de la Especialización construyeron en torno a las TIC, para sumergirnos en uno de los niveles de apropiación como el discursivo. Incluimos en la parte analítica, asimismo, las resoluciones y documentos, y las representaciones de los responsables y docentes a cargo de los módulos, porque sabemos que la formulación de las instancias gubernamentales y la de sus destinatarios

“son de naturaleza distinta y requieren, en consecuencia, tiempos de procesamientos diferenciados ya que unas se apoyan en el cambio de la retórica del discurso y las otras en las transformaciones del pensamiento y la acción de las personas” (Área Moreira, 2012, p. 8).

A su vez, otro problema está dado por el hecho que la política TIC en general, y la educativa en particular, debe enfrentar la lentitud de los cambios que caracteriza las estructuras educativas, aún frente a la vorágine tecnológica. Entonces, el desarrollo profesional de los docentes en TIC es un tema inherente a la acción estatal, aún con oferta privada.

“Si la capacitación carece de una planificación que coordine las acciones de organismos públicos o privados y se ofrecen cursos en los que los docentes se inscriben por iniciativa propia, el impacto es muy diverso y depende en gran medida de la voluntad de los docentes” (IIFE- UNESCO, 2006, p. 40).

Asimismo, Brun (2011) realiza dos conjeturas sobre la formación inicial docente respecto de las TIC y las oportunidades reales de inclusión: la primera señala que los alumnos de Secundaria con altos niveles de acceso y uso de TIC más preparados, tenderán a seleccionar carreras de Educación Superior con mayor complejidad; por el

contrario, quienes tengan menos competencias generales o en relación a las tecnologías, probablemente elijan carreras con menor exigencia, tales como la docencia. Si esto es, así resulta evidente que

“si se deja la situación librada a la lógica del mercado el desequilibrio aumentará tal como lo harán las brechas o niveles de exclusión (...) Para contrarrestar esta dinámica perversa de segregación y reproducción de las inequidades preexistentes es necesario que el Estado, a través de una política pública compensatoria e inclusiva, reduzca las brechas emergentes. En consecuencia, los países de la región tienen la responsabilidad ineludible de intervenir a la brevedad en relación con sus sistemas de formación inicial docente, a fin de determinar con esta aparente homeostasis cuyos efectos resultan involutivos respecto de su aporte al desarrollo” (Brun, 2011, pp. 17-18).

En este trabajo entendemos que el profesor es un profesional de la enseñanza y que el concepto “desarrollo” supera la distinción anterior entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores, por lo que siguiendo a Marcelo (1995, pp. 71-73) nos inclinamos por la noción de “desarrollo profesional de los profesores” ya que, además, valora su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio.

Aclaremos, por último, que usualmente se abandonan las acciones emprendidas entre distintas gestiones de gobierno y que se desestiman este tipo de iniciativas con cada nueva asunción gubernamental, con algunas relativas excepciones hasta ahora de los casos de Chile y Uruguay.

De la formación a los horizontes formativos

La formación del Profesorado constituye una preocupación creciente para los distintos gobiernos de la región. El Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM), crea en agosto de 2007 el Grupo de Trabajo de Formación Docente (GTFD) en el marco del Mercosur para atender distintas problemáticas vinculadas y comunes en la región. En el acta de la I Reunión del CCR-Formación Docente (2015), se entiende a la formación docente en relación con el carácter de bien público de la Educación y se resaltan que

“El Estado, en el marco de sus deberes y funciones, debe regular todo lo relacionado con la formación docente, tanto del sector público como del privado” (Alliaud, 2014, p. 15).

El grupo de trabajo, además, explicita que aunque el estudio de la formación docente resulta prioritario, debemos aclarar que los estudios muestran que el nivel de capacitación docente no se corresponde necesariamente con los logros de sus alumnos y que limitar la política educativa a la formación docente resulta insuficiente.

Denis Valliant, en tanto, en su trabajo referido al Profesorado en América Latina observa que la profesión docente no retiene a los buenos maestros y profesores, por lo que es necesario mejorar la formación inicial considerando una amplia gama de factores que definen a esa profesión. En otras palabras, la situación de la formación docente en América Latina está estrechamente vinculada con las dificultades que registra la profesión docente en su conjunto (el perfil de los candidatos, el estatus disminuido frente a otras profesiones, la retención frente a mejores oportunidades laborales de los buenos docentes).

“Mientras es posible suponer que en algunos países la mejora de la formación inicial del Profesorado es factible cuando existe decisión política, la situación en otros casos es más compleja y requiere elevar el prestigio social de los docentes propiciando mejores oportunidades de carrera docente y mayores incentivos económicos y simbólicos”, concluye (Valliant, 2013, p. 185)

En relación con esto, resulta interesante la distinción entre formación inicial y continua. La primera consiste en la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de Profesorado, en la que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, así como realiza las prácticas de enseñanza mientras que la formación permanente o desarrollo profesional de los docentes incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones o bien por los propios profesores para propiciar desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza (Marcelo, 1995, pp. 11-12). Ya sea en la formación inicial como en la continua, es importante integrar la formación del Profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular, por lo que incluye aspectos vinculados a los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores (Marcelo, 1995, p. 14).

Entre las características de la formación docente, Marcelo indica que la práctica habitual es que el desarrollo profesional, generalmente se planifica y lleva adelante *fuera del contexto escolar*. Sin embargo, advierte que dada la intrínseca relación entre el

desarrollo de la escuela y el desarrollo profesional de los profesores, es posible entender a la escuela como el lugar para cambiar y mejorar la enseñanza.

Entre varios modelos de desarrollo profesional como el autónomo; el basado en la reflexión; el de la investigación, Marcelo ubica al desarrollo profesional a través de cursos de formación, como el que impera entre los otros modelos tal el caso en que focaliza nuestro trabajo. Entre sus características, encontramos la presencia de un experto en determinada área disciplinar o didáctica que establece el contenido y el plan de actividades, así como los objetivos de aprendizaje. Una de las ventajas de esta modalidad, es que facilita a los docentes “adquirir mayor conocimiento, o mejorar sus destrezas docentes, participando individualmente en actividades de formación seleccionadas por él, lo que puede permitir que cada profesor elabore su propio itinerario formativo” (Marcelo, 1995, p. 100).

La investigación en formación del Profesorado, por su parte, dispone que la formación necesita de la intervención, la participación consciente del formado y la voluntad tanto del formado como del formador para alcanzar los objetivos planteados. De esa manera, la comunicación entre personas promueve contextos de aprendizaje que facilitan el desarrollo de los individuos que forman y que se forman. La “Especialización en Educación y TIC” del Ministerio de Educación tiene como propósito “formar a docentes especializados en el uso pedagógico de las TIC, promover la producción de nuevos saberes para la enseñanza y el aprendizaje, y estimular la reflexión sobre las prácticas”. De esta manera, incluye propuestas que buscan que sus cursantes revisen las propias prácticas con vistas a mejorarlas, desde los marcos conceptuales pero, sobre todo, a partir de la reflexión en conjunto con los pares a través de un campus virtual y algunas instancias presenciales.

Como vemos, el entrecruzamiento Comunicación/ Educación cobra relevancia. La incorporación crítica de estos saberes y prácticas con vistas a enriquecerlos en interacción con otros conocimientos, posibilitaría nuevas experiencias de escolarización, promoviendo otras lecturas y escrituras desde las herramientas de la cultura mediática y digital; además de habilitar una igualdad de oportunidades. Así, el problema de las TIC en Educación ya no estaría condicionado tanto por la negativa a su incorporación, sino por cómo implementar prácticas significativas con estos recursos para evitar reproducir

“más de lo mismo” y cuestionar las piramidales relaciones de saber/poder de las instituciones educativas.

Por su parte, pero coincidiendo con las definiciones y caracterizaciones anteriores, Ferry entiende la formación docente como "un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades" (1991) que se diferencia de otras actividades de formación por tres motivos. Primero, se trata de una formación doble, ya que combina la formación académica (científico, literaria, artísticas, etc.) con la formación pedagógica. Luego, es un tipo de formación profesional. Por último, supone una formación de formadores, lo que influye en el necesario isomorfismo que debe existir entre la formación de profesores y su práctica profesional (Ferry, 1991).

Ampliando esta perspectiva y en el marco de la “Redefinición de la Formación Docente en los Profesorados de Educación Secundaria”, Jorge Huergo propone hablar de *horizontes formativos* para aludir a la “formación” en un sentido abierto, complejo, inacabado y enfatizando la dimensión histórico-prospectiva y constructiva de la formación. Tras dar cuenta de la complejidad de la escuela actual porque “el saber ha mutado”, debido a la diseminación y deslocalización de los saberes en la sociedad del conocimiento y cómo esto complejiza las relaciones entre sujetos, prácticas y saberes.

“Necesitamos acercarnos al modo en que se concibe ínsitamente el saber en las generaciones formadas en el entorno de las llamadas nuevas tecnologías. ¿Qué tipo de saberes y de qué modos se los apropian los jóvenes? Necesitamos comprender el estatuto experiencial del saber, y las mutaciones en la distribución, el contacto y la apropiación de saberes que se han producido en la cultura mediático-tecnológica. En ellas se privilegia no tanto la profundidad en un punto de saber, sino la velocidad y la superficialidad, a la manera de las diferencias entre un buceador y un surfista (cf. Baricco, 2009)” (Huergo, 2010).

Hecha esta descripción, plantea que la misma Formación Docente tiene que ser pensada no sólo “para” esa escuela, sino configurada en esas mismas coordenadas en las instituciones formadoras y en las propuestas y experiencias formativas en los espacios escolares y, necesariamente, debe referirse a su vez a la *práctica docente*. Por eso formula que la estrategia política de formación docente debe transformar, simultáneamente, la Educación y la docencia, de manera tal de

“*des-aprender* o *des-naturalizar* y *des-mistificar* lo acostumbrado, lo que nos marca históricamente como docentes, porque además pensamos en la viabilidad política de los procesos de formación docente donde la transformación signifique una superación del mito de ‘lo nuevo’, como un ámbito más que aliene la tarea docente” (Huergo, 2010).

En pos de alcanzar esos horizontes, la mirada del docente se convierte en el espacio donde se despliegan y reconfiguran las posibilidades de las nuevas prácticas de enseñanza, por lo que su palabra constituye el objeto de esta investigación. Esto incluye sus concepciones político- pedagógicas, las conceptualizaciones sobre el sujeto de enseñanza y su concepción sobre los objetos de conocimientos (el saber disciplinar y los artefactos tecnológicos).

Esos horizontes formativos también están configurados por las condiciones institucionales de la propia formación docente. El informe realizado bajo la coordinación de Cecilia Ros (2014) para el área de investigación de INFED sobre la formación docente en el marco del Programa Conectar Igualdad, la denominada “Línea de base”, enuncia una serie de factores o condiciones institucionales que promueven los usos de las TIC en la Formación Docente. Entre los mismos, menciona la dotación de recursos tecnológicos, la gestión directiva, la inclusión curricular, la existencia de colectivos de práctica, los espacios de capacitación o actualización institucionales, (la presencia de) figuras que promueven el uso dentro de la institución, los usos institucionales de las TIC y las valoraciones sobre el PCI.

Creemos que, como horizonte formativo, se trata de orientar la práctica de los futuros profesionales hacia la inclusión de experiencias pedagógicas mediadas por tecnologías pero, en especial, a reflexiones que posibilitarían un salto cualitativo en torno a su familiarización con contenidos, entornos y dinámicas hipermedia de aprendizaje. Que docentes y estudiantes, en tanto actores sociales atravesados por los cambios de la sociedad de la información, puedan pasar de usos más generalizados de las TIC vinculados con el entretenimiento en las redes, para entender las tecnologías desde sus posibilidades de participación y empoderamiento (TEP), es un paso clave en pos de alterar la centralidad del modelo educativo tradicional y para el cual los educadores requieren de nuevas competencias en su formación.

Cómo incluir las TIC en la formación del Profesorado

Entonces, el componente de Formación del Profesorado de los programas de inclusión de TIC en Educación trae aparejado repensar la función de docentes y directivos, revisar el modelo pedagógico de interacción y la mediación pedagógica, con vistas a que las TIC se constituyan en una oportunidad de cambio, mejorando los aprendizajes. Señala IIPE- UNESCO

“las instituciones de Formación Docente deberán optar entre asumir un papel de liderazgo en la transformación de la Educación, o bien quedar rezagadas en el camino del incesante cambio tecnológico (...) También deben tomar la iniciativa –las instituciones de formación docente– para determinar la mejor forma de utilizar las nuevas tecnologías en el contexto de las condiciones culturales y económicas y de las necesidades educativas de su país” (IIPE- UNESCO, 2006, p. 15).

En este sentido, la formación del Profesorado se vuelve central por lo que los programas de inclusión de TIC tienen un componente destinado a repensar la función de docentes y directivos, el modelo pedagógico de interacción y la mediación pedagógica, con vistas a que las TIC se constituyan en una oportunidad de cambio, mejorando la calidad de los aprendizajes. En definitiva, estos programas suponen que el análisis de las lógicas de los medios y tecnologías, permite desentramar posiciones de poder y una compleja trama de prácticas, representaciones y saberes en los cuales se disputa una serie de mediaciones culturales, políticas, institucionales y tecnológicas, por lo que la Comunicación se torna un lugar estratégico desde el cual pensar la sociedad.

Escudero (1997) habla de una *perspectiva tecnológica sobre y para la innovación educativa* en la que los artefactos son el eje central de innovación, capaz de movilizar las transformaciones y reformas educativas. Evidentemente, esta forma de entender el problema concibe a las TIC como un instrumento en sí, que *mejora* automáticamente cualquier proceso en el que participen. Si nos centramos en la dimensión tecnológica, aparecen tres postulados posibles: el aprendizaje es exclusivamente resultado de las tecnologías; el resultado es atribuible al acceso a la información que se ve facilitado por la presencia de TIC (y el docente debe proponer y direccionar su utilización); y, por último, el profesor entendido como un diseñador de propuestas de aprendizaje para aprovechar las posibilidades de las TIC de desarrollar nuevos materiales.

El supuesto que la mera incorporación de tecnología incrementa la calidad de la Educación constituye una representación que se vuelve hegemónica en América Latina a partir de las políticas desarrollistas de los años '60. Desde entonces, la mayoría de los lineamientos de incorporación de tecnología educativa, sumado a una opinión pública generada mayormente en los medios masivos de comunicación, aliados ideológicos y económicos de estas iniciativas, “anudaron incorporación de medios y tecnologías con calidad de la Educación, desde una perspectiva marcadamente instrumental” (Huerdo, 2003, p. 20).

Esto configura un discurso en exceso *optimista* en torno a las tecnologías digitales que se centra en sus *inmensas posibilidades* y que, entonces, descuida el resto de los componentes del sistema educativo, lo cual trae aparejadas tres consecuencias: la primera es que (im)posibilita su utilización al sobredimensionar el poder de las TIC, no es necesaria ninguna otra acción; la segunda, es que esta inversión en equipos suele ser en desmedro de otros recursos como bibliotecas, programas de salud, de enseñanza de lenguas, de atención a la diversidad, etc. y, la tercera, es que menosprecia el entramado de otras tecnologías “artefactuales, organizativas y simbólicas que durante años han configurado las *reglas* de la gramática de la escuela (Tyack y Tobin, 1994, citado en Sancho Gil y otros, 2012, p. 14)

En esta línea, los autores resaltan que en un mundo saturado de tecnologías digitales que exige la adquisición y desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, deben establecerse relaciones fructíferas entre los programas de formación inicial y permanente del Profesorado, para que quienes se están formando conozcan lo que sucede en el resto del sistema educativo y para que los responsables de la formación permanente prevean las necesidades formativas de quienes se integran al sistema. A su vez, señalan que un modelo de formación del Profesorado en relación con las TIC debe incluir competencias instrumentales informáticas; competencias para el uso didáctico de la tecnología; competencias para la docencia virtual; competencias socioculturales y competencias comunicacionales a través de TIC (Sancho Gil y otros, 2012, p. 16).

Finalmente, el trabajo concluye que en los últimos años los programas de inclusión de TIC de los institutos de Formación Docente como catalizadores de innovaciones y mejoras siguen siendo irrelevantes.

“El excesivo protagonismo dado a la herramienta, la falta de visiones integradas sobre la complejidad de los sistemas educativos, la carencia de teorías de cambio que permitan orientar las fases de implementación de los programas y la propia formación del Profesorado, se encuentran entre las razones que explican este estado de cosas.” (Sancho Gil y otros, 2012, p. 20).

Frente a esta *perspectiva tecnológica*, una concepción del aprendizaje mediado por las TIC centrado en la construcción del conocimiento, en cambio, prioriza el proceso de atribución de sentido y significado por parte de los estudiantes. También se manifiesta bajo tres formas: la primera, se centra en la actividad mental constructiva del estudiante, mediada por TIC y orientada al significado que adquieren los contenidos; la segunda concibe al estudiante desde procesos psicológicos de naturaleza diversa (e incluye procesos afectivos y metacognitivos); la última, entiende al aprendizaje como resultado de un proceso constructivo de naturaleza interactiva, social y cultural.

Como venimos diciendo, la inclusión de TIC en los sistemas educativos representa una oportunidad para revisar y actualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la búsqueda de una mejora de su calidad. Según Sunkel, esto incluye un proceso sistemático y organizado, que involucra a los estudiantes de las carreras docentes como a los que están ejerciendo con antelación; bajo una doble perspectiva individual y en equipo de la formación del Profesorado (formación a distancia, asistencia a cursos específicos, etc.) y, en un segundo nivel, consistente en un grupo de profesores para realizar actividades de desarrollo profesional centradas en sus intereses y necesidades (Sunkel, 2006, p. 50).

Brun sentencia que resulta imprescindible la preparación de los docentes si es que se quiere que integren las TIC en prácticas innovadoras. Como dijimos anteriormente, el autor indica que generar una educación inclusiva que minimice las inequidades en la región es hoy una demanda de la sociedad y una obligación indelegable del Estado mediante una política pública, “para la inserción de las TIC como recursos puestos al servicio de los objetivos educacionales y no como un fin en sí mismo” (Brun, 2011, p. 15).

Otra razón por la cual se resalta la importancia del Estado es su rol regulador de la oferta de carreras de formación inicial docente, por la necesidad de garantizar la calidad de los procesos y niveles de habilidades requeridas para los futuros profesionales y, a su

vez, alinear los diseños curriculares de los institutos de formación con las demandas específicas de los otros niveles educativos ya que los futuros docentes serán mayormente absorbidos por instituciones a cargo del Estado. Por último, Brun observa que

“la redacción de la políticas suele ser genérica y no plasman en concreto los mecanismos para afrontar la complejidad inherente a la institucionalidad del sistema de formación docente (...) La integración de las tecnologías a los institutos de Formación Docente sigue siendo, en general, un proceso cuyas connotaciones políticas son aún más discursivas que efectivas, con más implicancias teóricas que prácticas y con mayores esfuerzos de planeamiento que de ejecución.” (Brun, 2011, pp. 31-33).

El BID, por su parte, cree que las TIC pueden apuntalar la mejora de la calidad educativa, en lo que respecta a adaptar las prácticas educativas a las demandas de la sociedad del siglo XXI, en la medida en que cumplan algunas condiciones en su diseño, su implementación y su evaluación. Por eso, Cabrol y Severin (2010) proponen considerar su incorporación en Educación como un elemento de innovación disruptiva, que exige al cambio de las prácticas educativas y, en consecuencia, a un cambio importante de los sistemas escolares. Entre otras consideraciones, apuntan que deben diseñarse, implementarse y evaluarse considerando un conjunto de variables simultáneamente en el conjunto de la política educativa: para quiénes, con qué objetivo y de qué manera. Y concluyen que las políticas deberían orientarse a los niños más pobres, con el aprendizaje como concepto central (dejando en segundo plano nociones tales como inclusión, desigualdad, pobreza, acceso, integración, competitividad, trabajo, brecha social o tecnológica, segregación, conectividad, igualdad de oportunidades, productividad, modelos de uso, participación, etc. que sostienen la mayoría de los programas referenciados en esta tesis) y articulando tres dinámicas: personalización, precisión y aprendizaje profesional. Este último, nos interesa particularmente porque indica que es indispensable

“considerar nuevos modelos de formación y aprendizaje profesional docente que se ajusten mejor al contexto de una educación masiva y personalizada. Creemos que esto, más que en las estrategias de formación tradicional, es factible de conseguir en el aprendizaje continuo, intencionado y permanente que se puede

encontrar en las prácticas cotidianas de los docentes.” (Cabrol y Severin, 2010, p. 6)

En relación con estos modelos de inclusión de TIC en la formación del Profesorado, Jung (2005) distingue cuatro modalidades principales. Para eso, cruza dos tensiones: usar TIC o ser formado mediante TIC y, en segundo lugar, las TIC como aspecto central o complementario en la formación docente. (Ros, 2014, pp. 18-19).

- *Uso de las TIC como el contenido principal*: se prioriza seleccionar las herramientas TIC apropiadas, para apoyar a los estudiantes en su uso en actividades de aprendizaje, desarrollando nuevos métodos de aprendizaje y evaluación; caracteriza los programas de los años 90.

- *Uso de las TIC como parte de los métodos de enseñanza*: este grupo busca la integración de TIC a la formación docente con vistas de facilitar el proceso de formación. Alientan el rol modelador y las discusiones sobre las mismas. Se sostienen en investigaciones previas que señalan que los docentes tienden a beneficiarse al experimentar las habilidades TIC en su rol de estudiantes.

- *Las TIC como la tecnología central para impartir la formación docente*: esta perspectiva pone el foco en la mediación de las aplicaciones TIC, como medio a través del cual se provee de la experiencia de aprendizaje de los alumnos. Suele ser formación a través de la computadora.

- *Uso de las TIC para facilitar el desarrollo profesional y el establecimiento de una red de contactos*: refiere a casos en que las TIC apoyan la formación profesional en servicio, incluidos la generación de contenidos, sitios para proveer recursos didácticos y redes profesionales.

En cuanto a la formación del Profesorado en TIC, el relevamiento de IPE-UNESCO (2006) recomienda para una real inclusión de tecnologías la centralidad de su incorporación curricular, la capacitación como subsistema de la política TIC, reconocer todos los agentes involucrados en estas acciones y el lugar del equipo directivo como guía del desarrollo profesional docente.

Finalmente, a nivel nacional, el Documento de Recomendaciones Curriculares para la Formación Docente (2008) establece definiciones sobre las TIC en los tres campos de la formación:

- La Formación General: brindando un marco respecto del nuevo escenario de la Sociedad del Conocimiento y su incidencia en la vida cotidiana de la escuela, abordándose la construcción de redes sociales con soportes tecnológicos. En un sentido complementario implica revisar teorías de aprendizaje y enfoques de enseñanza.
- La Formación Específica: enlazando saberes instrumentales con saberes específicos de cada área de conocimiento.
- Formación en la Práctica: dotando al futuro docente de herramientas que le permitan desarrollar estrategias didácticas sustentadas en las TIC. El trabajo colaborativo como enfoque de aprendizaje y de enseñanza resulta otro aspecto esencial del campo así como el desarrollo de herramientas que facilitan el seguimiento de procesos (Kozak, 2009, pp.6-7)

Las mediaciones TIC en Educación

Sobre las mediaciones

Como desarrollamos anteriormente, la perspectiva actual de la Comunicación no se limita a los análisis ideologicistas ni informacionales, sino que recupera los significados en la urdimbre que supone la cultura. Para adentrarnos en esa trama, en ese tejido, es posible hacerlo desde la noción de “mediación”.

Si bien en un comienzo el análisis de las mediaciones en el campo de la Comunicación aborda principalmente qué ocurre entre un emisor y un receptor en contacto a través de un medio (masivo), principalmente la televisión, las reflexiones sobre las mediaciones se fueron ampliando hacia otras formas de la producción discursiva, mediadas o no tecnológicamente.

Sobre esto, Guillermo Orozco resalta que los medios de difusión modernos son, a su vez,

“lenguajes, metáforas, dispositivos tecnológicos, escenarios donde se genera, se gana o se pierde el poder; son mediaciones y mediadores, lógicas, empresas mercantiles; son instrumentos de control y moldeamiento social, y a la vez, son dinamizadores culturales y fuente de referentes cotidianos; son educadores, representantes de la realidad y son generadores de conocimiento, autoridad y legitimación política” (Orozco Gómez, 1997, p. 26).

En esta misma línea, cuando Martín Barbero critica al mediacentrismo y propone pensar la Comunicación desde la cultura, explica que es necesario pensar en una *teoría social de la Comunicación* elaborada sobre el paradigma de *la mediación*. Con mediación, Martín Barbero (1988, p. 9) se refiere a un modelo que contempla los intercambios materiales, inmateriales y accionales y que resultan adecuados para analizar las prácticas en las que conciencia, conducta y bienes son interdependientes; un modelo que analiza las *formas/instituciones* de la Comunicación en cada formación social, de las *lógicas que configuran tanto los modos de mediación* entre el ámbito de los recursos (materiales y expresivos), como la organización del trabajo y la orientación política de la Comunicación, y finalmente los *usos sociales* de los productos comunicativos.

La idea de mediación de Martín Barbero considera que se trata de una actividad directa y necesaria entre dos sistemas (el social y el de comunicación) autónomos pero interdependientes ya que las transformaciones de cada uno afectan al otro, si bien la “iniciativa” del intercambio puede partir de cualquiera. Y, a su vez, entre éstos y la conciencia. Entonces, es necesario comprender la relación entre dos fuerzas como algo que es sustantivo por sí mismo, como un proceso activo en que la forma de la mediación altera aquello que es mediado. En definitiva, se reflexiona sobre los modos de interacción e intercambio en el proceso de comunicación; en particular, las formas de mediación entre las lógicas del sistema productivo y las lógicas de los usos sociales de los productos comunicativos.

De esta manera, las mediaciones son entendidas como ese ‘lugar’ desde el que es posible percibir y comprender la interacción entre el espacio de la producción y el de la recepción, resaltando que lo que se produce (en la televisión) no responde únicamente a requerimientos del sistema industrial y a estratagemas comerciales sino también a exigencias que vienen de la trama cultural y los modos de ver (Martín Barbero, 1997). Según el autor, esos lugares estarían dados por la cotidianeidad familiar, las

solidaridades vecinales y la amistad, la temporalidad social y la competencia cultural; esto es, las prácticas cotidianas que estructuran los usos sociales de la comunicación.

Orozco Gómez agrega otras fuentes de mediaciones como el mundo del trabajo, el de la política, la producción cultural, la etnia, el género, las identidades de la audiencia, las instituciones sociales a las que pertenece y los movimientos y organizaciones ciudadanas en las que participa; los mismos medios y sus características intrínsecas, determinaciones políticas y económicas, sus lógicas de producción y transmisión, sus lealtades y estilos; las mismas audiencias situadas, “tanto como miembros de una cultura y de varias comunidades de interpretación, como en tanto individuos con un desarrollo específico, repertorios, esquemas mentales y guiones para su actuación social” (Orozco Gómez, 1997, p. 28).

Es en este juego de mediaciones múltiples que se da tanto en los medios como en sus audiencias, lo que configura la apropiación, negociación o negación de los medios y los usos (o no) de ellos.

“Más que en la emisión, es justamente en el *largo y complejo proceso* de la recepción, donde se produce la comunicación, donde se le da su sentido. Un sentido que no es autónomo completamente de lo propuesto por los medios, pero que tampoco está restringido a eso” (Orozco Gómez, 1997, p. 28).

Con la vorágine tecnológica contemporánea en el que las TIC se constituyen como lugar preponderante de mediación, aparece lo que podemos llamar un “despoder social” en torno al conocimiento y la participación en procesos de producción de información que se acrecienta geométricamente en sociedades como las latinoamericanas. Si las mediaciones constituyen el lugar desde donde se otorga el sentido a la Comunicación y conforman las interacciones entre los actores sociales, en la actualidad se reconfigura el peso de la Comunicación Social en ese interjuego de sentidos, en desmedro de mediaciones institucionales típicas de la modernidad como la escuela, la familia o el trabajo:

“en este interjuego, la tecnológica adquiere una importancia quizás desmedida, al tiempo que otras mediaciones casi desaparecen, o sea trincheras en fundamentalismos desde donde buscan tener alguna oportunidad de incidencia en el intercambio social en su conjunto” (Orozco Gómez, 2002, pp. 26-27).

Coincide Martín Barbero:

“la tecnología remite hoy no a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Radicalizando la experiencia de desanclaje producida por la Modernidad, la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber y las figuras de la razón” (Martín Barbero, 2002a, p. 12).

Si los nuevos dispositivos tecnológicos vehiculizan e instalan lógicas de producción y consumo simbólico, configurando nuevos lugares de mediación, entonces se configuran como operadores perceptivos y esto también implica nuevas formas de relaciones sociales. En este contexto digital que, por si fuera poco, conjuga datos, textos, sonidos, imágenes, videos, logramos desmontar “la hegemonía racionalista del dualismo que hasta ahora oponía lo inteligible a lo sensible y lo emocional, la razón y la imaginación, la ciencia y el arte” (Martín Barbero, 2002a, p. 11). Asimismo, en esa urdimbre de significados la dimensión puramente instrumental de esos dispositivos queda superada.

Sin embargo Martín Barbero advierte que no son pocas las inquietudes de invertir la proposición que realizó hace unos años y que devolvía a la cultura el rol de mediadora principal en la vida social. Según el autor, detrás de esa intención de reinstalar a los medios como centro, se amalgaman dos visiones del devenir social y proyectos muy distintos; una que busca poner en manos de las industrias culturales la construcción económica y política de la región y otra que pretende legitimar, tras el poder de los medios, la omnipresencia mediadora del mercado (Martín Barbero, 2002, p. 14).

En este escenario cambiante y entramado, los profesores -independientemente de su eventual y comprensible extrañeza– deben, además de enseñar, imaginar nuevas formas para poder interactuar y concebir situaciones didácticas novedosas, más allá de los modos habituales de hacer las cosas. Entonces, el lugar de la Educación cambia cuando, tal como afirma Martín Barbero la mediación tecnológica “deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural” (Martín Barbero, 2003, p. 80).

La mediación pedagógica

Desde la perspectiva que venimos planteando, queda claro que la mediación pedagógica, ya no remitiría a los artefactos sino a los nuevos modos de percepción y lenguaje, a las nuevas narrativas, escrituras y sensibilidades que configuran las subjetividades, y a las nuevas relaciones de enseñanza y aprendizaje.

“Saber cómo utilizar tecnología no es lo mismo que saber cómo enseñar con tecnología”, esgrimen Mishra y Koehler (2006, p. 1033). Este modo de comprender los usos de las tecnologías en vinculación con el rol del docente lo organizan en el concepto de “conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar”, conocido como marco TPACK (por sus siglas en inglés) y atiende simultáneamente tres fuentes de conocimiento: las TIC, la relación pedagógica y el saber disciplinar. A partir de la incorporación de estas nuevas tecnologías, la teoría TPACK sostiene que

“una verdadera integración de tecnología requiere comprender y negociar la interrelación entre estos tres tipos de conocimiento. Un docente capaz de negociar estas relaciones representa un saber experto diferente del de un experto disciplinar (un matemático o un historiador), o de un experto en tecnología (un ingeniero en sistemas) o un experto en pedagogía (un licenciado en Educación). La integración de la tecnología en la enseñanza de un contenido disciplinar requiere el desarrollo de una sensibilidad que atienda a la relación dinámica y transaccional entre los tres componentes” (Magadán, 2012).

Fainholc recoge varias características que de las mediaciones pedagógicas realizan algunos referentes del campo de la tecnología educativa. Siguiendo a Eisner (1994)²⁸, indica que se hallan representadas por la acción o actividad, intervención, recurso o material didáctico que se da en el hecho educativo para facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje por lo que posee carácter relacional; con el fin central de facilitar la intercomunicación entre el estudiante y los orientadores para favorecer a través de la intuición y del razonamiento, un acercamiento comprensivo de las ideas a través de los sentidos dentro del horizonte de una Educación concebida como participación, creatividad, expresividad y racionalidad.

Recuperando a Vigotski, Fainholc señala que también la mediación pedagógica hace referencia a los procesamientos didácticos de la información para hacerla aprendible, ya

²⁸ EISNER (1994). *Procesos cognitivos y currículo*. Martínez Roca. Barcelona. Citado en Fainholc (2004)

que permite visualizar el tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión en relaciones comunicativas que realicen una selección y combinación de los medios y formatos, que posibilitan andamiar, el aprendizaje presencial y a distancia y en consecuencia, fortalecer las potencialidades de interactividad a través de los materiales educativos.

De Gadamer, Fainholc toma la idea diálogo en el que la interactividad didáctica provoca y posibilita las mediaciones pedagógicas que hacen que el estudiante los ejerza de un modo particular en el espacio diseñado para dicha interacción, porque el intérprete y el texto son dos interlocutores que a través de la articulación dialéctica de preguntas y respuestas relacionadas mutuamente, pretenden alcanzar el entendimiento para modificar el horizonte de la comprensión propia a partir de evidenciar sus límites y solicitándole aperturas.

A partir de esas reseñas, Fainholc explica que el contexto en que nos movemos privilegia tanto el escenario sociocultural, organizacional e histórico como al actor, sujeto protagónico dentro de una relación dialéctica como “agente, proceso y producto” y que actúa con “herramientas culturales”, de modo “situado”, lo cual involucra distintos niveles de mediación: la mediación cultural, la mediación comunicacional, la mediación semiológica y la mediación tecnológica, que confluyen y sostienen la mediación pedagógica.

1-La mediación cultural: se compone de bienes materiales y simbólicos, incluidos los lenguajes que regulan la interacción con el ambiente y entre los sujetos. Desde la perspectiva de Martín Barbero que ya hemos presentado, según el modo de apropiación cultural que se lleve a cabo, será el uso social que se logre. En otra variante, Bruner (1998) señala que se aprende según la “caja de herramientas culturales” - que incluyen a la tecnología- que se dispone o se propone para amplificar el horizonte de quien conoce. La socialización es el proceso donde la interacción con los medios culturales deja residuos múltiples, que luego constituirán la “caja de herramientas culturales” del sujeto con las cuales operará resignificando la realidad. Resultan evidentes, por tanto, el lugar de las competencias socio-emocionales, interpersonales y comunicativas que deben desarrollarse a partir de las mediaciones comunicacionales en general,

donde se inscriben acciones pedagógicas mediadas que, a su vez, incluyen cada vez más recursos para la comunicación.

2-La mediación comunicacional: hace referencia al sistema de representación simbólica compartido que se constituye en todo proceso y soporte tecnológico. Como proceso social total, dice Fainholc, el intercambio “se sustenta en la interrelación dialógica entre personas, o sea es un proceso mediado, interactivo, situado y local, rasgos que sostienen a los posteriores aprendizajes que se desarrollen y que robustecen los mecanismos cognitivos de las funciones superiores del pensamiento de los sujetos” (Fainholc, 2004).

3-La mediación semiológica: da cuenta del lenguaje propio de los medios, o sea “un conjunto de elementos que representan en alguna forma específica campos de referencia y que se interrelacionan de acuerdo a ciertas reglas sintácticas o convenciones” (Salomón, 1979)²⁹ que ofrecen distintas modalidades de codificación de los mensajes para también vehicularlos o distribuirlos por medio de los artefactos. Estos sistemas simbólicos diferencian a unos medios de otros a partir de sus contenidos o mensajes (“lo que dicen”); el modo en que se estructura, organiza y simboliza tal contenido (“cómo es presentado”); y por último, el uso del mismo (“cómo y para qué se emplean”) dentro de un contexto histórico-cultural. Estas mediaciones tecnológicas, son el lugar de lucha por el sentido y, a su vez, “partes componentes de la constitución de las relaciones de poder”, puntualiza Fainholc (Fainholc, 2004).

4-La mediación tecnológica: cada medio entendido como artefacto necesita de un conjunto de habilidades y competencias para que funcione en sus niveles de hardware y software.

Como señalamos, estas mediaciones confluyen y sostienen la mediación pedagógica y Fainholc entiende que las mediaciones se constituyen como el lugar privilegiado para lograr la Educación.

Por su parte, Sunkel plantea que la “mediación pedagógica de los educadores, sus propios conocimientos y formas de gestionar el aprendizaje de los estudiantes a través

²⁹ Salomon, G. (1979). *El Impacto cognitivo en la mente*. Publicación CEDIPROE. Citado en Fainholc (2004)

de los recursos disponibles en su centro educativo y su comunidad” (Sunkel, 2006, p. 48), así como la disponibilidad de recursos informáticos, material de apoyo a los profesores y las opciones estratégicas de los programas de informática educativa influyen en la posibilidad de transformar cualitativamente la comprensión de los alumnos mediante la inclusión de tecnología.

En tanto, Prieto Castillo y Gutiérrez conciben a la mediación pedagógica como una relación en la que los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje son interlocutores activos en la búsqueda y construcción del sentido. Al respecto, caracterizan a la mediación pedagógica como

“el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una Educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez, 1999, p. 9).

La mediación pedagógica es la que dota de sentido al acto educativo; alejándolo de la mera transmisión y reproducción, para orientarlo hacia una modalidad “caracterizada por el aprendizaje, por la participación y la construcción de conocimientos” (Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez, 1999, p. 11).

La función mediadora de la pedagogía construye un puente entre el educando y el conocimiento, entre lo que sabe y lo que no sabe, entre sus experiencias y los conceptos, entre su presente y su porvenir; de esa manera dota de sentido al acto educativo. La mediación en la relación presencial, puede surgir del trabajo áulico, dependiendo de la capacidad y pasión del docente; mientras que en la Educación a distancia, son los materiales los que permiten (o no) que el estudiante encuentre y concrete el sentido del proceso educativo. Finalmente, los autores advierten sobre el riesgo que la Educación a distancia, quede circunscripta a un tipo de enseñanza industrializada, consumista, institucionalizada, autoritaria y/o masificante y concluyen que es necesario mediante experiencias capaces de sacar el máximo partido de sus ventajas y posibilidades (Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez, 1999, pp.13-21).

Los autores también analizan la singularidad de la mediación técnica de los dispositivos tecnológicos en procesos educativos, dado que incorporamos las estructuras mismas de su producción que pretenden seguir apareciendo como técnicamente neutrales y

objetivas, siendo que conllevan e imponen un determinado modelo en el imaginario social.

Como dice Martín Barbero

“... en la redefinición de la cultura es clave la comprensión de su naturaleza comunicativa. Eso es, su carácter de proceso productor de significaciones [...]. Es en el cruce de esas dos líneas de renovación la que viene a inscribir la cuestión cultural al interior de lo político y la Comunicación en la cultura donde aparece en todo su espesor el desafío que representa la industria cultural” (Martín Barbero, 1997, p. 228).

La penetración vertiginosa de las pantallas (en especial las portátiles), los sujetos mediáticos y la Educación se ensancharán “geométrica, aunque diferencialmente en los próximos años, en tanto que cada uno de estos ámbitos seguirán experimentando transformaciones sustantivas en sí mismos y en su interdependencia mutua” (Martín Barbero, 2008, p. 18). Esto hace necesario abordar las mediaciones de estas tecnologías desde una *razón comunicacional* fragmentada que disloca y descentra; el flujo que globaliza y comprime; y la conexión que desmaterializa e hibrida (Martín Barbero, 1997, p. XIII).

Las tecnologías, entonces,

“ya no pueden ser pensadas como meras mediaciones (en el sentido atribuido a los medios de comunicación de masas). Las TIC efectivamente construyen y reconstruyen nuevas formas, espacios y tiempos de relación social, nuevas formas institucionales, nuevas categorías de aprehensión de la experiencia personal y social, nuevas dimensiones de la cultura” (Vizer, 2007, p. 53).

Como venimos sosteniendo, esta diversificación de los medios modifica las modalidades de Educación, formación y aprendizaje. En este marco, resulta imprescindible descentralizar los enfoques sobre el aprendizaje en lo que respecta a su tiempo y espacio; a su interactividad en la formación de los conocimientos; reflexionando sobre las concepciones de los sujetos que aprenden y también de las situaciones concretas a partir de las cuales elaboran sus propios saberes. Si es que la escuela pretende contribuir en la formación de los sujetos de hoy, debería contemplar el desarrollo en los planos cognitivo, afectivo y social de los mismos y la manera en que se

sitúan respecto de estos elementos, así como debería considerar la evolución de los contenidos, de los conocimientos, de las disciplinas y de las profesiones.

Los nuevos códigos, lenguajes y actores

En este escenario, se producen dos grandes desplazamientos: la inclusión de diferentes lenguajes y el aumento de los actores capaces de crear y hacer circular contenidos.

Si bien es cierto que los códigos que confluyen en estas tecnologías (letras, números, imágenes, lenguaje oral, gráficos, sonidos, entre otros) ya existían desde antes, su integración en un mismo medio podría suponer un cambio radical en los procesos intelectuales de quien interactúa con ellos simultáneamente. En el online la escritura, que mantiene un privilegiado, se combina con lenguajes multimediales (textual, gráfico, audiovisual) susceptibles de volverse hipertextos, al vincularlos con fragmentos (también textuales, gráficos y/o audiovisuales), otros materiales y/o sitios web.

De esta manera, el acceso a la información deja de ser lineal. Tanto el multimedia como el hipertexto constituyen un desafío para los educadores: de qué manera entender sus lógicas, potenciar sus ventajas en la representación y el trabajo con los conocimientos, así como en la comunicación e interacción entre los miembros del grupo, docentes y estudiantes y, por qué no, otros actores externos. Con los dispositivos actuales, es posible registrar, almacenar y hacer circular información con distintos lenguajes (multimediada) y el formato hipertextual de gran volumen con mucha rapidez.

Un segundo eje a considerar, está en relación con los cambios en la manera de procesar y transmitir información, y la forma en que los individuos se vinculan e interactúan entre sí y crean colaborativamente contenidos de todo tipo. Tanto la producción como la exhibición³⁰ se ven enriquecidas por los entornos digitales, por la multiplicidad de lenguajes que pueden emplearse y por su capacidad de llegada. La implementación de asistentes digitales habilita la circulación de distintos discursos y, lo que resulta más

³⁰ Los espacios de información se refieren a aquellos en que se “baja” el conjunto de conocimientos que requiere saber el “alumno”; por ejemplo, los materiales compartidos para lectura o visualización, que no permiten intervención ni modificación; con interacción se alude a las relaciones que se establecen entre los actores involucrados (alumno-docente, grupo-docente; alumno-alumno; alumno-grupo); los foros pensados para debatir; los mensajes privados, entre otros; la producción considera la elaboración de algún producto con cierto grado de materialidad, como la realización de un escrito, póster o un video, un mural, historieta, entre tantos otros; finalmente, la exhibición supone dar a conocer y difundir lo que resultó del proceso (al interior de la clase o fuera de ella).

importante aún, la producción de los mismos por parte de todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, alcanzando también a otros actores.

La deslocalización de los saberes y de sus ámbitos privilegiados caracterizan el momento que vivimos ya que millones de materiales y recursos se encuentran en la web para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto hace que cambien las relaciones con el saber, con el docente, con las instituciones educativas, pero también entre pares: la mediación técnica reconfigura sus interacciones, posibilitando usos más participativos y ricos para construir conocimientos.

Si el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones, el hecho de generar conversaciones productivas se puede ver alimentado incorporando esos otros saberes y lenguajes.

El texto lineal encuentra competencia en el multimedia y en el hipertexto, que instalan nuevas formas y direcciones de abordaje, cambian las secuencias y el ordenamiento se vuelve solo un capricho.

“El universo vocabular se expande y es necesario adentrarse en los términos, pero también en los códigos y lenguajes no verbales que colman nuestro cotidiano si queremos establecer un verdadero diálogo con nuestros interlocutores. Ya no estamos limitados a leer el mundo, tampoco solo a escribirlo: en la actualidad podemos publicar y compartir con lenguajes múltiples y en colaboración nuestras propias versiones sobre el mismo.” (Martín, 2016, p. 98).

Sin embargo, no es en los dispositivos ni en sus características singulares que debemos buscar las claves para comprender su impacto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino en las actividades que se llevan adelante y que aprovechan –o no- las posibilidades de búsqueda, intercambio, acceso, procesamiento, creación y difusión de información que ofrecen.

Las socialidades y los aprendizajes en contextos tecnológicos

Si tradicionalmente los estudios sobre pedagogía, han priorizado el ámbito de la educación formal, tomando a la escuela como su principal objeto de estudio (entendiendo que es desde allí el lugar donde se imparte la Educación y se legitima cualquier tipo de saber), a partir de la segunda mitad del siglo pasado, empiezan a reconocerse la importancia de los ámbitos no formales e informales. Es sobre todo a partir

de la expansión acelerada de las culturas mediáticas y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que lo no formal avanza sobre las instituciones tradicionales, generando un desorden cultural y la pugna por instalar el sentido del conocimiento. Es innegable que las nuevas tecnologías transforman no sólo el modo en que las personas aprenden, sino también qué aprenden, dónde, cómo y en qué contextos relacionales.

Al respecto sostiene Huergo que

“la cuestión del saber, su estatuto, su transmisión y su experiencia, se ha hecho más compleja con la tecnicidad. El estatuto epistemológico del saber está hoy estrechamente ligado al problema de la Comunicación de los saberes. Esa cuestión desestabiliza la pretensión escolar de hegemonía en la distribución y reproducción de saberes socialmente significativos”. (Huergo, 2013, p. 24)

Entonces, como dice Martín Barbero, “la Comunicación se nos tornó cuestión de *mediaciones* más que de medios, cuestión de *cultura* y, por tanto, no sólo de conocimientos sino de re-conocimiento” (Martín Barbero, 1997, p. 10) y, entendemos que esto trae aparejado cuestiones subjetivas y relacionales que exceden las instituciones.

Para entender las nuevas relaciones por fuera de la razón institucional, considerando esos otros tejidos comunicativos que configuran los vínculos entre las personas, utilizaremos la noción de socialidad, tal como la define Martín Babero: mediación que excede el orden de la razón institucional para situarse en la trama de las relaciones cotidianas (2003). Entonces, no es sólo el espacio de las dominaciones de las estructuras sino también lugar de emergencia de los movimientos que desplazan y recomponen aquello que se define como conflicto social y, por ende, constitución de las identidades de los distintos actores. En la socialidad así entendida, “la multiplicidad de modos y sentidos en que la colectividad se hace y se recrea, la diversidad y polisemia de la interacción social” (Martín Barbero, 1990).

Como lugar de mediación

“la doble relación de las matrices culturales con las competencias de recepción y las lógicas de producción es mediada por los movimientos de la socialidad, o sociabilidad, y los cambios en la institucionalidad. La socialidad se genera en la trama de las relaciones cotidianas que tejen los hombres al juntarse que es a la

vez lugar de anclaje de la praxis comunicativa, resultado de los modos y usos colectivos de comunicación, esto es interpelación/ constitución de los actores sociales, y de sus relaciones (hegemonía y contrahegemonía) con el poder” (Martín Barbero, 2002, p. 18).

Estas nuevas socialidades también tienen lugar en lo que respecta al conocimiento, ya que son múltiples y variadas las relaciones con el mismo por fuera de las pautas y ritmos que marcan las instituciones. Entonces, los autores se refieren a “aula aumentada” (Sagol, 2012), “aprendizaje aumentado” (Reig, 2012), “aprendizaje ubicuo” (Burbules, 2014) y hasta los más recientes “Entornos personales de aprendizaje” (Castañeda y Adell, 2013), entre otros.

Cecilia Sagol habla de aula aumentada para hacer referencia al uso de un espacio virtual complementario del espacio presencial por parte de los alumnos que se debe conjugar con “una propuesta de enseñanza aprendizaje que combine elementos de los dos entornos.” El aula aumentada puede tener lugar en cualquier entorno que permita publicar materiales e intercambiar mensajes, también puede tener cualquier formato, incluso de poca complejidad técnica como un blog, una carpeta compartida online, un aula en una plataforma virtual, un grupo en una red social. Entre sus características, se destacan que hay posibilidades de intercambio permanente, la circulación es de contenidos digitales (con sus múltiples opciones de convergencia y transformación) y genera vías de comunicación multidimensionales. En las aulas aumentadas, entonces, “el docente es creador de condiciones de posibilidad de circulación de saberes más que transmisor”, concluye (Sagol, 2012, p. 5).

La noción de “aprendizaje aumentado” la tomamos de Dolors Reig, quien observa que las aplicaciones online para el aprendizaje son capaces de retroalimentar el proceso, dándole mayor autonomía al estudiante. Aprovechando los alcances de la web 2.0 y la posibilidad de estar conectados desde cualquier lugar y en forma permanente, se generaría una inteligencia colectiva o “sociedad aumentada”. El punto de partida es que los alumnos de forma proactiva y autónoma, motivados por su curiosidad permanente, aprenden a aprovechar las posibilidades de la web, como fuente de información, recursos, metodologías didácticas y estímulo permanente. En síntesis, “aprender más, aprender siempre, aprender para toda la vida” (Reig, 2012). El rol del docente consistiría en educar en la participación en “la sociedad aumentada”, en otras palabras,

recuperar la conexión con otros, y abrir la posibilidad de compartir materiales en otras redes.

El aprendizaje ubicuo, propone Nicholas Burbules, es aquel que ocurre en “cualquier momento y en cualquier lugar” y que exige que los procesos de aprender están integrados más a fondo al flujo de las actividades y las relaciones diarias (Burbules, 2014, p. 132). A su vez, esto instala un modo más social de aprender (por sobre el aprendizaje individual); se pasa del aprendizaje “basado en el currículum” al aprendizaje “basado en problemas” (o situado) y un aprendizaje “en tiempo real” (con acceso a los conocimientos y habilidades en la situación de uso); y el marco de referencia enfocado en las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes que en lo que el docente quiere que haga. Finalmente, el rol docente es central

“en la colaboración con los aprendices para que integren y organicen su aprendizaje de formas significativas; al ayudar a los aprendices a secuenciar oportunidades de aprendizaje; para colaborar con la inspiración, motivación y modelado del aprendizaje como una empresa activa; y para proveer apoyo o asistencia complementaria para los estudiantes que tienen dificultades” (Burbules, 2014, p. 133).

Por su parte, los entornos personales de aprendizaje se definen como “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Castañeda y Adell, 2013, p. 23). Internet ayuda a los estudiantes a tomar el control y gestión de su propio aprendizaje, porque les facilita un conjunto de herramientas y recursos gratuitos para compartir y aprender a través de ellos (para buscar y acceder a información; crear editar y publicar información y, especialmente, relacionarnos con otras personas). El entorno personal de aprendizaje incluye lo que una persona consulta para informarse, las relaciones que establece con esa información, y entre la misma y otras que consulta; las personas que le sirven de referencia, las conexiones entre dichas personas y él mismo, y las relaciones entre dichas personas y otros; además, “los mecanismos que le sirven para reelaborar la información y reconstruirla como conocimiento, tanto en la fase de reflexión y recreación individual, como en la fase en la que se ayuda de la reflexión de otros para dicha reconstrucción” (Castañeda y Adell, 2013, p. 7). De esta manera, lo relevante es

qué quiere o necesita el sujeto que aprende, más que lo que quiere enseñar una persona o institución.

Según los análisis anteriores, se pasa de un paradigma que cree en el aprendizaje por exposición a la información a otro que pone el énfasis en aprender haciendo y, sobre todo, en aprender a aprender para poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. En definitiva, el desafío consiste en utilizar las TIC para generar entornos que favorezcan el desarrollo de sujetos con la capacidad de utilizar los recursos tecnológicos en su propio crecimiento intelectual y aumento de habilidades, basado más en una trama de socialidad más que de instituciones, lo cual plantea una reformulación de toda la experiencia cotidiana personal.

El saber se deslocaliza y aparecen nuevas relaciones entre los sujetos y el conocimiento, pero también entre sujetos (que aprenden y construyen saberes) y entre saberes. Todo esto hace que “la sociabilidad de la información en línea y los recursos de aprendizaje son tan invasivos que es más útil no pensar en hechos puntuales o segmentos de información como piezas discretas, sino como nódulos situados dentro de redes sociales de significado y propósito” (Burbules, 2012, p. 132). A su vez, se vuelve más importante el lugar que los sujetos le dan a la formación, en tanto “forma de organización y autoorganización a la vez, ligada a la producción cultural, que si bien está articulada con la institución, no está determinada por ella” (Huergo, 2008, p. 74).

Tecnicidad: de la transmisión al empoderamiento educativo

Otro modo de entender los distintos tipos de relaciones que se establecen en torno a los medios y las tecnologías con el conocimiento y los sujetos, es el debate información vs. Comunicación, que nos reintroduce en la problemática de las tecnologías, pero haciendo hincapié en su dimensión política.

En la década de 1960, vinculado con las ideas de innovación tecnológica, el proyecto desarrollista de Estados Unidos pretendía “modernizar” a las sociedades latinoamericanas a través de la difusión de distintas técnicas. Esta estrategia se sustenta en la hipótesis de que la tecnificación produce en sí misma cambios en los modos de producción tradicionales, a la par que los medios de comunicación transmiten ideas, formas de pensar, conductas y prácticas, modos de consumo y gustos modernos o

desarrollados. Entre sus ejes principales está la incorporación de innovaciones tecnológicas y aparatos técnicos en la Educación.

Convertido ya en un clásico de los estudios del campo de la Comunicación, Pasquali (1972) señala en la década de 1960, en pleno auge de las corrientes difusionistas, que la relación comunicacional era dialógica. Por el contrario, indica que una relación es informativa cuando se refiere a aquellas formas de la relacionalidad en que transmisor y receptor pierden la ambivalencia propia del esquema comunicacional, reemplazando el diálogo por la alocución que no admite respuesta. Por fuera de nuestro análisis, queda la relación de conocimiento, en la que el término receptor es un eufemismo que indica el objeto, lo conocido, mientras que transmisor es empleado para señalar al sujeto cognoscente ese algo transmitido a la cosa a informar, que le otorga sentido y la convierte justo en objeto, “rebota” luego del objeto mismo ya convertido en “conocimiento- objeto”. Siguiendo con la propuesta del autor, la información vehiculiza mensajes ómnibus desde una élite institucionalizada hacia una serie de receptores indiferenciados, que terminan configurándose como masa como resultado de dichos mensajes. Por eso, señala que “medios de comunicación de masas” esconde una contradicción: si es comunicación, el polo receptor no es una masa (la relación de comunicación no masifica); si son de información, es redundante especificar que son de masas. La masa es la totalidad social receptora de mensajes ómnibus; una estructura social tipificada por un predominio de la información sobre la comunicación en sus esquemas transmisores del saber y al residuo de todos los mensajes ómnibus (y su universal interpretabilidad de sus significados), sedimentados en el polo receptor, constituiría la cultura de masas.

De manera paralela, pero desde el campo de la Educación, Paulo Freire realiza una distinción similar al precisar que extensión educativa es un contrasentido. El hecho de conocer supone dialoguicidad educador- educando, la intercomunicación, el diálogo, la construcción de un objeto a conocer a partir de signos en común, son caminos a la humanización del educando, en tanto se los reconoce en un contexto y una historia. Entonces, el objeto es el mediatizador de la comunicación; comunicar es comunicarse en torno al significado significante e implica una reciprocidad que no puede romperse; implica comprensión e inteligibilidad.

Paulo Freire enfatiza la necesidad del educador de reconocer el lenguaje con el que los sujetos interpretan el mundo, las prácticas socioculturales de nuestros interlocutores, sus condiciones y contextos de interlocución, con el fin de insertarnos en su campo de significación. Para eso, es preciso considerar tanto la dimensión de los saberes y prácticas del Otro tanto como sus lenguajes y códigos, los temas y problemas que son más significativos para los sujetos, tal como explicamos anteriormente. A partir de esto, nos preguntamos acerca del universo vocabular expandido de quienes habitan las aulas de los distintos niveles educativos. Efectivamente, estos nuevos lenguajes y códigos están diseñando la comunicación entre nosotros, instalando determinadas subjetividades, “la característica primordial del mundo cultural e histórico que define al hombre como tal” (Freire, 1973, p. 73).

Este reconocimiento del “universo vocabular” del Otro o mundo cultural, tienen lugar dos procesos:

“Un primer proceso es el reconocimiento del diálogo cultural para poder generar (o instaurar, como dice Freire) la acción dialógica o el diálogo como estrategia de trabajo político-cultural. El segundo, que abarca la totalidad de esta estrategia, es el reconocimiento mismo; es decir, no se trata sólo de “conocer” el ‘universo vocabular’ como algo extraño, exótico o separado.” (Huergo, 2013, p. 27)

En este sentido, Freire advertía que hablar de “extensión educativa” es un contrasentido. La Educación es Comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro entre sujetos interlocutores, que buscan significación a los significados, es una coparticipación en torno a un universo común a ambos para que comprendan de manera semejante al objeto de Comunicación. El conocer es una tarea de sujetos, no de objetos y la extensión, cosifica y deshumaniza al llenar a los alumnos con contenidos que contradicen su propia forma de estar en el mundo. Y, como señalamos, estos diálogos, y por ende, formas de estar en el mundo, se entretajan a partir de códigos y lenguajes en común, multimediales e hipertextuales, que hoy exceden en mucho la palabra e, incluso en ocasiones, la eclipsan.

La tecnicidad, es entendida en cuanto “organizador perceptivo” y “será en las prácticas sociales aquella dimensión que articula la innovación a la discursividad” (Martín Barbero, 1990), ya que conforma una parte primordial del diseño de nuevas prácticas.

Por otra parte, como venimos señalando, si se considera a la técnica como algo exterior o ajeno a una auténtica comunicación, implica desconocer la materialidad histórica de las mediaciones que ella instituye, que articulan potencialmente, las nuevas formas de socialidad. Entonces, alejada de efectos lineales, es dentro de la cultura cotidiana en donde produce transformaciones en la sensibilidad, percepción y producción de la experiencia social.

Nos recuerda Martín Barbero que

“Es a partir de la asunción de la *tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura* que la escuela puede insertarse en los procesos de cambio que atraviesa nuestra sociedad *e interactuar con los campos de experiencia* en que hoy se procesan los cambios: desterritorialización/relocalización de las identidades, hibridaciones de la ciencia y el arte, de las literaturas escritas y las audiovisuales; reorganización de los saberes y del mapa de los oficios desde los flujos redes por los que hoy se moviliza no sólo la información sino el trabajo, el intercambio y la puesta en común de proyectos, de investigaciones científicas y experimentaciones estéticas. Sólo haciéndose cargo de esas transformaciones la escuela podrá *interactuar* con las nuevas formas de participación ciudadana que el entorno informacional hoy abre”. (Martín Barbero, 2002b, p. 342-343)

En definitiva, así como no debemos reducir ni confundir la Comunicación con los medios o las tecnologías, debemos evitar pensar a la Educación solo en relación con sus *métodos y técnicas*.

En esta línea, entendemos que las TIC empleadas en todo su potencial, contribuirían al empoderamiento de todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, abarcando los entornos de información e interacción, pero más aún, los de producción y exhibición. La implementación de asistentes digitales habilita la circulación de distintos discursos y, lo que resulta más importante aún, la producción de los mismos por parte de todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde la reflexión sobre los usos, Dolors Reig realiza un relevante aporte conceptual, al plantear la distinción entre TIC, TAC, TEP: tecnologías de la información y la Comunicación, tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, y tecnologías para el empoderamiento y la participación (Reig y Vilches, 2013).

La primera categoría de usos, las TIC, se vincula con el “pasar el tiempo” en usos triviales (conectarse, pasar información, interactuar, relacionarse e integrar comunidades). Esto forma parte de la socialización natural de los jóvenes que ahora utilizan herramientas para ampliar o enriquecer los vínculos con los pares. Suele ser un uso muy frecuente, especialmente lo encontramos en las redes sociales horizontales, el viejo chat, etc.

En un segundo nivel, se engloban formas más intensas y más productivas de implicación con los nuevos medios, en las que los sujetos avanzan hacia terrenos académicos, profesionales, informativos, de aprendizaje, etc. Las tecnologías son vistas como ventanas para la exploración de intereses, buscar información online, experimentar, editar y compartir gustos (textos, enlaces, imágenes, música, juegos, videos, etc.). Este nivel de involucramiento se conoce como TAC (tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento) e incluye el uso de las tecnologías como medios para aprender, pero también para transmitir conocimiento especializado con vistas a darle otro sentido al tiempo que dedican a la formación y a sus vidas en general. Se sostiene sobre conceptos como personalización del aprendizaje, inteligencias múltiples en los sistemas educativos, creatividad en un contexto de contenidos y recursos disponibles en la red (Reig y Vilches, 2013, p. 52).

Un último nivel aglutina a quienes se implican de manera intensa y autónoma con el dominio de la tecnología, por lo que adquieren status y credibilidad entre los miembros de la propia comunidad. Esto acarrea el involucramiento en el desarrollo económico, cultural, político, social y de otras áreas de la vida pública de la sociedad, generando formas auténticas de participación. El término TEP (tecnologías para el empoderamiento y la participación) nombra el modo de apropiación de las TIC para el logro de las necesidades como “el reconocimiento social, el deseo de ser competentes y autónomos, la autorrealización o el sentido” (Reig y Vilches, 2013, p. 53).

Desde una perspectiva que analiza las tecnologías en su dimensión política, Jorge Huergo advierte:

“Es posible que las nuevas tecnologías no contribuyan significativamente a la producción de transformaciones de “la política”, pero sí se articulan con transformaciones y modos nuevos de experiencia de *lo político*, como aquello que nos habla de una compleja configuración de distintas manifestaciones de

poder (incluyendo “la política”), reflejando la condensación de distintas instancias del poder sociocultural” (Huergo, 2007)

Recapitulación: las consideraciones conceptuales

En primer lugar, la caracterización de las políticas públicas en general y hacer foco en las políticas de formación docente para, a su vez, ahondar en las políticas públicas de formación docente en TIC, nos permite organizar la construcción y análisis del fenómeno. Una vez más, aparece en esta dimensión el rol del Estado como decisor, motor y contralor de la formación docente, lo que viene a dar cuenta de una forma de entender los intereses de quienes integran una sociedad, sus necesidades y los modos de resolverlas. Esta cuestión resulta imperiosa a partir de la necesidad planteada por las agendas políticas latinoamericanas en relación con el advenimiento de la Sociedad de la Información; una sociedad de la información en la que el mercado de las tecnologías y de los medios parece querer imponerse y marcar las lógicas de la distribución, apropiación y consumo, con las consecuentes repercusiones en las relaciones entre los integrantes de la sociedad. El rol del Estado, en sociedades profundamente segmentadas y desiguales como las nuestras, resulta aún más decisivo frente a la hegemonía mercantil.

Y es desde esa introducción de las tecnologías como prioridad de algunos gobiernos, en franca tensión con las intenciones de los mercados, que la Educación, y necesaria y consecuentemente, la formación docente en esa área, se vuelven estratégicas. Así confluyen las disputas sobre el rol de los Estados en los objetivos para los cuales formar docentes, en la finalidad de digitalización de los países, y finalmente, su papel en la formación docente para incluir TIC en Educación como modo de diseminarlas entre las poblaciones.

De esta manera, las discusiones sobre formación inicial y continua, los horizontes formativos y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, entre otras, contribuyen a pensar en la Especialización en TIC desde categorías que han sido revisadas por distintas disciplinas. Asimismo, los desafíos que el contexto comunicacional le impone tanto a las instituciones como a los sujetos hacen que la Comunicación se vuelva un lugar central para pensar esta realidad que nos atraviesa y configura como sociedad.

Las explicaciones que hacen foco en la dimensión tecnológica y, por el contrario, aquellas que priorizan los usos sociales de estos artefactos también constituyen referencias inexorables para este trabajo de tesis. En especial, porque las distintas disciplinas (Sociología, Comunicación, Educación) dan cuenta de concepciones diferentes no sólo en relación con la organización de la sociedad, la posibilidad de construcción consensuada a través del diálogo o lo pedagógico, sino sobre todo con lo cultural y con la idea de futuro y proyección de sociedad que promueven.

En este marco, las definiciones políticas acerca de la formación docente en TIC, que impulsan los modos de abordar las TIC en las futuras prácticas pedagógicas que configuran a los estudiantes en sus relaciones con el saber, con el conocimiento, con los demás, y por tanto en el mundo, resultan medulares para definir el tipo de mediaciones que se instauren.

Estos lugares de mediación, que son los que en definitiva posibilitarán o no la construcción de ciertas representaciones y vínculos entre los sujetos y su mundo, se encuentran en la actualidad más definidos por las técnicas que por otras instituciones. Este *despoder*, originado en la reorganización de las fuentes de saber, puede aprovecharse en nuevas socialidades que empoderen a los sujetos. Si los docentes pasan por experiencias pedagógicas que propongan usos sociales de las tecnologías orientados a la revisión del poder que esconden y ocultan las mismas, estará hecho gran parte del camino.

No alcanza con que se incluyan las tecnologías en la mediación pedagógica sino que es imperioso que se reflexione sobre esa misma función mediadora de la tecnología; es más una cuestión de cultura que de tecnologías y más de reconocimientos que de conocimientos. El reconocimiento del mundo cultural en que estamos inmersos, incluye el reconocimiento de lenguajes, códigos, relaciones, experiencias y prácticas configuradas sobre los dispositivos tecnológicos que operan *desde dentro* de la cotidianidad.

Aprovechar estos contextos tecnológicos en las instituciones educativas y en las aulas dependerá mayormente de las representaciones de quienes están a cargo de las aulas y de cómo construyan el problema, ya que la tecnicidad mediática es hoy la dimensión

estratégica de la cultura, y desentramarla supone ver cómo se piensa la Educación más allá de sus métodos y sus técnicas.

Bibliografía

Alliaud, Andrea (2014) (coord.). *Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR: Planes de estudio y propuestas de formación continua*, CABA, Teseo.

Área Moreira, Manuel (2012). “Políticas educativas TIC en los sistemas escolares en Iberoamérica. Miradas desde las dos orillas”. *Campus Virtuales*, 1(01), 7-9. España.

Brun, Mario (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docentes en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL. En línea: <http://repositorio.cepal.org/> Fecha de consulta: 12/07/2014

Bruner, Jerome (1998). *La Educación puerta de la cultura*. Edit. Visor, Madrid.

Burbules, Nicholas (2014). “Aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos”. *Revista Entramados – Educación y sociedad*: Mar del Plata, Argentina. Recuperado de <http://bit.ly/2aQIBVD> Fecha de consulta: 12/07/2015

Castañeda, Linda y Adell, Jordi (2013). “La anatomía de los PLE”. En Castañeda, L. y Adell, J. (editores). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy Marfil. Recuperado de <http://www.um.es/ple/libro>. Fecha de consulta: 12/07/2014

Cabrol, Marcelo y Severin, Eugenio (2010). “TICs en Educación: una innovación disruptiva”. *Banco Interamericano de Desarrollo*. En línea: <http://www.iadb.org/> Fecha de consulta: 15/10/2016

Escudero, Juan Manuel (1999). “Tecnología Educativa: algunas reflexiones desde la perspectiva de la innovación y la mejora de la Educación”. *Quaderns Digitals* / Número 17. España. En línea: <http://www.quadernsdigitals.net/>. Fecha de consulta: 15/10/2016

Fainholc, Beatriz (2004). “El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica”. En línea en <http://weblog.educ.ar/> Fecha de consulta: 21/09/2015

Ferry, G. (1991). “El trayecto de la formación”, Madrid, Paidós. Citado en Marcelo, Carlos (1994). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Freire, Paulo (1973). *¿Comunicación o Extensión? La concientización en el medio rural*. Ed. Siglo XXI, Argentina.

Huergo, Jorge (2008). Culturas mediático-tecnológicas y campo formativo. *Revista de Trabajo Social*, (51). Argentina. En línea: <http://bit.ly/2CfNjZd>. Fecha de consulta: 12/07/2016

Huergo, Jorge (2010). “La formación docente en el Nivel Superior y en los profesorado de Educación Secundaria”, La Plata. *Mimeo*.

Huergo, Jorge (2013). “Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación. Conferencia inicial del Congreso COMEDU “Desafíos de la Comunicación/Educación en tiempos de restitución de lo público” en *Revista Tram(p)as*, nº 75. FPyCS- UNLP, Argentina. En línea: <http://www.revistatrampas.com.ar/>. Fecha de consulta: 23/09/2016

IIPE - UNESCO (2006). *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*. Buenos Aires. IIPE.

Jara Valdivia, Ignacio (2008). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Santiago de Chile: CEPAL. En línea: <http://www.cepal.org/SocInfo>. Fecha de consulta: 15/10/2015

Koehler, Matthew y Mishra, Punya (2006). "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge" (Conocimiento tecnológico, pedagógico del contenido. Un marco conceptual para el conocimiento docente), *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Disponible en inglés en: <http://goo.gl/iCgRWx>. Fecha de consulta: 27/02/2013.

Magadán, Cecilia (2012). "Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias", *Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel Superior en Educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En línea: <http://goo.gl/1uadQ8>. Consulta: 23/09/2013.

Marcelo, Carlos (1994). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU. En línea: <http://bit.ly/2anua1a>. Fecha de consulta: 24/03/2015

Martín Barbero, Jesús (1988). "Euforia tecnológica y malestar en la teoría". *Diálogos de la Comunicación*, No.20. Lima.

Martín Barbero, Jesús (1990). "De los medios a las prácticas", en *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales*, N°1. México: UIA, 1990.

Martín Barbero, Jesús (1997). *De los medios a las mediaciones*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.

MARTÍN BARBERO, Jesús (2002). "Tecnidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la Comunicación en el nuevo siglo". *Diálogos de la Comunicación* No. 64, Lima, FELAFACS.

Martín Barbero, Jesús (2002a). "Pistas para entre-ver medios y mediaciones". *Signo y Pensamiento*, vol. XXI, 41, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, pp. 13-20.

Martín Barbero, Jesús (2002b). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la Comunicación en la cultura*. Fondo de Cultura Económica, Chile.

Martín Barbero, Jesús (2003). *La Educación desde la Comunicación*. Bogotá: Norma.

Martín Barbero, Jesús (2008). "Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas", *Revista Comunicar* N° 30, España.

Martin, María Victoria (2006). "Planificación en Comunicación: tres aproximaciones a su finalidad en las organizaciones", en *Razón y Palabra*, No 55, diciembre -enero. México, Publicación del Tecnológico de Monterrey. En <http://www.razonypalabra.org.mx>.)

Martin, María Victoria (2012). “Pantallas y mediaciones móviles: La desinstitucionalización de la formación”, *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, La Plata, FPyCS, UNLP. En línea: <http://goo.gl/p8N4zA>

Martin, María Victoria (2015). “Movimiento educativo abierto y trabajo colaborativo”, en Martin M.V. y Vestfrid, P. (editoras.): *La aventura de innovar con TIC: Aportes conceptuales, experiencias y propuestas*, La Plata, Ediciones de FPyCS- UNLP-. Págs. 17-40. En línea: goo.gl/hsBlao

Martin, María Victoria y ASSINNATO, Gisela (2016). “Formación docente y nuevos entornos de aprendizaje: notas sobre el empoderamiento posible”. *III Congreso Internacional de Educación*, La Pampa, Argentina.

Martin, María Victoria (2016). “La escuela frente a las nuev@s formas de leer, escribir y publicar”. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 2; Nº. 3, diciembre de 2016.. (pp. 84-101). En <http://bit.ly/2nm4CTE>

Orozco Gómez, Guillermo. (1997). “El reto de conocer para transformar: Medios, audiencias y mediaciones”. España. *Revista Comunicar*, (8).

Orozco Gómez, Guillermo (2002). “Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales”. En *Signo y Pensamiento*, vol. XXI, núm. 41 pp. 21-33. Colombia, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá.

Pallares, Francesc (1988). “Las Políticas Públicas: El Sistema político en Acción”. *Revista de Estudios Políticos*, (62), 141-162. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/27007.pdf>. Fecha de consulta: 24/03/2016

Pasquali, Antonio (1972). “Teoría de la Comunicación: las implicaciones sociológicas de la información y cultura de masas. Definiciones”. *Comunicación y cultura de masas*. Caracas, Monte Ávila. (pp. 41 a 91)

Pelgrum, Willem y Law, Nancy (2004). *Les TIC et l'education dans le monde: tendances, enjeux et perspectives*. IPEE-UNESCO, Paris. Citado en UNESCO (2006): *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*. . Buenos Aires, IPEE-UNESCO

Prieto Castillo, Daniel y Gutiérrez Pérez, Francisco (1999). *La mediación pedagógica*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus, La Crujía.

Reig, Dolors (2012). “Estudiantes, autonomía y aprendizaje aumentado: ¿escuelas y docentes como actores clave para otorgar (les) sentido?” *Encuentro Internacional de Educación*. Fundación Telefónica. Recuperado de <http://bit.ly/2beVMkh>

Reig, Dolors y Vilches, Luis (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad Tendencias, claves y miradas*. Fundación Telefónica, España.

Ros, Cecilia (2014- coord.) . *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario*-- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ruiz López, Domingo y Cadenas Ayala, Carlos (2005). ¿Qué es una política Pública. *IUS Revista jurídica de la Universidad Latina de América*, 5(18). En línea: <http://bit.ly/11AaQcI>. Fecha de consulta: 12/07/2015

Sagol, Cecilia (2012). “El aula aumentada”, en *Webinar 2012*, organizado por IPE-UNESCO y Flacso Argentina. Recuperado de <http://goo.gl/sGvajg>

Sancho Gil, Juana Ornellas, Adriana, Sánchez, Joan Antón., Alonso, Cristina y BOSCO, Alejandra. (2012). “La formación del Profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa”. *Praxis Educativa*, 12(12), 10-22. En línea: <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/> Fecha de consulta: 15/10/2016

Sunkel, Guillermo (2006). *Las tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) en la Educación en América Latina: una exploración de indicadores* (No. 125). United Nations Publications. En línea: <http://repositorio.cepal.org/> Fecha de consulta: 15/10/2016

UNESCO (2003). “Nuevas tecnologías: ¿Espejismo o milagro?”. *La Educación hoy*. En línea: <http://unesdoc.unesco.org/> Fecha de consulta: 15/10/2016

Vaillant, Denis (2013). “Formación inicial del Profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas”. *Revista española de Educación comparada*, (22), 185-206.

Vizer, Eduardo (2007). “Procesos sociotécnicos y mediatización en la cultura tecnológica”, en De Moraes, Denis (coordinador), *Sociedad mediatizada*, Barcelona, Gedisa.

5. METODOLOGÍA, TÉCNICAS Y CAMPO RELEVADO

La descripción densa

En este trabajo realizamos una descripción densa de los significados tejidos en torno a las políticas públicas de formación docente en TIC. Concebida la metodología como proceso, permite la comprensión del objeto (en este caso las políticas públicas de formación en TIC) dentro de la red de significaciones que se tejen en un campo particular (en este trabajo, configurado entre las políticas públicas de formación en TIC en el campo de la Educación y desde un modo singular de construcción, mayoritariamente virtual). Nuestra postura epistemológica se basa, además de en las nociones esgrimidas en el apartado anterior, en el concepto de cultura que realiza Clifford Geertz:

“el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultural es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1987, p. 20).

Desde esta concepción de cultura, el objeto de estudio se constituye a partir de una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan diferentes situaciones. Para ello, es necesaria determinada información de fondo que nos permita interpretar aquello que deseamos comprender, ya que la descripción es interpretativa del flujo del discurso social y consiste en tratar de rescatar “lo dicho” en ese discurso de sus ocasiones precederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta, como señala Geertz. El trabajo consiste en encarar la multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas, enlazadas para “captarlas primero y explicarlas después”.

Geertz propone, de esta manera, tres momentos. Primero, un relevamiento de los elementos que den cuenta del fenómeno (las políticas públicas de inclusión de TIC en Educación, la formación del Profesorado en TIC, la singularidad de la mediación tecnológica en Educación) en tanto descripción del hecho en sí. Este abordaje no se agota en la recolección y producción de datos sino que debe ser sistematizado en un segundo momento en el cual también se incluyan las percepciones que los actores involucrados tienen de la problemática planteada, preguntándoles por su sentido y su

valor. Finalmente, relevado e interpelado el campo material, aparece como necesaria la interpretación que de las narraciones de los sujetos hará la investigadora desde las perspectivas teóricas asumidas, de manera tal de acceder al mundo conceptual en el cual viven los sujetos involucrados, reconociendo sus coincidencias pero también sus contrastes.

De esta manera, nuestra mirada es comunicacional desde el momento en que se sitúa desde determinado lugar (ciertas preguntas generales desglosadas), como clave de lectura desde la cual comprender fenómenos más complejos, abordando, a su vez, su dimensión política y educativa.

Para llevar adelante esta investigación, utilizamos un modelo encuadrado en el paradigma cualitativo, centrado en aspectos descriptivos, especialmente a través del análisis de contenido. Para indagar las representaciones sociales construidas sobre el fenómeno singular, se llevaron adelante las siguientes estrategias con los distintos materiales y actores en el orden que se detalla:

- análisis de los documentos vinculados a las políticas públicas (Ley Nacional de Educación, resoluciones del Consejo Federal de Educación, materiales de la Especialización en Educación y TIC, Ley de Financiamiento Educativo);
- entrevistas a las autoridades del programa “Nuestra Escuela” y de la “Especialización en Educación y TIC”;
- entrevistas a los docentes responsables de los cursos obligatorios de la Especialización así como a tutores de las aulas virtuales de los mismos;
- encuesta a egresados/ destinatarios.
- entrevistas a egresados/ destinatarios.

Las técnicas y el campo material

Análisis de contenido

El material relevado y producido lo analizamos desde la técnica de análisis de contenido.

Si bien el análisis de contenido se utiliza, en un principio, como una técnica de análisis y cuantificación de los mensajes de los medios masivos, recientemente se emplea en

contextos muy diversos y para una amplia gama de finalidades de investigación; en especial en lo que se refiere a la medición de la motivación. El procedimiento se basa en el supuesto de que las respuestas verbales de un sujeto, ante muchas situaciones, proporcionan información acerca de sus motivos. Como conjunto de técnicas que se complementan, busca explicitar y sistematizar tanto el contenido de los mensajes como la expresión de esos contenidos para poder “efectuar deducciones lógicas y justificables concernientes a la fuente (el emisor y su contexto) o, eventualmente, a los efectos de los mensajes tomados en consideración”, explica López Noguero (2002, p. 175). El análisis de contenido se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva y pretende descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado.

El análisis de contenido es un método para manejar material narrativo cualitativo aunque también permite su cuantificación y resulta útil tanto para comunicaciones orales como escritas. El investigador desarrolla un sistema de clasificación que le permita categorizar los distintos contenidos que está analizando, mediante distintos procedimientos. Entre los diferentes tipos de análisis de contenido podemos mencionar el cualitativo que permite ver si aparecen o no ciertos temas, palabras o conceptos dentro de un contenido para identificar la novedad, el interés, el valor de un tema; en otras palabras, su presencia o ausencia, para interpretar el material estudiado a través de las categorías analíticas resaltando sus particularidades. Por el contrario, el análisis de contenido cuantitativo busca establecer la frecuencia y las comparaciones de frecuencia de la reiteración de los elementos elegidos como unidad de análisis, reduciendo el material a las categorías analíticas.

Una última aclaración que debemos realizar consiste en que nos inclinamos por un análisis de tipo intensivo, ya que estudiamos con detenimiento algunos documentos; descartando lo que se define como estudio extensivo (que hubiera recurrido a una cantidad extensa de materiales para encontrar frecuencias en sus aspectos cuantitativos). A su vez, nos centramos en el análisis externo, procurando ubicar los documentos en su contexto, en el conjunto de circunstancias en las que surgieron y que permiten explicarlos. De esta manera, el análisis de contenido es necesario para interpretar los hechos y conocer los factores sociales, políticos, económicos, culturales, científicos, tecnológicos en que se origina; “descubriendo así el valor del mensaje y el impacto que

puede ejercer”, frente a otros que, por el contrario, se basan en el análisis interno de los documentos, procurando destacar su sentido y caracteres fundamentales (López Noguero, 2002, p. 172).

Analizamos los siguientes documentos³¹:

Legislación nacional

- Ley Nacional de Educación (26.206/06)
- Decreto PEN 459/10 (creación del Programa “Conectar Igualdad.com.ar”)

Organización institucional

- Decreto PEN N° 374/07 – Organización, objetivos y funciones del INFD
- Resolución CFE 30/07: Institucionalidad y Funciones de la F. Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador. – Anexo I: “Hacia una institucionalidad del sistema de F. Docente en la Argentina” – Anexo II: “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente y el Desarrollo Profesional”
- Resolución CFE 188/12. Aprobación del “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”

Políticas de formación docente y de TIC

- Resolución CFE 123/10 y anexos: Las políticas de inclusión digital educativa. El programa conectar igualdad.
- Resolución CFE 244/15: Intensificación del uso de TICs en las escuelas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Temas prioritarios.
- Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la Formación docente. Ministerio de Educación de la Nación. CABA. 2013

Documentos de la Especialización en Educación y TIC.

- Resolución N° 856/2012 y anexos del Ministerio de Educación. Creación de la “Especialización docente de nivel Superior en Educación y TIC”.

³¹ Si bien no todos resultaron relevantes a los fines de esta tesis, fue necesaria su revisión ya que abordaban alguna de las dimensiones que configuran el fenómeno. A su vez, hacemos mención a otras resoluciones de INFD y del Ministerio de Educación que complementan las regulaciones de manera conexa (titulaciones, validez de los títulos, organización jurisdiccional, entre otras)

- Resolución 05/2013 y Anexos de INFD. Régimen Académico de la “Especialización docente de nivel Superior en Educación y TIC”.
- Programa del módulo obligatorio “Marco político pedagógico de la integración de TIC en la Educación Secundaria”, Elizabeth Wanger (autora). 2013
- Programa del módulo obligatorio “Enseñar y aprender con TIC”, Cecilia Magadán (autora). 2013
- Programa del módulo obligatorio “Modelo 1 a 1”, Cecilia Sagol / Ana López (autoras). 2013

Entrevistas

Francisco Sierra explica que la entrevista “proporciona un excelente instrumento heurístico para combinar los enfoques prácticos, analíticos e interpretativos implícitos en todo proceso de comunicar” (Francisco Sierra, 1988, p177). Se trata de una comunicación interpersonal con el objetivo de obtener información sobre un tema definido, en nuestro caso, configurado a partir del fenómeno a indagar y de las categorías presentadas en el capítulo anterior. El consenso que se establece en todo contrato comunicativo favorece una disposición del sujeto entrevistado a responder al rol que se le asigna el investigador. “Entrevistar significa entretener, ver uno al otro”, señala Sierra, por lo que resulta necesario conocer el contexto comunicativo en el que se produce la interacción entre los hablantes.

De entre las opciones posibles, nos inclinamos por realizar entrevistas abiertas y cualitativas, que conjugan características de la conversación cotidiana y la entrevista formal. Aunque da cuenta de un objeto externamente fijado, se desenvuelve como una conversación cotidiana, “donde el sujeto, a partir de los relatos personales, construye un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un saber), de objetivación de la propia experiencia.” (Arfuch, 1995, p. 197).

En otras palabras, el objeto de análisis es el habla, visto desde lo social en sus dimensiones contextual y situacional. Lo que se busca, superando del relato individual del entrevistado, es que exprese a un Otro generalizado, ya sea “desde el punto de vista particular de otros individuos miembros del mismo grupo, o desde el punto de vista generalizando del grupo social al que pertenece” (Sierra, 1998).

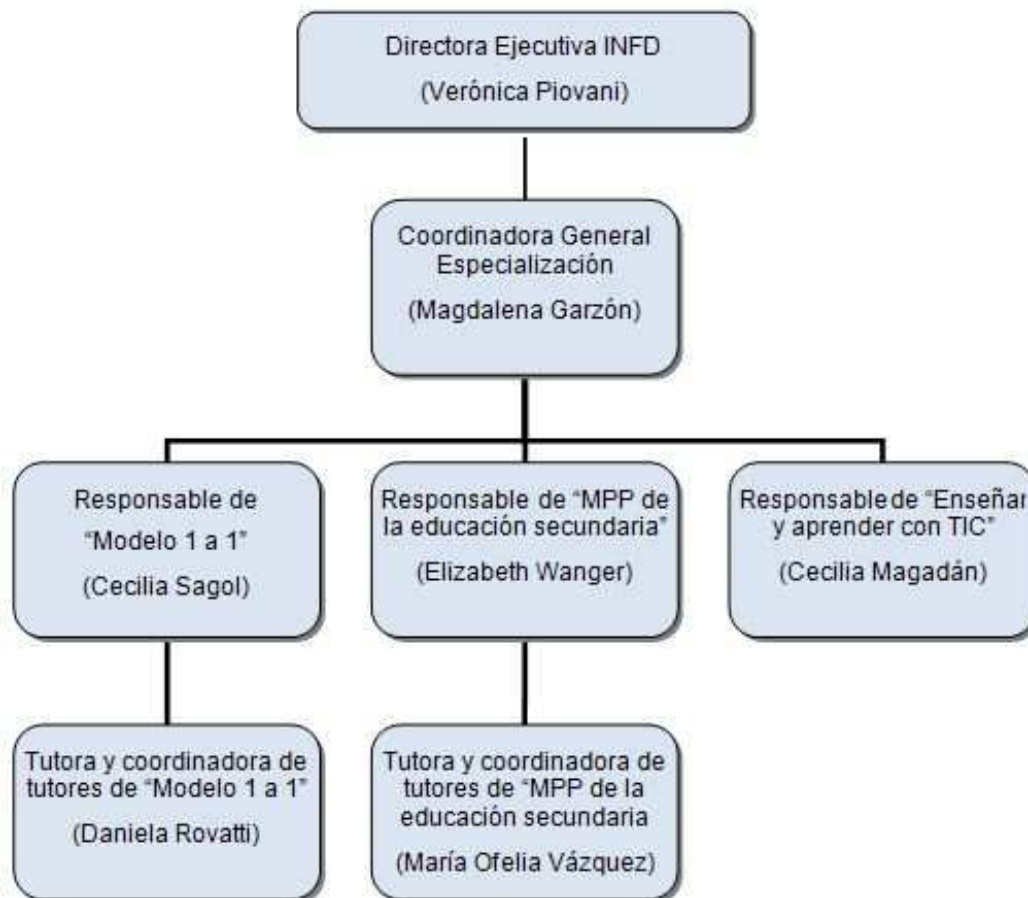
En todos los casos, explicitamos que la tesis la realizamos en el marco de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP y nos presentamos como investigadores egresados de la Especialización y docentes. Finalmente, partimos de preguntas generales, usualmente orientadas a conocer la localidad en la que se encontraba el entrevistado y el modo en que se había vinculado con la instancia formativa que estamos estudiando.

Diseñamos diferentes entrevistas según los distintos roles de los entrevistados, organizadas sobre lista de tópicos temáticos y áreas generales, de acuerdo al marco construido en el capítulo anterior; en todos los casos hicimos registros en audio y tomamos apuntes de las sensaciones durante las conversaciones, y posteriormente, realizamos transcripciones de las grabaciones³².

En el caso de las entrevistas a la directora del Instituto Nacional de Formación Docente (2010-2015) y de la coordinadora de la Especialización en Educación y TIC para ese mismo período, así como a los docentes responsables de los módulos obligatorios y de los tutores, contábamos con información previa acerca de sus propuestas (a partir de la lectura de documentación oficial disponible online y de indagar sus programas pedagógicos y sus antecedentes). Esas entrevistas las hicimos entre julio y agosto de 2016, según el siguiente detalle y en el orden indicado, siguiendo un criterio de cascada desde los niveles de toma de decisiones institucionales (autoridades) hacia las definiciones pedagógicas de los módulos, los autores de los mismos y la puesta en práctica en las aulas virtuales (a través de los coordinadores de tutores y tutores)³³:

³² Todo el material se encuentra en el anexo: protocolos, desgrabaciones, legislación, etc.

³³ En el caso de “Enseñar y aprender con TIC”, la docente responsable evitó indicar referencias sobre algún tutor o coordinador para ser entrevistado, lo que hace pensar en vínculos menos estrechos entre el equipo de trabajo que en los casos de los otros dos módulos.



Para el caso de los egresados de la Especialización entrevistados, contábamos con información básica (nombre, edad, lugar de residencia, modalidad de inscripción, área disciplinar, año de finalización de la Especialización), proporcionada por ellos mismos en una encuesta creada con tal fin, que también nos sirvió para identificar candidatos a ser entrevistados (las referencias a la misma se indican en el apartado siguiente). Las entrevistas a egresados las recogimos entre octubre y diciembre de 2016, momento en que consideramos que contábamos con material suficiente y, además, el cambio de régimen de cursada de los Postítulos nacionales y los despidos en INFD hicieron que la visibilidad del tema eclosionara en las redes sociales y en los medios masivos, por lo que decidimos dar fin al relevamiento para evitar que se inmiscuyeran esos otros discursos en los relatos³⁴.

³⁴ Esta situación no fue vista como un problema ya que en este tipo de metodología supone un proceso de encuentro más que de búsqueda preformativa con un número *a priori* de entrevistas; entonces, es el investigador quien determina durante el proceso mismo de producción de la información, la muestra que abarque su estudio.

Las encuestas y entrevistas no buscan ser representativas porque el acceso a los sujetos estuvo condicionado a su propia voluntad de participación; la muestra resultante incluye distintas provincias y zonas geográficas, edades y género diversos, a su vez que variadas disciplinas de origen, ámbitos de ejercicio profesional en distintos niveles e instituciones y fecha de finalización de la Especialización. En total, realizamos 16 entrevistas online (Skype, Facebook, Hangout y Whatsapp) según el siguiente detalle:

	Edad	Género	Residencia	Área	Nivel de inscripción	Antigüedad docente	Netbook del CI	Año de egreso
1	25-29	M	Formosa	Ciencias Sociales	Educación Secundaria	0-5	Sí	2014
2	55-59	F	Misiones	Educación Tecnológica	Formación docente	10-15	No	2014
3	40-44	M	Mendoza	Ciencias Sociales	Educación Secundaria	10-15	Sí	2014
4	50-54	F	Catamarca	Ciencias Naturales	Educación Secundaria	más de 20	Sí	2014
5	55-59	M	Buenos Aires	Ciencias Naturales	Educación Secundaria	10-15	No	2015
6	35-39	M	Neuquén	Preceptor	Educación Secundaria	10-15	Sí	2016
7	25-29	F	Córdoba	Maestro de grado	Formación docente	0-5	No	2016
8	más de 60	F	Tucumán	Equipo directivo	Formación docente	más de 20	No	2014
9	35-39	M	Santa Fe	Ciencias Exactas	Educación Secundaria	15-20	Sí	2014
10	50-54	F	Santa Fe	Ciencias Sociales	Formación docente	más de 20	Sí	2014
11	50-54	F	Buenos Aires	Educación Artística	Formación docente	5-10	Sí	2014
12	50-54	F	Mendoza	Lengua y Literatura	Educación Secundaria	más de 20	Sí	2015
13	40-44	F	Buenos Aires	Lengua extranjera	Formación docente	15-20	No	2015
14	50-54	F	Buenos Aires	Lengua extranjera	Formación docente	15-20	Sí	2015
15	más de 60	F	Misiones	Ciencias Sociales	Formación docente	más de 20	No	2014
16	30-34	F	CABA	Informática	Educación Secundaria	10-15	Sí	2015

En total, podemos detallar que entrevistamos egresados según la siguiente distribución:

Según la edad: 2 de entre 20 y 29 años; uno del grupo 30 a 34 años; 2 de entre 35 a 40 años; 2 de 40 a 44 años; 5 entre 50 a 54 años; 2 de 55 a 59 años; y 2 mayores de 60; 6 hombres y 10 mujeres; un residente en CABA, 4 bonaerenses y de 8 de otras provincias.

Al considerar su formación disciplinar de base, entrevistamos 4 profesores de Ciencias Sociales; 2 de Ciencias Naturales; 2 de Lengua extranjera; 2 de Informática; un profesor de Ciencias Exactas; uno de Educación Artística; uno docente de Lengua y Literatura; un maestro de grado; un preceptor y un miembro de equipo directivo; 8 inscriptos por la Modalidad de Educación Secundaria y 8 por la Modalidad Formación Docente; 2 con menos de 5 años de antigüedad en la docencia; uno de entre 5 y 9 años de antigüedad; 5 de entre 10 y 14 años de antigüedad; 3 de entre 15 y 20 años de antigüedad y 5 con más de 20 años de antigüedad. De los 16 entrevistados, 10 recibieron la netbook del PCI y 9 egresaron de la Especialización en 2014; 5 en 2015 y dos en 2016.

Encuestas

La encuesta es la aplicación de un procedimiento estandarizado para recolectar información –oral o escrita– de una muestra de personas acerca de los aspectos estructurales; ya sean ciertas características sociodemográficas u opiniones acerca de algún tema específico. La información se recoge de forma estructurada y el estímulo es el mismo para todas las personas (Cea D’Ancona, 1996, citado en Sautú, 2005, 48). La encuesta resulta adecuada para estudiar cualquier hecho o característica que las personas estén dispuestas a informar de manera extensiva. Elegimos hacer una encuesta mixta, con una parte cerrada y otra descriptiva, orientada a establecer la distribución del tema estudiado entre los egresados de la Especialización. Para eso, una vez concluidas las entrevistas a los responsables y docentes del mismo, enviamos la invitación a completar un breve formulario online elaborado con Google Drive a través del servicio de noticias y por la mensajería interna del Campus de Encuentro de Egresados de la Especialización, dependiente de INFD. Esto nos permite asegurarnos un alcance a todo el universo pero también la llegada solo a los destinatarios dentro de los parámetros establecidos para este trabajo.

El sitio de egresados contaba con 7.829 contactos registrados y solo 104 la completaron³⁵, dato que permite generar algunas conjeturas: como era un requisito asociar un email personal de uso frecuente al que se reenviaban las alertas de mensajes, podemos arriesgar que los egresados no reciben los emails del mismo, por haber cambiado de email o ingresar como correo no deseado, entre otros; o bien no leen los mensajes que desde allí llegan; o, como tercera hipótesis, no tienen interés o posibilidad de responder.

El formulario autoadministrado tiene mayormente preguntas cerradas y de opción múltiple (edad, lugar de residencia, modalidad por la cual se inscribió, área disciplinar, nivel y antigüedad en la docencia; si recibió o no la *netbook* de Conectar Igualdad; año en que terminó la Especialización; cuáles considera aportes del Especialización) y luego, un espacio destinado a que de manera abierta se expresaran sobre los principales aportes en materia de política educativa, formación pedagógica e implementación de TIC en Educación. Además, pide que valoraran en una escala de 1 a 5, distintas dimensiones de la Especialización: “propuesta general”, “formación gratuita”, “formación de calidad”, “formación mayormente virtual”, “formación en materia de política educativa”, “actualización de contenidos”, “estrategias pedagógicas” y “relación con los pares”. El último punto del cuestionario consulta sobre la posibilidad de realizar una entrevista sobre los mismos temas, para lo cual solicitamos una dirección de correo electrónico.

La muestra relevada se configura sobre 104 encuestados³⁶.

Las edades de los mismos se agrupan de la siguiente manera: 7.7 % 25-29 años; 9.6% 30-34 años; 8.7% 35-39 años, 20.2% 40-44 años, 17.3% 45-49 años, 18.3% 50-54 años, 14.4% 55-59 años, y 3.8% indica tener más de 60 años. En cuanto al género, contestan 84 personas: 76.2% indicó femenino mientras que un 23.84% señala masculino.

Sobre el lugar de residencia, la provincia de Buenos Aires representa el 30% de la muestra; Santa Fe 12%; Entre Ríos el 9%; Mendoza 8%; San Juan y Córdoba 6% cada una; CABA y La Rioja 4% cada una; San Luis, Neuquén, Misiones y San Juan 3% cada

³⁵ Alojado en <http://egresados.infed.edu.ar/>, cuenta con un ágora en la que se ofrecen cursos online autoasistidos, espacios para el intercambio de experiencias, biblioteca digital gratuita sobre la temática y mensajería, entre otros. Quedó sin uso desde noviembre de 2016 y fue dado de baja a mitad de 2017.

³⁶ En el anexo se presentan los gráficos correspondientes a la distribución según las variables contempladas.

una; Formosa, Corrientes, Chaco, Tucumán y Santiago del Estero 2% y Catamarca, Chubut, Jujuy, Río Negro y La Pampa el 1% cada una. Las cifras están expresadas en los números enteros más próximos para evitar complicaciones en su lectura.

Respecto del área a la cual pertenecen los encuestados el 21,2% corresponde a Ciencias Sociales; 11,5% Ciencias Naturales; 13,5% Ciencias Exactas; 1,9 % Preceptor; 6,7 % equipo directivo; 7,7 % Educación Especial; Informática 2,9%; Inglés 3,8%; Artes visuales, Lengua y Literatura 1,9 %. El resto de los encuestados se incluye en la categoría “otros” y explicita ser bibliotecario, o de áreas como Psicología, equipo de Orientación Escolar, Educación Física, entre varias otras.

Referido a la antigüedad en la docencia, el 4,8 % manifiesta que ingresó hace menos de 5 años; 20,2% cuenta con entre 5 y 10 años de experiencia; 21,2 % entre 10 y 15 años; 18,3% entre 15 y 20 años y 35,6% posee más de 20 años en Educación.

La distribución de los encuestados según la modalidad en que se inscribió es 60,6% en Educación Secundaria; 30,8 % Formación Docente y 8,7 Educación Especial.

El 69,2% indicó haber recibido la *netbook* del PCI.

Finalmente, el 52,9% de los encuestados egresa la “Especialización en Educación y TIC” en 2014, 44,2 % en 2015 y el 2,9% en 2016.

Bibliografía

- Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista, una invención dialógica*, Editorial Paidós, Barcelona.
- Galindo Cáceres, Jesús (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y Comunicación*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- López Noguero, Fernando (2002). “El análisis de contenido como método de investigación”, en *XXI Revista de Educación*, 4, pp. 167-179. España, Universidad de Huelva. En línea: <http://bit.ly/1UgG7gP>. Fecha de consulta: 25/11/2015
- Pievi, Néstor y Bravin, Clara (2009). “Documento metodológico orientador para la investigación educativa”. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Sierra, Francisco (1998). “Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social”. En *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y Comunicación*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México. (pp. 277-346).
- Sautú, Ruth y otros (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO. Buenos Aires.

6. REPRESENTACIONES GENERALES SOBRE LA ESPECIALIZACIÓN

En este capítulo recogemos las representaciones sobre los aportes generales de la Especialización; se trata de una primera aproximación a la totalidad de la propuesta que se configura a partir del entrecruzamiento de cada uno de nuestros objetivos específicos: las políticas públicas, la formación docente y la mediación tecnológica en Educación³⁷.

Presentamos consideraciones sobre la propuesta, así como las apreciaciones sobre las distintas dimensiones y contemplando variaciones según distintas variables de los sujetos encuestados (edad, lugar de residencia, modalidad por la que se inscribió, antigüedad en la docencia, si fue destinatario del PCI, año de egreso y área disciplinar de pertenencia). Para lograr ese objetivo, el relevamiento se organiza según una escala de 1 a 5, en donde “nada” y “mucho” aparecen en los extremos; considerando “nada” y “poco” como referencias negativas y “bastante” y “mucho” como valoraciones positivas.

Primero, damos cuenta de qué destacan los entrevistados sobre la Especialización como experiencia personal y desde los que consideran los principales aportes; luego, la valoración de cada una de las dimensiones por separado (primero en términos de cantidad de registros sobre el total de encuestas y luego según la escala presentada), haciendo hincapié en el amplio alcance que facilita la virtualidad; para luego listar una serie de desafíos pendientes como el bajo índice de titulación, el tiempo que requiere, las dificultades para implementar estrategias con TIC en las instituciones y, en especial, la deficitaria conectividad a Internet fuera de los centros urbanos, entre otros.

Como en todo análisis, la distinción entre cada una de las dimensiones que configuran el fenómeno en toda su complejidad, responde a decisiones que tomamos como investigadores.

³⁷ Profundizamos el análisis específico sobre cada una de las dimensiones en capítulos posteriores. El capítulo 7 lo destinamos a reconocer las representaciones sociales de la política pública de inclusión de TIC en Educación; en el capítulo 8 analizamos las representaciones de la formación docente para la inclusión de TIC y en el capítulo 9, indagamos las representaciones sociales de la singularidad de la mediación tecnológica en los procesos educativos en general.

En primera persona: los aportes centrales

Una de nuestras preguntas pretende relevar las contribuciones de la Especialización entre las autoridades, docentes y tutores a cargo, por un lado y, entre los egresados, por otro³⁸.

Tengo un registro personal de lo que significó esta experiencia. Fue tremendamente conmovedora para quienes la vivieron por razones académicas, por razones personales y de otro orden que tienen que ver fundamentalmente con el sentirse reconocidos como docentes a través de una propuesta seria, el ser valorados desde el Estado, sentirse profundamente acompañados por el Estado de manera personalizada, por la construcción también de un trabajo colaborativo que se desarrollaba como comunidad académica en términos de las aulas virtuales pero que se materializaba después en los encuentros presenciales. (Verónica Piovani, Directora Ejecutiva INFD)

Magdalena Garzón y Cecilia Magadán coinciden y destacan el alcance que tiene el dispositivo virtual

Esto era imposible de hacerlo presencial, era totalmente imposible. Nosotros tenemos 125 sedes en todo el país. (Magdalena Garzón, Coordinadora General de la Especialización)

Lo que más me impacta es que alcanzó a mucha gente y tiene como destinatarios a los que después, cuando vas a los coloquios o a los presenciales, le ves la cara y los conocés, eso está bueno. (Cecilia Magadán, responsable de “Enseñar y aprender con TIC”)

Cecilia Sagol resalta la oportunidad del escenario:

La verdad, sentí que era necesario que uno haga su aporte para que la gente use la tecnología de forma innovadora; aparte de que era una oportunidad que creo que no queríamos dejar pasar. (...) Este nuevo escenario era una oportunidad y no queríamos dejarla pasar. (Cecilia Sagol, autora del Módulo “Modelo 1 a 1”)

Y Elizabeth Wanger referencia la posibilidad de instalar masivamente la obligatoriedad de la escuela Secundaria:

³⁸ Todas las citas correspondientes a las autoridades, docentes y tutores de la Especialización se desprenden de las entrevistas realizadas a propósito de esta tesis entre julio y agosto de 2016; el relevamiento mediante la encuesta y entrevistas a egresados se desarrollaron entre los meses de septiembre y noviembre del mismo año y con igual finalidad.

El módulo fue algo así como un hijo porque no tuvo que ver con un trabajo sino con una convicción de remar la Secundaria obligatoria y esto yo lo vengo haciendo desde muchos ámbitos que transito. (...) El módulo fue como la posibilidad concreta de llegar masivamente, de llevar los sueños propios a territorios de muchísimas escuelas. (Elizabeth Wanger, responsable de “Marco Político Pedagógico”)

Entre los tutores, también se destaca el tema del alcance, el trabajo dentro del equipo de tutores y la revisión del propio rol docente:

Fue una experiencia muy fuerte porque, realmente, sentir que uno participa de un dispositivo que llega a cierta cantidad de personas y que permite que las mismas tengan una formación que de otra forma hubiera sido más complicado, es un instrumento valiosísimo. Por otro lado, el trabajo en equipo de tutores fue muy enriquecedor. Nunca me imaginé que podía crear relaciones tan estrechas con gente que vi dos veces por año. (Daniela Rovatti, Coordinadora Tutores “Modelo 1 a 1”)

Me abrió un mundo en términos de lo que potencia la tecnología en las posibilidades de enseñar y aprender, en ámbitos o modalidades que para mí eran novedosas y desafiantes. Creo que, como le habrá sucedido a la mayoría de los docentes, nos sucedió a nosotros desde nuestro lugar de docentes. (María Ofelia Vázquez, Coordinadora de tutores “MPP”)

Los egresados, en tanto, realizan las siguientes apreciaciones al finalizar las entrevistas:

Fue una experiencia excelente. Me dio la apertura de aprender nuevas cosas y cuando uno está metido en esto la imaginación vuela y la de los alumnos también. Hay mucho agradecimiento y experiencia positiva en ese sentido y creo que el postítulo marcó mucho mi formación. (Diego González, Ciencias Sociales, 25-29 años, Formosa, PCI, egreso 2014)

Fue como una puerta de entrada. Creo que lo complicado es que todo el sistema está muy atrás. Todo lo que te pueda decir sobre esto es sumamente positivo. (Sebastián Fozzatti, Ciencias Sociales, 40-44 años, Mendoza, PCI, egreso 2014)

Me parece que realmente es de muy buena calidad, sobre todo porque lleva a reflexionar sobre lo que uno está haciendo. En realidad te da un pantallazo de toda la problemática y te orienta a que comiences a abrir puertas para ver qué es lo que se puede hacer. (María Isabel Carrizo, equipo directivo, más de 60 años, Tucumán, egreso 2014)

Lo que más destaco son los materiales que nos provee el postítulo y la mirada que tiene acerca de lo informático porque hay muchos mitos acerca de esto.

Realmente me abrió la cabeza y se lo recomendé a todo el mundo. (Viviana Navetta, Educación Artística, 50-54 años, Buenos Aires, PCI, egreso 2014)

Ocupa un lugar importante porque me mostró un panorama que no conocía. Como todo lo que uno estudia, la Especialización te abre un camino y te genera curiosidad para investigar otras cosas. (Liliana Lavastrou, Lengua y Literatura, 50-54 años, Mendoza, PCI, egreso 2015)

La valoración general es muy positiva: Pude especializarme de forma gratuita, manejar mis horarios, el contenido era de calidad y al final me dio 1.75 puntos. (Emanuel Bolla, Informática, 30-34 años, CABA, PCI, egreso 2015)

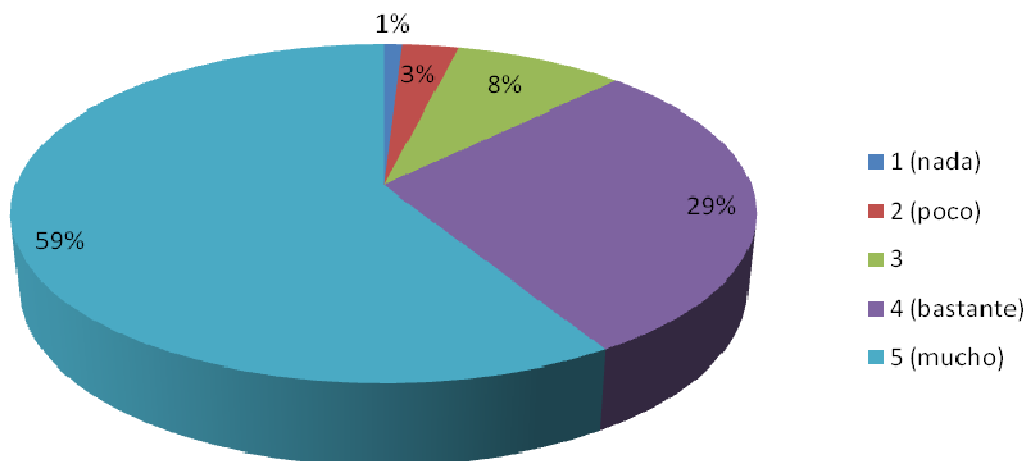
Con la Especialización conocí muchas herramientas y plataformas y pude profundizar en todas las cuestiones de TIC, aunque algo ya conocía a través de Educ.ar. (Elba Dri, Educación tecnológica, 55-59 años, Misiones, egreso 2014)

Tenemos alumnos del siglo XXI que tienen otras expectativas, otras maneras de mirar las cosas y uno tiene un rol muy importante en sus vidas si así lo quiere. Me parece que la Especialización nos abre una puerta a un punto totalmente desafiante y eso es buenísimo, no importa ni la edad ni la formación que tengas. (Marisa Conesa, Ciencias Naturales, 55-59 años, Buenos Aires, egreso 2015)

La valoración general de la propuesta de la Especialización que surge de las 104 encuestas a egresados, es positiva en casi un 90%, compuesto por un 56% que la valora “mucho” y un 29% que indica “bastante” en la escala. Solo el 4% señala opciones negativas (“poco” y “nada”) sobre la propuesta general.

Gráfico 1: Valoración porcentual de la propuesta general de la Especialización

Propuesta general de la Especialización



Si consideramos la distribución de calificaciones en torno a la "propuesta general" de los distintos grupos encuestados, encontramos que quienes más la valoran son el grupo de entre 40 y 49 años de edad; los habitantes de las jurisdicciones más pobladas con excepción de CABA (Buenos Aires; Córdoba, Santa Fe, Mendoza); los inscriptos por la Modalidad Secundaria; los que tienen entre 10 y 15 años de antigüedad; la cohorte 2016 y los que pertenecen a las áreas de Educación Artística y Educación Física; y es casi igual la valoración que realizan los destinatarios y los que quedaron fuera del PCI. La menor valoración, en tanto, la otorgan el grupo de 35 a 39 años; los porteños; los inscriptos por la Modalidad Formación Docente; los que tienen entre 15 y 20 años de antigüedad; la cohorte 2015; y quienes dictan Lengua extranjera.

La valoración de cada dimensión

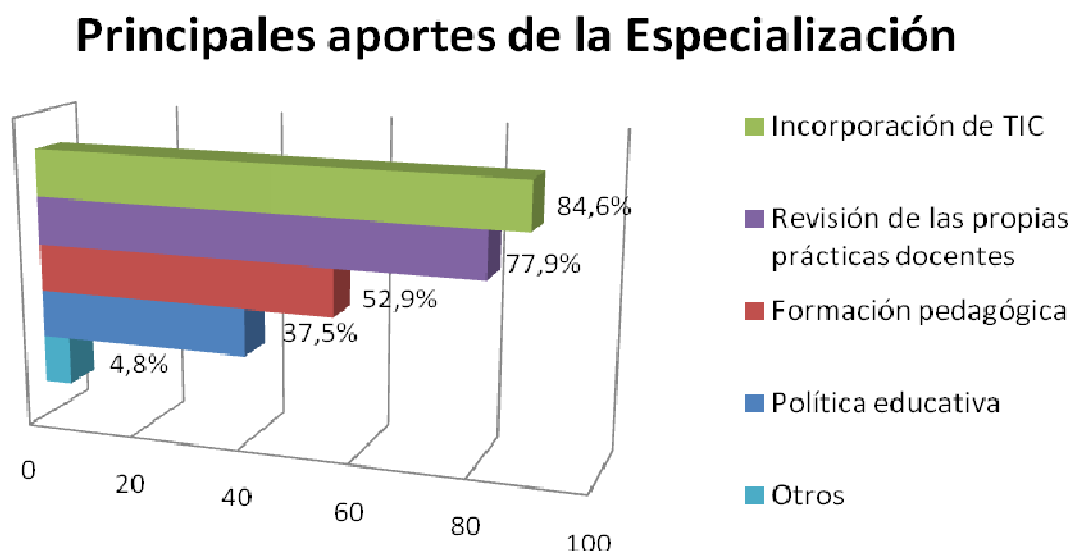
Luego del relevamiento de la opinión general sobre la Especialización, la encuesta pide que los egresados indiquen cuáles considera aportes de la misma, a partir de mostrar las siguientes opciones y pudiendo seleccionar más de una:

- Política educativa
- Formación pedagógica

- Incorporación de TIC
- Revisión de las propias prácticas
- Otros.

En los datos desagregados de los resultados, vemos que la dimensión con más valoraciones es la “incorporación de TIC”, señalada por un 84,6% de las 104 encuestas; le sigue la “revisión de las propias prácticas”, indicada por un 77,9%; la “formación pedagógica” marcada por el 52,9% de los encuestados y, por último, los aportes en materia de “política educativa” son puntuados por el 37,5%. Para la opción “otros”, registrada por el 4,8%, se mencionan temas que se relevan en particular en ítems siguientes, tales como “el intercambio de experiencias”; los cambios tecnológicos y la participación como desafío; el aprendizaje ubicuo y en redes docentes; las aplicaciones y el software; y la bibliografía.

Gráfico 2: Valoración de cada una de las dimensiones



Sobre el final de la encuesta, se plantea un espacio para expresar “otros aportes importantes”. En el mismo, encontramos referencias a las dimensiones relevadas y otras secundarias, formuladas en ocasiones como expectativas, solicitudes o aspiraciones:

Continuar con la entrega de los recursos tecnológicos, seguir capacitando a los docentes y faltaría la incorporación a los Profesorados desde su currícula.

Posibilidad de dejar registros historia-memoria de los conocimientos/saberes que circulan en la red re trabajados en la escuela/institución/es gubernamentales y no gubernamentales, investigaciones, asesoramientos, etc. contribuyendo a que distribuya social culturalmente cuasi al mismo momento para la gente de la calle, oficinas, etc. públicamente.

Naturalizar el uso de las tecnologías.

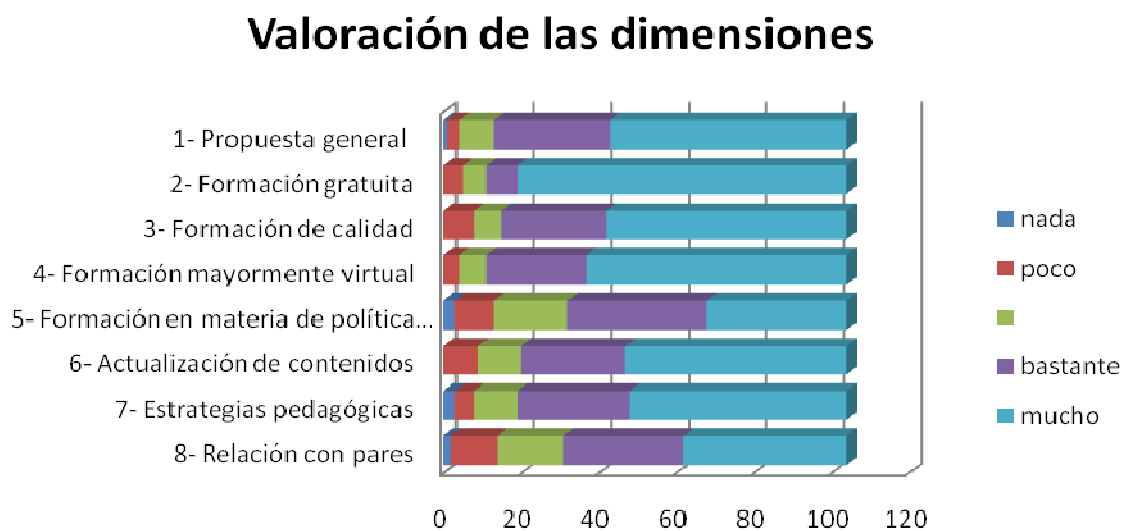
Los programas e instancias de participación de los cursantes, la continuidad en la formación.

En añadidura, al indagar la valoración según la escala propuesta desde “nada” a “mucho” al interior de cada una de las dimensiones, encontramos que la apreciación positiva más alta, está en “formación mayormente virtual” y “formación gratuita” (elegidas positivamente por 93 de los 104 encuestados, aunque esta última con mayor proporción de la calificación máxima, “mucho”); seguida de “propuesta general” (con 91 puntuaciones positivas); “de calidad” (89 casos positivos); “estrategias pedagógicas” (85 valoraciones positivas); “actualización de contenidos” (84 inclinaciones favorables); y más atrás y parejas quedan “relación con los pares” (suma 73 preferencias entre “mucho” y “bastante”) y “formación en materia de políticas públicas” (72 casos favorables). Del otro lado, las dimensiones que recogen más indicaciones “nada” o “poco aporte” son la “relación con pares” (14); la “formación en materia de política pública” (13) y la “actualización de contenidos” (9).

Tabla 1: Valoración de cada dimensión

	Nada	Poco	(3)	Bastante	Mucho
Formación mayormente virtual	0	4	7	26	67
		3,84%	6,73%	89,42%	
Formación gratuita	0	5	6	8	85
		4,8 %	5,76%	89,42%	
Propuesta general	1	3	9	30	61
		3,84 %	8,65%	87,5%	
Formación de calidad	0	8	7	27	62
		7,62 %	6,73%	85,57%	
Estrategias pedagógicas	3	5	11	29	56
		7,62 %	10,57%	81,73 %	
Actualización de contenidos	0	9	11	27	57
		8,65%	10,57%	80,76%	
Relación con pares	2	12	17	31	42
		13,46%	16,34%	70,19 %	
Formación en materia de política pública	3	10	19	36	36
		12,5%	18,26%	69,23%	

Gráfico 3: Comparativa de la valoración de cada una de las dimensiones



Entre las respuestas de los egresados a las entrevistas, encontramos representaciones del marco más general de la Especialización como la garantía de igualdad propiciada por el Programa “Nuestra Escuela”; la imposibilidad de “estar al día” con los avances tecnológicos; o el desigual acceso:

Hemos tenido muchas situaciones en las cuales, la resistencia de sentirse servidor público se encuentra en los colegios privados porque es otra la realidad y ha habido situaciones donde de repente un técnico, un coordinador, un capacitador, desde el Ministerio hacia las escuelas, se toma como el Otro. Yo creo que el programa Nuestra Escuela ha logrado quebrar esas diferencias entre unos y otros. (María Isabel Carrizo, equipo directivo, más de 60, Tucumán, egreso 2014)

La tecnología te lleva tan rápido que cuando aprendiste una cosa ya hay otra y también, quizás, las desventajas aparecen cuando no todos tienen acceso a esa tecnología. No le encuentro tanto negativo. (María Angélica Santacruz, Lengua extranjera, 50-54 años, Buenos Aires, egreso 2015)

Valoraciones distribuidas según las distintas variables

Para dar cuenta de la existencia – o no- de representaciones diferentes de cada una de las dimensiones analizadas según las variables contempladas en el relevamiento (edad, género, lugar de residencia, modalidad por la que se inscribió, antigüedad en la docencia, participación en PCI, año de egreso y área disciplinar de base), tomamos un promedio general de la valoración a partir de la escala 1 a 5 desde el cual comparamos los datos medios por separado para cada dimensión. En los casos en que las cifras son similares o casi iguales para las distintas variables, no hacemos referencias.

Tabla 2: Valoraciones promedio contemplando toda la muestra³⁹

Propuesta general de la Especialización	Formación gratuita	Formación de calidad	Formación mayormente virtual
4,41	4,66	4,38	4,50

Formación en materia de política educativa	Actualización de contenidos	Estrategias pedagógicas	Relación con pares
3,88	4,27	4,25	3,95

Al considerar la segmentación por grupos de edad, son los 21 encuestados de entre 40 y 44 años los que más puntaje otorgan a la “propuesta general de la Especialización” (4,62); lo mismo ocurre para “formación gratuita” (4,95); “formación de calidad” (4,57); “formación mayormente virtual” (4,76); “estrategias pedagógicas” (4,57) y “relación con pares” (4,38); los 18 encuestados de entre 45-49 años constituyen el grupo que más positivamente ha valorado la “formación en materia de política educativa” (4,22) y “la actualización de contenidos” (4,61), En tanto, las valoraciones más bajas según la edad se encuentran más distribuidas: los 9 sujetos de entre 35 a 39 años es el menor en “propuesta general de la Especialización” (4,22); los 10 encuestados del grupo de 30 a 34 años “formación gratuita” (4,2), “formación de calidad” (4,1), “formación en materia de política educativa” (3,4) y “estrategias pedagógicas” (3,9); por su parte, los 4 mayores de 60 puntúan más bajo “formación mayormente virtual” (4,25) y “la actualización de contenidos” (3,5); finalmente, el grupo de los 15 encuestados de entre 55 y 59 años es el que menos valora la “relación con pares” (3,53). Los datos para hombres y mujeres son idénticos (4,45).

Podemos sostener que las valoraciones más positivas las realizan los sujetos comprendidos entre los 40 y los 49 años de edad; mientras que los más críticos son los que están en la franja entre 30 y 34 años. Podemos aventurar, que el grupo de edad entre los 30 y los 34 años, nacidos entre 1982 y 1986 aproximadamente, han crecido rodeados

³⁹ En el anexo se presenta la tabulación completa para cada variable de segmentación de la muestra relevada por encuesta.

de equipamiento tecnológico y podrían estar acostumbrados a su utilización para fines educativos; además de haber transitado su formación profesional con esa ventaja; de ahí que sus valoraciones sean menores en lo que hace a los beneficios de la capacitación en línea. El grupo que va de los 40 a los 44 años, nacidos entre 1974 y 1978, a la inversa, fue creciendo a la par que aumentaban las posibilidades de contar con computadoras de tipo doméstico entre la población en general, razón que podría explicar que constituyan el grupo de edad con valoraciones más altas.

Al estimar la variable género, entre los 84 encuestados que completaron esa pregunta optativa, son los 20 hombres quienes valoran más positivamente la “formación gratuita” (4,8), la “formación de calidad” (4,55), la “formación mayormente virtual” (4,6), “la actualización de contenidos” (4,5) y la “relación con pares” (4,25); mientras que las valoraciones por sobre el promedio de las 64 mujeres son para “formación en materia de política educativa” (4,02) y “estrategias pedagógicas” (4,37); y es igual entre ambos géneros la valoración para la “propuesta general de la Especialización” (4,45)⁴⁰.

Al comparar la jurisdicción de residencia, distinguimos los territorios según su población⁴¹, partiendo del supuesto de que sería en función de ello que podrían contar con mejor tendido de redes de Internet originado en un mayor interés comercial de los operadores privados. La provincia de Buenos Aires, por mucho la más poblada con más de 15 millones de habitantes está en lo más alto de los puntajes otorgados por los 31 bonaerenses sólo en “formación de calidad” (4,65) y “actualización de contenidos” (4,45); los 26 encuestados de las provincias de más de un millón y medio de habitantes sin contar Buenos Aires (Córdoba, Santa Fe y Mendoza), otorgan la valoración más alta para “propuesta general de la Especialización” (4,54); las provincias con menos de 500 mil habitantes (Catamarca, La Pampa, La Rioja y San Luis) dan puntaje completo a “formación gratuita” (5), y son quienes valoran más positivamente la “formación en materia de política educativa” (4,67), la “formación mayormente virtual” (4,22), Las “estrategias pedagógicas” (4,67) y la “relación con pares” (4,22). Los 4 encuestados de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por su parte dan los puntajes más bajos para todas las variables: “propuesta general de la Especialización” (3,5), “formación gratuita”

⁴⁰ Como era una variable optativa, los datos difieren del promedio general.

⁴¹ Datos del Instituto Geográfico Nacional, Ministerio de Defensa. En línea: <http://www.ign.gob.ar/NuestrasActividades/Geografia/DatosArgentina/DivisionPolitica>. Consulta: 10/01/2018

(4,25), “formación de calidad” (4), “formación mayormente virtual” (4), “formación en materia de política educativa” (3,25), “la actualización de contenidos” (3,5), “estrategias pedagógicas” (3,25) y “relación con pares” (3,5) .

Los datos anteriores dejan a la vista que podría existir una relación entre la cantidad de habitantes (quizás como variable de interés o no para el mercado de las telecomunicaciones y, por ende, para el cableado de Internet) y la representación sobre la Especialización: los egresados de provincias con menor población son quienes en términos generales, más han valorado cada una de las dimensiones; de manera inversa, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que concentra la mayor oferta formativa y la mejor conectividad, es la que obtiene las valoraciones más bajas para todos los ítems.

Al comparar los datos según la modalidad por la que se han inscripto, encontramos que los 9 relevamientos de Educación Especial son quienes otorgan los mayores puntajes para “formación gratuita” (4,67), “formación de calidad” (4,56), “formación en materia de política educativa” (4,22) y “relación con pares” (4,22); en tanto los 63 casos de la Modalidad Educación Secundaria califican más alto “propuesta general de la Especialización” (4,51), “estrategias pedagógicas” (4,35), “formación mayormente virtual” (4,54) y “la actualización de contenidos” (4,29). Para casi todos los casos, los 32 encuestados de la modalidad Formación Docente son quienes puntúan más bajo los ítems: “propuesta general de la Especialización” (4,13), “formación gratuita” (4,50), “formación de calidad” (4), “formación mayormente virtual” (3,88), “formación en materia de política educativa” (3,63) y “relación con pares” (3,88); con excepción de “actualización de contenidos” que recibe la calificación más baja por parte de los 9 inscriptos de la Modalidad Especial (4,11).

A partir de lo anterior, podemos arriesgar que los profesores de la Modalidad Educación Secundaria, quizás por trabajar con grupos de edad muy atravesados por la tecnología son quienes priorizan el aporte en materia de “estrategias pedagógicas” mientras que quienes se anotaron por la Modalidad Formación Docente resultaron menos satisfechos con la propuesta, tal vez porque están más avezados en su desarrollo profesional, pudiendo haber tomado más opciones formativas en su carrera (alcanzando instancias de formación de formadores).

Si contemplamos la antigüedad en la docencia, encontramos que los 22 encuestados que tienen entre 10 y 15 años de experiencia son los que más valoran la “propuesta general de la Especialización” (4,59), la “formación gratuita” (4,77), la “formación de calidad” (4,55), la “formación mayormente virtual” (4,55) y la “formación en materia de política educativa” (4,09); en tanto que el grupo conformado por los 19 docentes que tienen entre 15 y 20 años de antigüedad es el que valora con promedios más altos las “estrategias pedagógicas” (4,37) y la “relación con pares” (4,11); los 37 relevamientos con 20 o más años de antigüedad otorgan el puntaje más alto para la “actualización de contenidos” (4,41). En lo que respecta a los puntajes más bajos, encontramos que los 5 docentes con menos de 5 años de antigüedad califican “formación gratuita” (4,4), “formación de calidad” (4), “formación mayormente virtual” (4,40), “formación en materia de política educativa” (3,60), “estrategias pedagógicas” (3,60) y “relación con pares” (3); finalmente, el segmento conformado por las 19 personas entre 15 y 20 años de edad son quienes menos valoran la “propuesta general de la Especialización” (4,21) y la “actualización de contenidos” (4,16).

Considerando estas cifras para la antigüedad docente, y de manera paralela la edad, podríamos pensar que quienes recién se inician en el camino al desarrollo profesional docente, no han vivenciado otros períodos en los cuales la formación y capacitación estaban restringidas a quienes pudieran costearlas, usualmente limitadas a instancias presenciales (ya que el desarrollo de los dictados virtuales era incipiente o, incluso, inexistente durante su formación), de ahí las bajas puntuaciones otorgadas a las distintas variables. Por el contrario, aquellos que comenzaron su experiencia como docentes entre 2002 y 2007 aproximadamente, momento de la mayor dispersión y heterogeneidad de los programas de desarrollo profesional, son quienes más valoran las distintas variables contempladas, quizás por contar con experiencias contrarias a las mencionadas para el grupo de edad anterior.

En lo que respecta a la distinción entre docentes que recibieron la *netbook* del Programa Conectar Igualdad (72) y los que no (32), sólo nos resultan significativos los ítems “formación de calidad”, puntuado con 4,32 por quienes sí obtuvieron la *netbook* contra 4,50 de quienes no lo hicieron, la “actualización de contenidos” valorada con 4,32 por los destinatarios del PCI versus un 4,16 de los que quedaron fuera del mismo, cifras

análogas a la valoración de “estrategias pedagógicas” con un 4,31 y un 4,13 respectivamente.

Teniendo en cuenta esos datos, vemos que las valoraciones positivas de quienes recibieron el equipamiento son mayores en lo que respecta a la utilización concreta del mismo (la “actualización de contenidos” y las “estrategias pedagógicas”) y que las variables de tipo más generales para cualquier dispositivo de formación, virtual o no, (“formación gratuita”, “formación de calidad” y “formación en materia de política educativa”) resultan mejor calificadas por quienes no cuentan con esos dispositivos (y, podríamos suponer que mayormente tampoco están disponibles para sus alumnos).

En lo que respecta al año de egreso de la Especialización, hallamos que los 3 egresados que culminaron en el año 2016 son quienes tienen una representación más positiva acerca de la “formación gratuita” (5,00), la “propuesta general de la Especialización” (4,67), la “formación de calidad” (5) y la “formación mayormente virtual” (4,67); pero también son quienes otorgan menos calificación en lo que hace a “formación en materia de política educativa” (3,33), la “actualización de contenidos” (4,00) y la “relación con pares” (3). Los 55 encuestados de la cohorte 2014 son los que valoran más positivamente la “formación en materia de política educativa” (4,05), “la actualización de contenidos” (4,36), las “estrategias pedagógicas” (4,44) y la “relación con pares” (4,11). En tanto, los 56 encuestados que se recibieron en 2015 dieron los puntajes más bajos para “propuesta general de la Especialización” (4,28), “formación gratuita” (4,54), “formación de calidad” (4,27), “formación mayormente virtual” (4,37) y “estrategias pedagógicas” (4,02).

Al interpretar esos guarismos, podemos pensar por un lado, en los cambios al interior de la propuesta de la Especialización (en función de contar con resultados, apreciaciones y retroalimentaciones de devolución de las distintas cohortes) y, por otro, en las transformaciones de las necesidades y de los contextos tecnológicos, culturales y políticos que hacen que se modifiquen las representaciones de los docentes a lo largo del tiempo.

Para la última variable contemplada, las áreas disciplinares, reagrupamos las distintas formas en que los encuestados nombraban su pertenencia, de manera tal de tener seguimientos menos dispersos. Los 2 docentes de Educación Física, una de la provincia

de Buenos Aires y otra de Santa Fe, otorgaron la máxima valoración (5) en todas las variables relevadas. Los 4 profesores de Educación Artística dieron el máximo puntaje en la “propuesta general”, la “formación gratuita”, la “formación de calidad”, la “relación con los pares” y además dieron la puntuación más alta para “formación en materia de política educativa” (4,75); los 8 docentes de Especial coincidieron en el máximo puntaje para el ítem “formación gratuita”, al igual que los 7 profesionales que se desempeñan en otros cargos (bibliotecario, preceptor, tallerista y maestro). En tanto, los 8 docentes de Lengua extranjera calificaron con menos puntaje “propuesta general de la Especialización” (4,35), “formación gratuita” (4,13), “formación de calidad” (3,88) y “la actualización de contenidos” (3,63). Por su parte, los 8 profesores del área Tecnología, dan los menores puntajes a “formación mayormente virtual” (4,13), “formación en materia de política educativa” (3,25) y “relación con pares” (3,5). Los 12 docentes de Ciencias Naturales, por su parte, son quienes puntúan más bajo el ítem “estrategias pedagógicas” (3,75).

Esto nos hace pensar que, probablemente, la oferta para los docentes de Lengua extranjera (en su mayoría, inglés) es más alta al considerar que existen opciones en línea provenientes de distintos países, sumado a que el idioma no resulta un obstáculo para estos profesionales. En el caso de los docentes del área de Tecnología, podríamos pensar algo similar: seguramente, ya han atravesado, por la especificidad de formación, experiencias de formación virtual y que le permitieran vincularse con sus pares. Sobre su posición en lo que respecta a “formación en materia de política educativa”, resultaría medular conocer los principios que guían el PCI e incluso, que su rol en las instituciones se ha visto valorizado a partir de la llegada de ese equipamiento, por lo que la legislación específica no constituiría una novedad para ellos.

La virtualidad

Un tema de peso en la valoración de la Especialización que aparece de manera recurrente en las entrevistas se vincula con las posibilidades de alcance que da el dispositivo virtual en relación a la existencia – o no- de propuestas en las distintas jurisdicciones:

Proporcionalmente, digamos, por la cantidad estimada de docentes que hay en cada provincia, la ciudad de Buenos Aires es la que menos participó porque es una ciudad con muchísima auto-oferta. Pero para el resto del país, los docentes que viven en Zárate, Chaco, Humahuaca, en los lugares mucho más remotos, jamás podrían haber accedido a una oferta de este tipo. (Magdalena Garzón, Coordinadora General de la Especialización)

Hoy sería imposible llegar con esos contenidos a otras escuelas de formación de forma presencial. (...) Es una forma muy económica en cuanto a recursos materiales y entonces uno se puede concentrar más en otro tipo de cuestiones. (Cecilia Sagol, autora del “Modelo 1 a 1”)

Es accesible para todos, que muchos tengan la oportunidad de actualizarse y ponerse en contacto con otros. También me parece muy enriquecedor ponerse en el lugar de otro y ver qué hace otro colega en ese espacio con esos alumnos. (Cecilia Magadán, responsable de “Enseñar y aprender con TIC”)

La ventaja es el acceso a un dispositivo donde podés dar una formación homogénea desde la propuesta a una diversidad de gente alejada geográficamente que pueda entrar en contacto. Más allá de los contenidos, el hecho de que puedas entrar en contacto con un docente que vive en una realidad completamente distinta a la tuya, me parece un bien por sí mismo. (Daniela Rovatti, Coordinadora Tutores “Modelo 1 a 1”)

En las entrevistas a egresados emergen consideraciones semejantes:

En realidad, desde el Ministerio de Educación de la provincia (Catamarca) siempre han bajado este tipo de programas y en base a esto es que nosotros nos capacitamos. Pero no conozco nada que brinde algo parecido. (Sandra Miranda, Ciencias Naturales, 50-54 años, Catamarca, PCI, egreso 2014)

Aquí en Tucumán tuvimos una capacitación en la cual nosotros actualizábamos todo lo que hace a la parte de nuestra formación, en este caso era la pedagogía, y una de las actualizaciones que nosotros tuvimos tiene que ver con el área de Informática. (María Isabel Carrizo, equipo directivo, más de 60, Tucumán, egreso 2014)

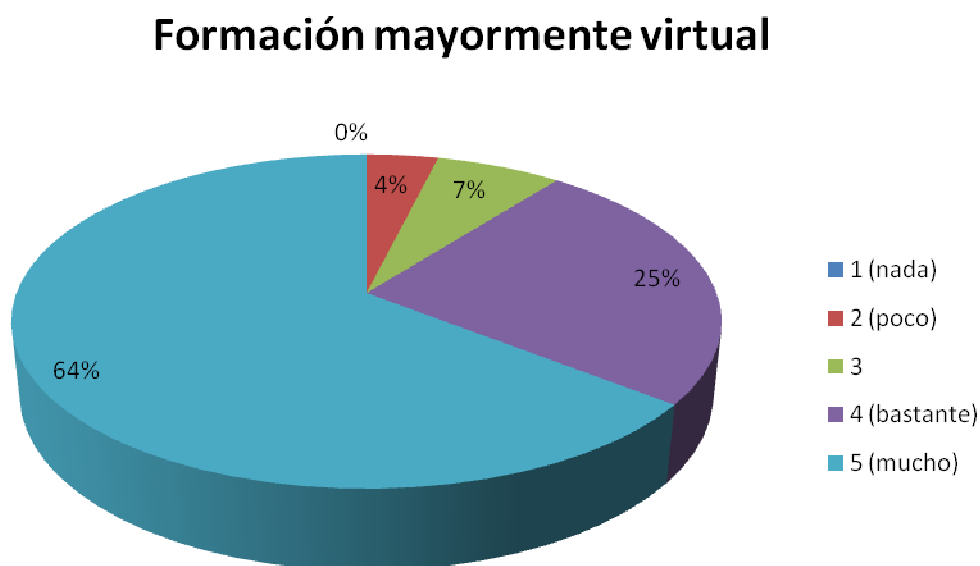
Estudiar el postítulo era, en algún momento, una isla. Una, siendo de Buenos Aires, llega con la idea de que todos tienen las mismas posibilidades y en el postítulo te encontrás con otras realidades. (Nora Lerena, Lengua extranjera, 40-44 años, Buenos Aires, egreso 2015)

La virtualidad, que es vista como un beneficio para superar las distancias y ampliar el alcance, contrariamente conlleva en algunas ocasiones un prejuicio que conjetura que las prácticas no se modifican a través de la enseñanza virtual:

Fue un logro extraordinario de la política pública de TIC, que fue la construcción de una masa crítica, de un conjunto de especialistas que al mismo tiempo que ponían en marcha el proceso se formaban en la experticia de diseñar propuestas de enseñanza por medio de TIC que fueran valiosas, innovadoras, pero que al mismo tiempo desafiaron uno de los prejuicios más grandes con los que nos enfrentábamos que era la convicción de que la gente no podía cambiar sus prácticas de enseñanza a través de la formación virtual. (Verónica Piovani, Directora Ejecutiva INFD)

Sin embargo, la mayor ponderación positiva sobre la propuesta de la Especialización está puesta en la “formación mayormente virtual”, con casi un 90% del indicador positivo, compuesto por un 64% que la valoran “mucho” y un 25% “bastante” de la progresión (las restantes dimensiones solo alcanzan un máximo de 85% de respuestas positivas):

Gráfico 4: Valoración de la dimensión “Formación mayormente virtual”



Si evaluamos la variable “formación virtual” desagregada según las características de los sujetos participantes del relevamiento, encontramos las calificaciones más altas para el grupo de entre 40 y 44 años, extendiéndose a la franja que va de los 35 a los 49 años; los hombres; quienes habitan las provincias menos pobladas (Catamarca, La Pampa, La

Rioja y San Luis); los inscriptos por la Modalidad de Secundaria; los que tienen entre 10 y 15 años de antigüedad, y todas las franjas de entre 5 y 20 años se mantiene por sobre el promedio; la cohorte 2016 y aquellos pertenecientes al área de Educación Física. A la inversa, las valoraciones más bajas corresponden a los mayores de 60 años; los ciudadanos de CABA; los inscriptos por la Modalidad Formación Docente; quienes se iniciaron como profesores hace menos de 5 años; la cohorte 2015 y los docentes del área de tecnología. Es pareja la puntuación entre quienes recibieron las *netbook* y quiénes no.

La gratuidad

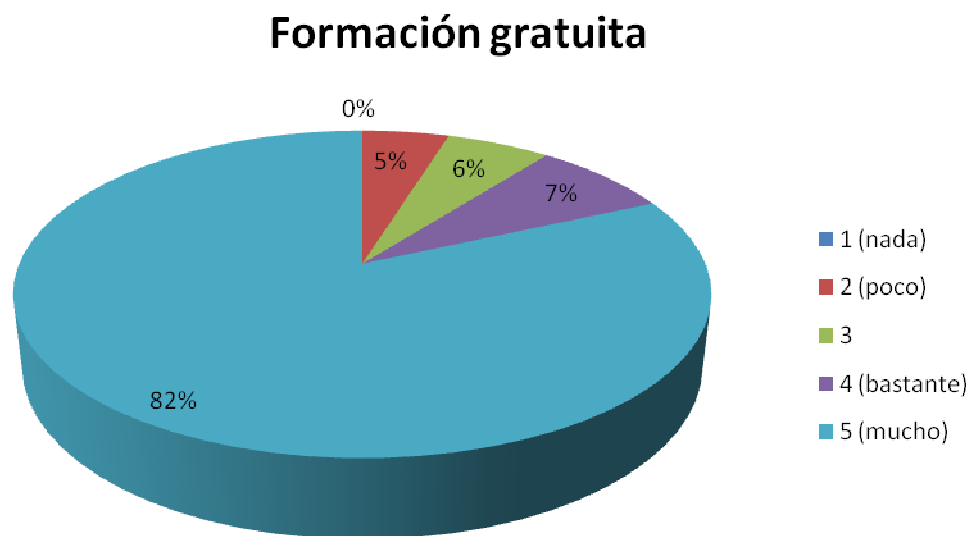
La Ley de Educación Nacional incorpora como derechos de los docentes “la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera” (LEN, art.67).

El Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (2014-2016), en el que se incluye la Especialización, tiene financiamiento del Estado nacional y procura garantizar la formación en ejercicio, gratuita y universal para todos los docentes de la Argentina

En sintonía con esto, la resolución INFD 56/14 de la Especialización que define la gratuidad de la misma para los cursantes de establecimientos educativos de gestión pública y privada, lo que se fija como consecuencia de establecer en la Ley de Educación nacional que el Estado nacional sea garante del financiamiento del sistema educativo. Para que esto resulte posible, es necesaria la ley de Financiamiento Educativo, que busca garantizar la gratuidad de la formación docente.

Como indicamos, junto con la posibilidad de formarse mediante un dispositivo mayormente virtual, la “gratuidad” es la segunda característica más señalada por los encuestados (marcada por 93 de los 104 respondientes). Al analizar la ponderación al interior de la misma según la escala, vemos que casi el 90% de los encuestados realizan una valoración positiva de este componente, con 82% de las respuestas como “mucho” y un 7% que indica “bastante”; constituyendo la variable con mayor porcentaje para la valoración “mucho”.

Gráfico 5: Valoración de la dimensión “Formación gratuita”



En cuanto a la valoración sobre la “formación gratuita” desagregada para los distintos grupos de encuestados, los puntajes más altos los otorgan los docentes de entre 40 y 44 años y están por encima de la media todas las franjas de edad entre 35 y 49 años; los hombres; aquellos que viven en las provincias con menor cantidad de población (Catamarca, La Pampa, La Rioja y San Luis); los inscriptos por la Modalidad Especial; los que tienen entre 10 y 15 años de antigüedad en la docencia; los que no fueron destinatarios del PCI; los egresados del año 2016 y quienes están designados en cargos como bibliotecario, preceptor, taller y maestro, Educación Física y el área de Educación Artística. En tanto, los puntajes más bajos para la formación gratuita están entre el grupo de edad de 30 a 34 años; los residentes de CABA; los inscriptos para la Modalidad Formación Docente; quienes cuentan con menos de 5 años de antigüedad; la cohorte 2015 y los profesores de Lengua extranjera.

Además de las apreciaciones que se incluyen en la valoración general de la Especialización y que referencian, a su vez, otros aspectos, encontramos las siguientes apreciaciones:

La Actualización Académica gratuita.

El hecho de poder cursar en forma gratuita en los horarios que tenemos disponibles dentro de una gama muy variada de horarios y obligaciones que impiden los encuentros presenciales.

La posibilidad de realizar este postítulo en forma gratuita y de tan alto nivel.

Una tutora advierte sobre este punto:

Lo fundamental es lograr que esos docentes que se inscribieron tengan la consecuencia de seguir la cursada, porque esta cuestión de que sea gratuita y de calidad no quiere decir que se curse ni se aprenda solo. (María Ofelia Vázquez, Coordinadora de tutores “MPP”)

Las representaciones acerca de la gratuidad vertidas por los egresados entrevistados, se presentan junto con sus percepciones sobre la calidad ya que, en todos los casos que se alude a la gratuidad se referencia la calidad o “alto nivel” ofrecido.

La calidad

Una última apreciación sobre este punto lo constituyen las representaciones sobre la “calidad”. Si bien no constituye un tema significativo para esta tesis, consideramos necesario hacer algunas reflexiones mínimas sobre el debate acerca de la “calidad en Educación”, del cual se derivan distintos criterios que guían las definiciones centrales acerca de para qué educar, a quiénes, cuándo, cómo, por qué y para qué, que fundamentan la toma de decisiones políticas en el área.

Según Yzaguirre Peralta, los enfoques que organizan y se cruzan en esta discusión se vinculan con la eficacia (en relación a los resultados que establecen los planes curriculares); la pertinencia de qué se aprende individual y socialmente (esto es, la adecuación a las necesidades del individuo para su desarrollo y también para actuar en los diversos ámbitos sociales) y, finalmente, perspectivas referidas a los procesos y medios que brinda el sistema para la experiencia educativa (que pone énfasis en el contexto físico para el aprendizaje, la formación del Profesorado, los materiales elegidos, las estrategias adoptadas, etc.), de allí que según cuál o cuáles se tomen en consideración, los lineamientos estatales tomarán distintas direcciones. (Yzaguirre Peralta, 2005, p. 421).

La noción de “calidad en Educación” atravesó diferentes etapas en distintos contextos histórico-culturales, pero en el último medio siglo ha primado una significación vinculada con parámetros derivados del mundo empresarial e industrial (Rodríguez

Arocho, 2010)⁴². Desde esta perspectiva, si la calidad educativa debe condicionarse a las expectativas del cliente o del mercado, se relegan a un segundo plano, cuando no desaparecen, las necesidades, demandas y condiciones de otros actores sociales.

Frente a esto, Santos Guerra (1999) analiza lo que denomina “las trampas de la calidad” en Educación. Entre las mismas enuncia una abusiva simplificación del concepto que equipara calidad con rendimiento o productividad y que es evaluado mediante pruebas poco significativas de las tareas intelectuales de orden superior; la confusión entre algunas condiciones (instalaciones óptimas, relación alumnos-docente proporcionada, materiales, medios didácticos y TIC adecuadas) que posibilitan la calidad con la calidad misma; la distorsión que supone despreciar elementos centrales como los juicios éticos que dan cuenta de la calidad; y, “la tecnificación de las evaluaciones de calidad” (Santos Guerra, 1999, p. 80), tal como los operativos estandarizados a nivel internacional que desconocen las particularidades de cada contexto⁴³. De acá se desprende el peligro de realizar comparaciones entre personas, experiencias e instituciones educativas, lo cual puede derivar en la manipulación de esos resultados contruidos mediante ciertos mecanismos de análisis para sostener decisiones de orden político, que el autor califica como perversa. Hechas estas observaciones, recuperamos las representaciones que sobre “calidad” se construyen alrededor del fenómeno.

Sin mayores referencias al significado o alcance conceptual de la “calidad”, la Ley Nacional de Educación contiene varias referencias. Primero, ubica al Estado nacional como garante del derecho a la Educación al tiempo que especifica “resguardando que se den las mismas condiciones de calidad y de igualdad en el nivel nacional, regional y provincial”. Asimismo, reconoce a Educ.ar y a la señal educativa “Encuentro”⁴⁴ como espacios destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la “calidad” de la Educación, entre otros. Además, la LEN especifica

⁴² “Hacer las cosas bien”, independientemente del costo y esfuerzo para lograr la satisfacción; el “aumento de la producción” paralelo a la producción masiva industrializada y, de manera más reciente asociada al “control de calidad” mediante técnicas de inspección; “aseguramiento de la calidad” que atiende los sistemas y procedimientos para garantizar el nivel del producto; hasta la “calidad total” emparentada con una teoría de la administración que hace foco en la satisfacción del cliente y la mejora continua como requisito de competitividad.

⁴³ En un capítulo anterior hacemos cuestionamientos similares por los cuales descartamos en este trabajo los resultados de la prueba PISA para nuestro país.

⁴⁴ Desde diciembre de 2016 se encuentra bajo la órbita del Sistema Federal de Medios Públicos, por lo que se diluye su articulación con el ámbito educativo, sin mencionar su desfinanciación.

que el Estado dotará “a las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una Educación de calidad”.

La ley de Financiamiento Educativo, como señalamos, persigue, entre otros, “promover la calidad de la formación inicial y permanente”, al tiempo que garantiza su gratuidad para los docentes.

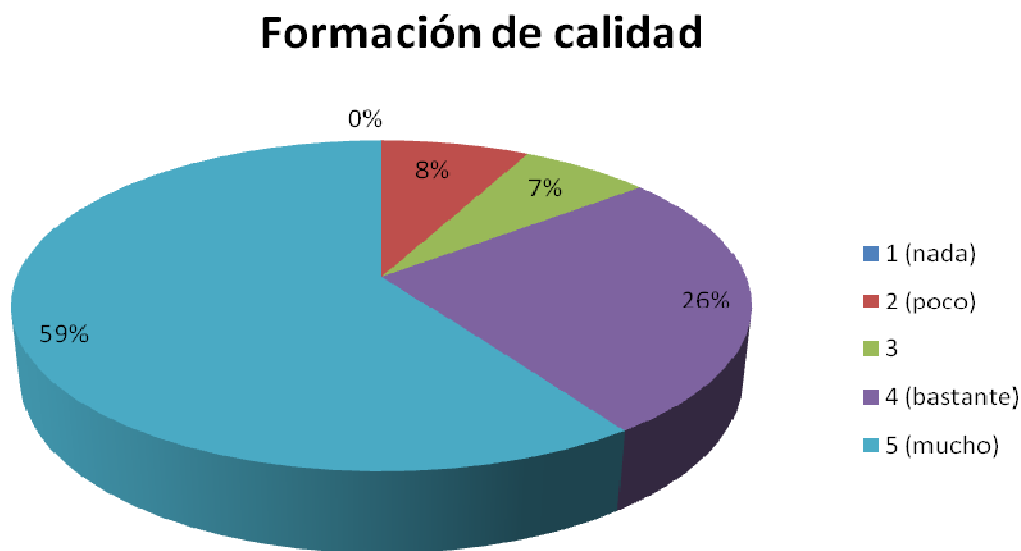
Por su parte, el INFD construye la oferta de un sistema formador que cubra todo el territorio “en igualdad de condiciones de calidad y de igualdad”. Esto se complementa con uno de los objetivos del PCI que busca la “revalorización de la escuela pública, la inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de la Educación”.

El Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) de 2015, en articulación con las líneas de fortalecimiento de la enseñanza de la Educación Secundaria, educación inclusiva, y con el Programa “Nuestra Escuela”, también busca apuntalar procesos de fortalecimiento y mejora de la enseñanza, de inclusión, calidad e innovación más amplios; y promover espacios de intercambio genuino, trabajo colaborativo y reflexión sobre la propia experiencia para avanzar y fortalecer procesos de mejora de la calidad de las propuestas de enseñanza atentas a la protección de las trayectorias escolares.

La fundamentación de la Especialización rescata de la normativa nacional el impulso del Estado a “medidas tendientes a garantizar el derecho de una Educación para todos y de calidad” y desde ese principio erige la propuesta pedagógica.

De la encuesta a egresados surge el 59% coincide en otorgar el nivel más alto de puntuación de la escala y un 26% el siguiente, en total más de un 85% de estimación positiva, mientras que solo un 8 % considera que la Especialización ofrece formación de poca calidad; destacando que ninguno de los encuestados señala que carece de calidad.

Gráfico 6: Valoración de la dimensión “Formación de calidad”



Al desagregar según las particularidades de los sujetos participantes del relevamiento, para la dimensión “formación de calidad”, el puntaje más alto está para el grupo de edad que va entre los 40 y los 44 años; y son mayores al promedio para todos los grupos conformados por encima de esa edad; los hombres; los bonaerenses y los inscriptos por la Modalidad Especial también otorgan las mayores calificaciones; los que cuentan con una antigüedad de 10 a 15 años y quienes egresaron en el año 2016; es apenas más alto el puntaje que otorgan aquellos encuestados que no recibieron las computadoras del PCI; al considerar las áreas disciplinares, la dimensión “calidad” obtiene los mejores puntajes para Educación Artística y Educación Física. En tanto, el menor puntaje es otorgado por el grupo que va entre los 30 y los 34 años y registra índices menores al promedio para todos los grupos de edad menores de 39 años; los porteños; los egresados de la Modalidad Formación Docente; quienes tienen menos de 5 años de antigüedad en la profesión; la cohorte 2015 y los profesores de Lengua extranjera.

En las respuestas abiertas y optativas de la encuesta, el criterio “calidad” aparece manifiesto al calificar la formación pedagógica ofrecida:

Perspectiva práctica y teoría de calidad y excelencia.

La capacitación y el material de calidad.

En las entrevistas a egresados, se expresa así:

Destaco la calidad, la gratuidad y la posibilidad de hacerlo en los horarios que uno dispone (...) La verdad que fue excelente, desde de la calidad hasta el hecho de que es masivo. (Sebastián Fozzatti, Ciencias Sociales, 40-44 años, Mendoza, PCI, egreso 2014)

Valoro mucho la interacción, el foro, los intercambios, que fueron cosas muy positivas. Aparte valoro también la calidad del material, pero los tiempos fueron malos para la persona que trabaja todo el día. (Antonio Pohorilo, Ciencias Sociales, 50-54 años, Santa Fe, PCI, egreso 2014)

Estoy muy contenta con la calidad de los docentes y con el nivel. Había muchas cosas que, como me gusta averiguar sobre tecnología, ya conocía y otras que fui experimentado con ellos como, por ejemplo, trabajar en forma colaborativa con gente del resto del país; en eso fue un desafío aprender a organizarse. (Nora Lerena, Lengua extranjera, 40-44 años, Buenos Aires, egreso 2015)

La valoración general es muy positiva: Pude especializarme de forma gratuita, manejar mis horarios, el contenido era de calidad y al final me dio 1.75 puntos. (Emanuel Bolla, Informática, 30-34 años, CABA, PCI, egreso 2015)

Desafíos

El Anexo del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) presentado en febrero de 2015, Resolución CFE 244/15, denominado “Intensificación del uso de TICs en las escuelas para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Temas prioritarios” parte de un diagnóstico y fija algunas metas que aún no se han logrado.

De la primera parte, destacamos que según el censo realizado a comienzos de 2014, el 54% de las jurisdicciones alcanza una tasa superior al 84% de designación de Referentes Técnicos Escolares; que se cubren Coordinadores Provinciales de CI en todas las jurisdicciones del país; que el 54% de las jurisdicciones logra una tasa superior al 84% de designación de Referentes Técnicos Escolares y que el promedio nacional crece al 68%; esto representa aproximadamente 5.000 personas trabajando para favorecer la inclusión digital.

Entre otros logros, se mencionan los escritorios desarrollados según los perfiles de los distintos destinatarios de los equipos, las estrategias de evaluación del PCI a las que se incorporaron las Universidades Nacionales y las capacitaciones, incluido el Postítulo en Educación y TIC de INFD.

Finalmente, se establecen metas prioritarias para el fortalecimiento del trabajo con TIC, de las que nos interesan particularmente las relacionadas con la formación. Entre otros objetivos, fija como acciones desplegar programas de formación continua a docentes y directivos, más allá del Postítulo específico, en TIC y en relación a la integración de TIC; acciones específicas para Secundaria y Primaria, y dar visibilidad pública a la política TIC, a través de articular áreas con vinculaciones directas o indirectas sobre las políticas de fomento del uso de las TIC: Educ.ar; Conectar; INFD; Dirección de Gestión Educativa y Direcciones de Nivel, otros⁴⁵.

El (bajo) índice de titulación

Otra cuestión pendiente tiene que ver con revisar los bajos índices de titulación de la Especialización. Si bien desde 2012 hasta fines de 2015, se inscribieron 86.099 docentes en seis convocatorias diferentes, los datos sobre egresados para agosto de 2016 solo registraban 7.824 graduados.

A partir del informe de seguimiento de las cohortes 2012-2014, elaborado en agosto de 2014 y publicado durante 2015, recuperamos los siguientes porcentajes de aprobación de los espacios académicos analizados⁴⁶:

Módulos	Aprobados			
	Educación Secundaria	Formación docente	Educación Especial	Total
El Modelo 1 a 1	42,0%	38,5%	36,6%	41,0%
Marco político pedagógico	38,5%	38,0%	40,2%	38,6%
Enseñar, aprender y evaluar con TIC	52,2%	54,0%	54,9%	52,7%

La necesidad de acompañamiento constituye un desafío para evitar la deserción:

⁴⁵ Con la desarticulación del PNIDE a principios de 2016, el gobierno vacía el área que genera las políticas de integración de tecnología a nivel nacional: el entonces Ministro de Educación, Esteban Bullrich, despide a los 70 trabajadores que conformaban el equipo central, lo que deja sin lineamientos a los equipos provinciales que bajaban a territorio. Esta situación motiva que más del 80 % reduzca o finalice el contrato de los equipos técnicos-pedagógicos que recorrían las escuelas en sus provincias. Además, hay una subejecución del presupuesto asignado. Fuente: Sosa, M. “Desmantelar Igualdad”, en *Motor Económico*, 26/01/2018. En línea: <http://motoreconomico.com.ar/> Fecha de consulta: 28/01/2018

⁴⁶ Extracto de la síntesis presentada en RODRÍGUEZ y JELINSKY, 2015, p.16.

Lo fundamental es lograr que esos docentes que se inscribieron tenga la consecuencia de seguir la cursada, porque esta cuestión de que sea gratuita y de calidad no quiere decir que se curse ni se aprenda solo. Así, tratábamos que la gente no abandone, que no pierda el entusiasmo, que no se achique por el hecho de que hay mucha lectura por delante y que sienta que el tutor está cerca para fortalecer este proceso. (María Ofelia Vázquez, Coordinadora de tutores “MPP”)

Entre las posibles causas de deserción, los egresados dan cuenta principalmente de problemas relacionados a la falta de tiempo o su manejo; la (im)posibilidad de llevar las estrategias a las aulas en distintos contextos y, ya en una dimensión técnica, la conectividad.

El (poco) tiempo como obstáculo

Los tiempos fueron malos para la persona que trabaja todo el día. Además, sé de colegas que tuvieron problemas con la conectividad, una problemática recurrente que a veces desanima a la gente. Puede ser que también haya tenido alguna confrontación con algún tutor por no ser de la misma área y no entendernos. (Antonio Pohorilo, Ciencias Sociales, 50-54 años, Santa Fe, PCI, egreso 2014)

El gestionar la formación virtual a distancia sugiere que vos gestionas tu propio tiempo. El curso era exigente, entonces por momentos se te juntaba mucho todo, pero bueno, es difícil siempre y organizarte es un tema. Igual creo que estuvo bien pensado porque tenía un nivel de exigencia justo y los tutores te acompañaban mucho y te motivaban. (Sebastián Fozzatti, Ciencias Sociales, 40-44 años, Mendoza, PCI, egreso 2014)

Fue un desafío de muchas horas porque además estaba haciendo la Licenciatura y me llevaba de 6 a 10 horas semanales. Eran clases largas que requerían de tu práctica de algunos programas y teníamos que leer muchos tutoriales. Es lindo pero tiene una carga horaria importante. (Jésica Ledesma, maestro de grado, 25-29 años, Córdoba, egreso 2016)

Te demanda un tiempo que te cuesta conseguir. (Liliana Lavastrou, Lengua y Literatura, 50-54 años, Mendoza, PCI, egreso 2015)

La (dificultad) de implementación

Sin embargo, algunos egresados refieren a la dificultad de implementar lo aprendido en las instituciones y de compartirlo con colegas, lo cual podría constituir otra de las razones que motivaron la deserción:

Me gustaría compartir con otros compañeros esta forma de trabajo para poder trabajar de forma interdisciplinaria y no la tengo porque hay mucha resistencia a trabajar con las tecnologías, hay muchos que creen que trabajar con ellas es

googlear o hay otros que directamente creen que no lo pueden aprender. De hecho, en mi escuela soy la única que ha hecho la Especialización. (Marisa Conesa, Ciencias Naturales, 55-59 años, Buenos Aires, egreso 2015)

Tendríamos que tener, también, apoyo social, apoyo de los directivos para poder seguir adelante con esto, para poder implementar estos conocimientos que uno ha adquirido, y lograr que otros docentes se entusiasmen a hacerlo porque está muy bueno. (Liliana Lavastrou, Lengua y Literatura, 50-54 años, Mendoza, PCI, egreso 2015)

El desafío, para mí, es cambiar un poco la visión de los docentes en cuanto a compartir un poco más en cuanto a la situación de enseñanza. Yo no sé si realmente vamos a poder lograr eso; no quiero ser negativa pero lo he visto en todos los cursos que hice. Creo que hay que romper el miedo al uso de las tecnologías y a que el docente se vea como una persona que aprende. (María Angélica Santacruz, Lengua extranjera, 50-54 años, Buenos Aires, egreso 2015)

La (mala) conectividad

Como referenciamos en el capítulo 3, el decreto 1552/2010 del PEN corresponde al Plan Nacional de Telecomunicaciones “Argentina Conectada”, considera la conectividad un servicio universal y “de interés público”. El desarrollo de su infraestructura y equipamiento queda en manos de ARSAT mientras que la prestación del servicio a los clientes finales corresponde a las cooperativas y pymes de cada zona. Para fines de 2015, Arsat alcanzaba 33.000 km de tendido de fibra óptica (de los 58.000 proyectados originalmente), de los cuales 6500 estaban operativos en 17 localidades conectadas⁴⁷.

En las entrevistas a docentes, la conectividad es reconocida como una limitación para las interacciones en la virtualidad:

No te alcanza con tener Internet si no es decente porque sino la verdad que es invivable. (Elizabeth Wanger, responsable de “Marco Político Pedagógico”)

⁴⁷ En mayo de 2016, la administración Cambiemos, renombra el Plan como “Plan Federal de Internet”, bajo la órbita del Ente Nacional de Comunicaciones (Enacom) y al tendido lo llama Red federal de fibra óptica (Refefo). La nueva meta consiste en ampliar la conexión de banda ancha a 1.200 localidades del interior de Argentina, bajar el costo promedio de la conectividad, en especial en regiones alejadas de los centros urbanos, en donde la tarifa resulta más alta; concretar la cobertura de red en 18.000 establecimientos educativos y bibliotecas e iluminar la fibra ya instalada por la gestión anterior. Fuentes: “La fibra óptica de Arsat tiene 22.500 km operativos y conecta 207 localidades”. *La Nación*, 17/04/17. En línea: <http://www.lanacion.com.ar/> y “El Gobierno usa \$ 10.600 millones de las telefónicas para extender Internet a todo el país”- *El Cronista*, 29/05/2017. En línea. <https://www.cronista.com/>

El que tiene equipamiento y conexión, obviamente, tiene mayor ventaja que otros. Aún así, uno tenía gente que cumplía sin tener internet en su hogar. Evidentemente la presencialidad te da un mínimo compromiso que la virtualidad no y eso hace que el cumplimiento eficiente de los alumnos sea más difícil. (Daniela Rovatti, Coordinadora Tutores “Modelo 1 a 1”)

Con respecto a los obstáculos, el servicio de Internet es marcado por varios de los egresados entrevistados, quienes resaltan las diferencias en el acceso en las principales ciudades y en el interior de sus provincias; o su déficit en las instituciones educativas:

La conexión a internet que a veces es pésima y siempre genera inconvenientes. (Diego González, Ciencias Sociales, 25-29 años, Formosa, PCI, egreso 2014)

El alcance de Internet acá en nuestro pueblo, a veces no tiene toda la calidad que se necesita para poder cursar (Sandra Miranda, Ciencias Naturales, 50-54 años, Catamarca, PCI, egreso 2014)

Muchas (herramientas) dependen de la Internet. Por ejemplo, acá en mi ciudad, de las tres escuelas públicas que hay ninguna tiene Internet. Por eso por ahí se complica, pero también está la opción de descargar los programas y quizás elaborar alguna actividad. (Jésica Ledesma, maestro de grado, 25-29 años, Córdoba, egreso 2016)

La desventaja es no tener la conectividad: eso es, realmente, un pelotazo en contra porque así me pierdo de mostrarles los museos virtuales, hacer los recorridos de las obras que estamos analizando, entre otras cosas. (Viviana Navetta, Educación Artística, 50-54 años, Buenos Aires, PCI, egreso 2014)

Si bien las computadoras llegan a lugares incluso remotos y funcionan bien, no hay un cuidado de las mismas de parte de los chicos. (Liliana Lavastrou, Lengua y Literatura, 50-54 años, Mendoza, PCI, egreso 2015)

Otros desafíos

Además de los puntos que señalamos con anterioridad, consideramos que es necesario reflexionar sobre otras cuestiones pendientes que esta política pública no logró resolver, quizás por estar acotada en el tiempo.

En primer lugar, creemos que la masividad buscada no fue tal. No solo por la falta de conectividad, que tal vez debería haberse garantizado antes en y desde las mismas instituciones educativas para no dejarlo librado a las posibilidades de cada cursante, sino también por los destiempos propios de la implementación de las políticas públicas, en este caso originados entre el momento en que se hace la distribución de *netbooks* del

PCI y la ocasión en que se logra articular un sistema de formación de alcance nacional. Esto incluye tanto las complejidades de la implementación del PCI (llegada y distribución de equipo, soporte técnico en territorio, mantenimiento de redes digitales, nombramiento de referentes tecnológicos en las jurisdicciones y escuelas, entre otros) como la maraña que conlleva la ejecución de un sistema formador de alcance nacional que quería instalar un dispositivo novedoso. Sumado a esto, el tiempo que demanda la puesta en marcha de un dispositivo masivo en sí mismo, en un sistema complejo atravesado por lógicas y prácticas jurisdiccionales muchas veces discordantes e incluso, contrapuestas con la legislación nacional. Igualmente, una formación que se plantea por fuera de los ámbitos y horarios laborales y que, de contar con los mismos por no tener doble jornada de trabajo, implica restar tiempos a otras actividades, a la familia, etc. Esto queda en evidencia cuando los egresados manifiestan que el momento para ponerse al día con las actividades es el fin de semana.

Asimismo, se dio un destiempo entre la implementación de la Especialización y las resoluciones que en cada jurisdicción otorgaban el puntaje, con distritos en los cuales incluso aún hoy se encuentran casos de Secretaría de Asuntos Docentes que no lo reconocen.

Conjugando las consideraciones anteriores, el acompañamiento institucional pudo haber quedado a criterio de cada establecimiento, de ahí que algunos manifiestan ser los únicos, o parte de unos pocos dentro del ámbito laboral que han cursado esta oferta.

Aunque tangencial a nuestras preguntas iniciales, cabe preguntarnos por el lugar que la formación tiene en las representaciones del Profesorado. Si bien es cierto que la gestión del Ministerio de Educación y del INFD en el período analizado busca interpelar a los profesores como sujetos de derecho y, además, gestiona los puntajes correspondientes a esta titulación, resulta llamativo que el índice más bajo de todas las variables relevadas sea en cuanto a la "formación en materia de política educativa". A su vez, es significativo que para esa dimensión sean los inscriptos por la Modalidad Formación Docente los que otorguen la menor valoración. Este punto atraviesa temas como la falta de institucionalización de la capacitación (que sigue siendo algo relegado al compromiso y posibilidades de los sujetos individuales y, en el mejor de los casos, a la factibilidad de cada institución, o al perfil de su equipo directivo), la valoración del desarrollo profesional docente por parte de los mismos sujetos y sus motivaciones

personales. Por último, el sistema solo contempla como retribución la asignación de puntaje, lo que permite un mejor posicionamiento a la hora de obtener cargos para algunas de las instancias del sistema (con excepción de las instituciones de gestión privada y las horas que se concursan por presentación de proyectos, clase de oposición y antecedentes, entre otras). Es sugerente que varios de los entrevistados manifiesten sentirse solos en sus instituciones en lo que respecta a la implementación de estrategias pedagógicas con tecnologías.

Recapitulación: virtual, gratuita y de calidad, con mala conectividad

La mayoría de las valoraciones resultan positivas, ya sea en términos personales (poder compartir masivamente convicciones político pedagógicas, el aprendizaje que supuso participar de un equipo con interlocutores diversos, entre otros), la posibilidad de instalar temáticas en ocasiones no contempladas en la formación previa o en las propias prácticas pedagógicas, aún contando con las *netbook* del Programa Conectar Igualdad. Para la “propuesta general”, más de la mitad de los encuestados otorgan la valoración máxima. Las autoridades y docentes destacan que hubiera sido imposible un dispositivo pedagógico de esta envergadura y alcance por fuera de la modalidad virtual. Contar con escenarios de alta disposición tecnológica, ya sea por la masividad del PCI o la penetración de equipos personales propios con potencialidades multimedia, también es un componente central.

En relación con la propuesta virtual, los entrevistados, autoridades, responsables de módulo, tutores y egresados, coinciden en apreciar la posibilidad de llegar a lugares en los cuales la oferta es escasa o nula, sumado al amplio alcance en términos de cantidad de sujetos.

A su vez, la Especialización representa la oportunidad de instalar temas que constituyen una preocupación que responde a lineamientos de la política educativa nacional, de generar nuevos vínculos entre colegas y de presentar una perspectiva novedosa en torno a las relaciones entre tecnología y la Educación.

En las encuestas la mayor aceptación la tiene la opción “incorporación de TIC”, seguida de “revisión de las propias prácticas” que logran índices superiores por sobre otras cuestiones relevadas en un primer momento general de aproximación, tales como

“formación pedagógica” y “política educativa”. Recordemos que según los datos disponibles en INFD para las cohortes 2012-2014 es el Módulo “Marco Político Pedagógico” el que tiene el menor índice de aprobación. A su vez, las tres dimensiones con mayor valoración, son elegidas por al menos el 50% de los encuestados y, las dos superiores, seleccionadas por al menos las tres cuartas partes de los mismos.

Al interior de cada variable, en la escala “nada” a “mucho” de valoración de cada dimensión, la representación más positiva recae en “formación mayormente virtual” y “formación gratuita”; seguidas muy de cerca por “formación de calidad” y “propuesta general”; y casi sin diferencia aparece “calidad”; finalmente, “estrategias pedagógicas” y “actualización de contenidos”. A su vez, “gratuidad” es la dimensión con la más alta cantidad de valoración máxima, "mucho".

En cuanto a las representaciones de los distintos aspectos analizados y considerando distintas variables de los sujetos encuestados, la generación, entendida como el contexto de socialización parece influir en sus apreciaciones: los grupos de edad entre los 40 y los 49 años, que no contaron con un contexto digital cotidiano hasta su juventud es el que más valora la Especialización y quienes crecieron rodeados de tecnología son los que menos valoran la misma; mientras que los mayores de 60, son quienes menos aprecian la “formación virtual” y la “actualización de contenidos”. El hecho de vivir en grandes centros urbanos, en los que suele ofrecerse más oferta de formación pero también mejor conectividad, parece incidir en valoraciones por debajo del promedio. Además, quienes han atravesado como docentes gestiones estatales en las que no se ofrecía este tipo de formación, son quienes más consideran esta posibilidad. Los docentes que recibieron la *netbook* del PCI parecen estimar más las estrategias concretas que formaron parte de la Especialización que aquellos que no recibieron esos dispositivos. Las representaciones, consideradas según las diferentes cohortes, darían cuenta de cambios en la propuesta pero también en las transformaciones de los escenarios tecnológicos culturales y políticos. Finalmente, distinguiendo por áreas disciplinares, según la centralidad que tengan o no las tecnologías en la misma, también se observan representaciones heterogéneas.

Parecería ser que el prejuicio sobre la imposibilidad de un aprendizaje que modifique las prácticas realizado mediante un dispositivo virtual, no fue un obstáculo para los egresados. Claro está, que sería interesante ahondar en las representaciones que sobre

este punto construyen quienes no se inscribieron o, incluso, aquellos que no finalizaron el cursado.

Tanto en la normativa relevada como en las entrevistas y encuestas, encontramos que “calidad” y “gratuidad” aparecen entre las apreciaciones más extendidas. En general, tanto los egresados entrevistados como los encuestados, mencionan de manera conjunta el binomio gratuidad y calidad. En las entrevistas a egresados, aparece además la calidad de los tutores y docentes a cargo.

Finalmente, repasamos aquello que aún queda pendiente. La Resolución CFE 244/15, la última en presentar de manera pública un diagnóstico de situación sobre la temática, recomienda desplegar programas de formación continua a docentes y directivos, más allá de la Especialización, con acciones específicas para Secundaria y Primaria, y visibilizar la política TIC que se lleva adelante. Como señalamos, el programa está desmantelado por lo que resulta improbable que se concreten las metas pendientes, al menos no en los plazos establecidos inicialmente.

Desde nuestra mirada, sería interesante poder analizar la baja tasa de graduación y, por qué no, de respuesta a la encuesta. Entre las posibles explicaciones, los egresados hacen referencia a desafíos para el manejo de los tiempos que insume la formación y dificultades para implementar estas estrategias en ámbitos concretos. Todos los actores señalan la mala conectividad, al alejarse de los centros urbanos o en las instituciones educativas, como uno de los principales obstáculos: las autoridades y docentes se refieren a este punto en relación con las posibilidades de los cursantes para completar la Especialización; los egresados, retoman esta problemática pero también resaltan que esta situación dificulta implementar estrategias pedagógicas que incluyan tecnologías online en sus propias aulas e instituciones.

Bibliografía

Rodríguez Arocho, Wanda (2010). “El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-28. Universidad de Costa Rica. En línea: <http://www.redalyc.org/html/447/44713068015/> Fecha de consulta: 12/07/2015

Santos Guerra, Miguel Ángel. (1999). “Las trampas de la calidad”. *Acción Pedagógica*, 8 (2), pp.78-81. Venezuela. Universidad de Los Andes.

Yzaguirre Peralta, Laura Elena (2005). “Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 421-431. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España.

7. REPRESENTACIONES SOBRE LA POLÍTICA PÚBLICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y TIC

El primer objetivo específico que nos planteamos en esta tesis busca reconocer las representaciones sociales de la política pública de inclusión de TIC en Educación desde la normativa en sus distintos niveles y desde las construcciones de sentido de sus responsables, de los docentes de materias obligatorias de la Especialización y los destinatarios/egresados.

Del marco conceptual, se desprende que una primera dimensión en torno a las políticas públicas podría relacionarse con su caracterización en tanto actividades de gobierno dirigidas a tener una influencia sobre la vida de los ciudadanos y que buscan dar respuesta a intereses y necesidades (Pallares, 1988). Esto incluye, además, definiciones de qué grupos destinatarios serán beneficiarios de las mismas. De manera concomitante, los docentes son comprendidos como sujetos de derecho de la política de formación continua.

De esta manera, resulta central considerar las representaciones sobre el rol que se atribuye al Estado en torno a la formación docente para la inclusión de TIC, su capacidad para articular distintos actores y a quiénes define como destinatarios y su caracterización. Es vital, además, indagar en las representaciones que los propios sujetos destinatarios han construido sobre sí mismos desde la interpelación de la propuesta de la Especialización.

El Estado como garante

Como señalamos, fueron varias las normativas que hicieron posible la “Especialización en Educación y TIC”; además, las distintas resoluciones atraviesan dimensiones políticas, en tanto concepción del lugar del Estado para articular demandas sociales y generar consensos entre distintos organismos y actores involucrados.

Un primer eje de análisis lo constituye la normativa. En este sentido, resulta medular el cambio de dirección política que le imprime el gobierno de Néstor Kirchner a la Educación, cuya gestión buscó dar coherencia a un sistema educativo delegado en las desiguales posibilidades de cada jurisdicción, resultado de la dispersión generada por la

Ley Federal de Educación (1994) y de la consecuente falta de garantías presupuestarias que dejaron libradas la Educación y la formación docente a las posibilidades de cada provincia. Este sistema educativo descentralizado en que el Estado nacional se limita a orientar y a producir información, delegando el peso del financiamiento y las decisiones en cuanto a políticas educativas a las carteras provinciales se salda con la Ley de Educación Nacional, en conjunción con la Ley de Financiamiento Educativo.

La Ley de Educación Nacional, al establecer entre sus disposiciones generales que “la Educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”, cambia la concepción acerca del rol que le atañe al Estado nacional, así como sus responsabilidades sobre el financiamiento del sistema educativo en todo el territorio. A su vez, garantiza “el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social”. Finalmente, el Estado se compromete con el financiamiento del Sistema Educativo Nacional (LEN, art. 9).

Es con la creación del INFD y con las definiciones sobre el “Sistema formador” que se acuerdan en el Consejo Federal de Educación con posterioridad a promulgada la Ley de Educación Nacional que se asegura al Estado como “garante político, legal y financiero”, lo que termina de darle cohesión y coherencia a las acciones de formación docente en todo el territorio. A su vez, esto asegura una oferta capaz de cubrir “las necesidades del sistema educativo, resguardando que se den las mismas condiciones de calidad y de igualdad en el nivel nacional, regional y provincial” y promueve un marco que contiene, valida, sostiene e impulsa las distintas acciones jurisdiccionales, dándoles coherencia pero también garantías de financiamiento.

Hay cuestiones que tienen que ver con el posicionamiento, pero hay otras que zanján la Ley. Cuando ésta define, no te está interpelando en términos de tus deseos, tus opiniones y tus gustos. No es discutible. Pero eso no se entiende y tiene que ver con la construcción de ciudadanía, con la formación ciudadana de nuestros docentes. (Verónica Piovani, Directora Ejecutiva INFD)

En concordancia con lo anterior, la fundamentación de la Especialización deja sentada la “necesidad de instalar una política pública específica de desarrollo profesional de las

diversas funciones docentes desde el Estado Nacional, que acompañe el proceso de democratización del acceso a las tecnologías que implica el Modelo 1 a 1”.

Finalmente, la resolución INFD 56/14 sobre el nuevo régimen académico de la Especialización específica que

“Será gratuito para los cursantes de establecimientos educativos de gestión pública y privada, tendrá financiamiento nacional para cada Nivel y Modalidad, incluyéndose -en el caso de los cursantes de establecimientos de gestión pública- los viáticos respectivos para acudir a las instancias presenciales zonales y provinciales”. (RES. INFD 56/14)

Si desde la dimensión técnica, el Programa Conectar Igualdad posibilita la distribución y el acceso a las *netbooks* a gran parte de los docentes y estudiantes, aún las propuestas de formación resultaban aisladas o limitadas por su contenido y orientación, alcance territorial o acotadas a ciertos destinatarios.

El Estado como articulador

Una segunda dimensión articuladora, además del Sistema Formador, la constituye el modo en que el INFD logra concertar los principales programas y acciones de formación docente para la inclusión de TIC que venían realizándose previamente desde el Portal Educ.ar, desde el Programa Conectar Igualdad, del área TIC de INFD pero también desde otras dependencias del Ministerio. El Portal Educ.ar desde 2003 se instaure como organismo ejecutor de las políticas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en materia de integración de las TIC al sistema educativo, apuntando a los docentes como destinatarios principales, mientras que entre los fundamentos del PCI se garantiza el acceso de docentes en servicio que se desempeñan en los ISFD a la oferta de capacitación disponible.

Entonces, al constituirse en el año 2012 el INFD como organismo responsable del desarrollo de los postítulos nacionales, se ratifica el alcance nacional de los mismos a través de las Direcciones de Educación Superior de cada provincia y, a través de ellas, a los Institutos Superiores de Formación Docente que coordina y reasegura el acceso a la formación.

La consideración acerca de las experiencias previas en torno a la inclusión de TIC en la formación docente de Gran Bretaña y España, por ejemplo, y del desarrollo profesional docente en el área TIC llevadas adelante entre los años 2007 y 2011 en nuestro país, también son un modo de reconocer y dar coherencia a lo aprendido hasta ese momento por distintos actores.

Esto se consolida en 2012 cuando se acuerda el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016” porque, además de establecer como meta la intensificación del uso de tecnologías de información y comunicación señala que esto se hará en continuidad con el programa Conectar Igualdad, Canal Encuentro y Educar. Al mismo tiempo, determina como finalidad la formación de formadores y futuros docentes en la inclusión de TIC en sus prácticas pedagógicas, a través de la implementación de espacios virtuales.

La Paritaria Nacional Docente vigente desde 2008 también conlleva un cambio, en especial en lo que hace al diálogo entre el Estado y los distintos actores sociales. Regulada a partir de la Ley de Financiamiento Educativo, concerta salarios, condiciones de trabajo y políticas educativas en las que están representados el Estado (mediante los ministerios de Educación y de Trabajo), las provincias (a través del Consejo Federal de Cultura y Educación), y cinco sindicatos docentes (Federación Nacional de Trabajadores Docentes y CTERA, entre otros). Se configura de esta manera el modo de injerencia y el rol regulador del Estado nacional en el sector educativo basado en la construcción de consensos.

Las autoridades y docentes de la Especialización coinciden en remarcar la iniciativa como una verdadera política pública, por motivos políticos (haciendo referencia a la normativa), por su alcance o por lograr coordinar distintos actores que venían llevando adelante acciones similares:

Poner en marcha esto suponía articular, por lo menos era lo que la conducción del Ministerio pretendía, unas cuantas patas que eran: Conectar Igualdad (que ya existía y tenía un área de formación muy potente), eso suponía poner en vinculación a el portal Educ.ar (que también venía haciendo mucha capacitación), poner en diálogo la Dirección de Secundaria, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (que tenía sus propias estrategias de formación en TIC), por supuesto, las áreas de Artística, Especial, distintas áreas y programas del Ministerio que venían trabajando también, todo disperso, todo fragmentado,

y, fundamentalmente, el INFD, que tenía antecedentes; venía dando cursos, muchos seminarios de formación. (Verónica Piovani, Directora Ejecutiva INFD)

Fue toda una negociación entre los distintos organismos bastante importante, la consigna de las autoridades en ese momento era articularse, porque estábamos todos haciendo distintas iniciativas de TIC, y bueno, la idea de cómo articularnos era construyendo esta Especialización en donde todos abonen sus expertises y sus cursos también (...) Así como había un programa de equipamiento muy fuerte, construir una oferta que lo acompañe de forma sólida, que salga también desde el programa Conectar y que acompañe toda la formación docente que se necesita para saber qué se hace con las máquinas. . (Magdalena Garzón, Coordinadora General de la Especialización)

Educ.ar fue una política de Estado. En el año 2000 atravesó muchas crisis pero tuvo una continuidad y era una base como para encarar un proyecto así y se utilizó; muchas veces en las políticas de Estado esto no pasa, sino que siempre se empieza de cero. La verdad que fue como un ejemplo de articulación de política del Estado que a mí me parece destacable. (Cecilia Sagol, autora del módulo de “Modelo 1 a 1”)

En tanto, Cecilia Magadán, a cargo del módulo “Enseñar y aprender con TIC”, entiende que ese módulo aporta orientaciones acerca de la presencia del equipamiento en el aula, como un disparador para que los docentes revisaran sus prácticas y hace hincapié en la necesidad que la iniciativa trascienda una determinada gestión de gobierno:

Espero que esto no se vea como una propuesta de un determinado momento político, me parece que acá el disparador fue la distribución de computadoras, la creación de Conectar Igualdad y del postítulo. Yo lo veo como una política pública, no como una política ideológica. (Cecilia Magadán, responsable de “Enseñar y aprender con TIC”)

Si consideramos las trayectorias previas de autoridades y docentes y tutores a cargo, la mayoría proviene del campo de las Letras, seguido por el área de Educación, varios con formación de posgrado o experiencia en tecnologías, y cuentan entre sus antecedentes haber formado parte del desarrollo de contenidos o dictado de cursos en el Portal Educ.ar, pero no exclusivamente⁴⁸.

⁴⁸ Verónica Piovani es egresada de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP; y docente de esa casa de estudios. Ingresa a la gestión educativa en diciembre del 2005 convocada por Jorge Huergo durante el período a cargo de Adriana Puigros. En ese ejercicio, crea la primera línea de formación con recursos digitales. En ese período, integra el Consejo Superior de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, el Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET), y preside el Consejo Consultivo Técnico de la Educación Superior y el Consejo Consultivo de Formación Docente de

Las tensiones y los consensos

Por supuesto que para lograr estos acuerdos, se deben construir consensos en las tensiones. El primero, y probablemente central, se erige sobre la comprensión de la tarea de la Especialización y su definición educativa desde una dimensión política:

El sentido de ella (la Especialización) en el marco de una estrategia de formación de carácter universal que honraba, nada más ni nada menos, el derecho a la Educación, de manera tal que los docentes tuvieran el derecho a formarse para poder garantizar el derecho de otros teniendo un encuadre normativo, ético-político y pedagógico que ordenaba la tarea y que, por lo tanto, había que ser muy consciente de cuál era la política de la que se estaba formando. (Verónica Piovani, Directora Ejecutiva INFD)

Esto supuso la construcción de consensos entre todas las dependencias que venían implementando experiencias de formación docente para la inclusión de TIC:

También fue objeto de disputa porque, de alguna manera, era complejo poder definir qué área iba a ser responsable de la conducción plena de eso (por supuesto que todas lo querían) y fue muy compleja esa discusión. (Verónica Piovani, Directora Ejecutiva INFD)

la provincia de Buenos Aires (2007 – 2011). En diciembre de 2011, al terminar la gestión en Provincia, es convocada para dirigir el INFD.

Magdalena Garzón es licenciada en Psicopedagogía de la USAL, Especialista en Nuevas Tecnologías Multimedia y Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Trabaja desde 2000 en el Ministerio de Educación y participa de la construcción del Portal Educ.ar, mantiene vínculos con el equipo hasta 2011, momento en que vuelve a ser convocada para organizar una serie de talleres presenciales de integración de TIC.

Cecilia Sagol es licenciada en Letras y docente de la materia “Cultura y Lenguaje político” de la UBA. Autora y editora de contenidos educativos, especialmente digitales, motivo por el cual es convocada a formar parte del Portal Educ.ar en su creación en el año 2000. Se especializa en la producción de contenidos digitales, objetos de aprendizaje, plataformas multimedia y diseño de ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Lizzie Wanger es licenciada en Ciencias de la Educación y al momento de creación de la Especialización coordinada la sede Pilar de la Universidad Pedagógica en la que se encarga del procesamiento didáctico de materias y seminarios para la modalidad de educación a distancia. Desde allí, ingresa en 2011 al área de evaluación del programa de Conectar Igualdad, a cargo del Portal Educ.ar. Al comenzar el Programa, dicta un taller para docentes de CABA y Conurbano que utilizan TIC en sus prácticas pedagógicas.

Cecilia Magadán es licenciada en Letras con un Doctorado en Alfabetización, Lengua y Tecnología de la Universidad de Columbia. Es responsable entre 2005 y 2006 de la Red Educ.ar escuelas. Trabajaba para Educ.ar en el desarrollo de materiales y dictando talleres disciplinarios.

Daniela Rovatti es licenciada en Letras y cuenta con una maestría de Edición Digital y una capacitación en Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad Tecnológica Nacional. Lidera proyectos de contenidos digitales en Educ.ar y participa de los primeros equipos de trabajo cuando se lanza Conectar Igualdad.

María Ofelia Vázquez: es profesora. Participa en educación formal y desde organizaciones sociales, especialmente en materia de Derechos Humanos y participación ciudadana.

Todas estas medidas contribuyen de manera concomitante a situar al Estado al frente de las acciones, pero también como garante de la equidad y alcance a nivel nacional de la formación inicial y continua, así como de su financiamiento.

En la misma línea, resulta central resaltar que el módulo de “Marco Político Pedagógico de la integración de TIC en la Educación Secundaria” se orienta a desarrollar el sentido de inserción de la Educación con TIC en el marco de las políticas de inclusión social tendientes a garantizar una Educación para todos y de calidad, marcar el rumbo y el sentido de esa integración. En particular, se propone la incorporación de TIC en las instituciones desde su posibilidad de habilitar otros itinerarios y trayectorias escolares, y pensar en nuevas formas de “hacer escuela”, considerando la obligatoriedad del nivel Secundario como derecho, y la responsabilidad de generar las condiciones para su efectivo ejercicio frente a la diversidad de necesidades educativas, en el marco de garantizar justicia educativa. En definitiva, tal como indica el Programa del Módulo, plantea “interpelar la cultura escolar para lograr condiciones de enseñanza y de aprendizaje que garanticen el derecho a la Educación de todas/os las/los chicas/os de nuestro país.”

El módulo busca dar cuenta sobre si la integración de TIC en la enseñanza y aprendizaje puede dar respuesta a las singularidades de los adolescentes y jóvenes de la Escuela Secundaria; cómo pueden aportar las TIC al reingreso a la escuela; de qué modo pueden las TIC generar marcos de acceso a la construcción de conocimientos que garanticen justicia educativa y si la incorporación curricular de las TIC es capaz de constituirse en aliada de los docentes para mejorar los aprendizajes.

Para esto, y siempre interpellando a los cursantes a reflexionar sobre sus propias prácticas, recorre dos unidades, una referida a la escuela Secundaria obligatoria y el

desafío de la justicia educativa⁴⁹, y otra orientada a reflexionar sobre la integración de TIC en las prácticas de enseñanza de la escuela Secundaria obligatoria⁵⁰.

Una de mis primeras iniciativas fue convocar a distintas partes del Ministerio de Educación para armar la Especialización. Después me pidieron de la Dirección de Secundaria que arme uno de los módulos, que era el Marco Político Pedagógico de la Educación Secundaria. Así participé un poco como parte de la política del Ministerio en el armado de la Especialización en general y, específicamente, en unos acuerdos sobre cómo se iba a trabajar la Especialización. (Elizabeth Wanger, responsable de “Marco Político Pedagógico”)

La impronta del Módulo “Marco Político Pedagógico” estaba entre los acuerdos con la Dirección de Secundaria en torno a la obligatoriedad y derecho del nivel que marca la Ley de Educación Nacional, y servía de introducción dando sentido al resto de la propuesta en la que se integraban las TIC.

Para nosotros era político-educativo, no era diferente. Nosotros trabajábamos ahí con docentes de las escuelas, que muchas veces han resistido la inclusión de lo que pasa en la escuela, entonces el desafío era convencerlos de que todos tenían que estar adentro, que supieran que esto era un marco, que la escuela ya no era la de antes y que estábamos asistiendo a partir de Ley de Educación Nacional. Nos propusimos que esos mismos docentes que resistían pudieran revisar las concepciones que subyacen a sus prácticas cotidianas. Sabíamos que entre esos docentes había directivos y ahí el desafío ya se redoblaba porque era gente que estaba conduciendo instituciones con otros docentes adentro, básicamente, y que, además, marcaban línea. (Elizabeth Wanger, responsable de “Marco Político Pedagógico”)

⁴⁹ Educación Secundaria Obligatoria y derecho a la Educación: La obligatoriedad del Nivel Secundario: desafíos para la inclusión, la permanencia y el egreso. Marco jurídico normativo: Ley de Educación Nacional y acuerdos federales de la Educación Secundaria obligatoria. Sus implicancias en las prácticas institucionales del nivel. Los desafíos de construir una nueva Secundaria para todos

Trayectorias escolares y formatos escolares en la Secundaria obligatoria. Condiciones de enseñanza a partir de la integración de TIC. La reorganización de los espacios y tiempos escolares y de las formas de organizar los grupos y las actividades de aprendizaje.

⁵⁰ La integración curricular de las TIC en la escuela Secundaria: La integración de las TIC en la tarea pedagógica. Prácticas de enseñanza, pertinencia y contención de la diversidad de necesidades y de saberes construidos. Expectativas positivas y posibilidades de aprendizaje. La contribución de las TIC en los procesos de conocimiento. Los docentes que enseñan y que aprenden.

La integración de las TIC como componente del currículo. Las TIC, los sujetos de aprendizaje y los procesos de cognición. Marcos de acceso al conocimiento.

Educar y seguir aprendiendo: un trabajo colectivo: Aprendizaje colaborativo. Procesos de metacognición. Comunidades de aprendizaje. De “consumidores” a “productores de conocimiento”.

El contenido del módulo y la posibilidad de reflexionar sobre el marco político-pedagógico me permitió sistematizar o poner en palabras una convicción de una Educación capaz de mejorar la vida, sobre todo a aquellos que están en posición de mayor vulnerabilidad. En ese sentido me permitió una mirada sistemática, “académica”, de lo que para mí es la Educación desde el punto de vista de convicción, más allá de la potencialidad de la Educación a distancia. (María Ofelia Vázquez, Coordinadora de tutores “MPP”)

Este abordaje y posicionamiento supuso ciertas tensiones entre los cursantes:

Si este grupo preseleccionado ya con familiaridad TIC y que no tiene además resquemor en tomar una propuesta del Estado, refleja, no en todos pero en un grupo significativo, la presunción de que la Ley es un instrumento tramposo de ideologización y que supone una malintención de inculcar algo políticamente. (Verónica Piovani, Directora Ejecutiva INFD)

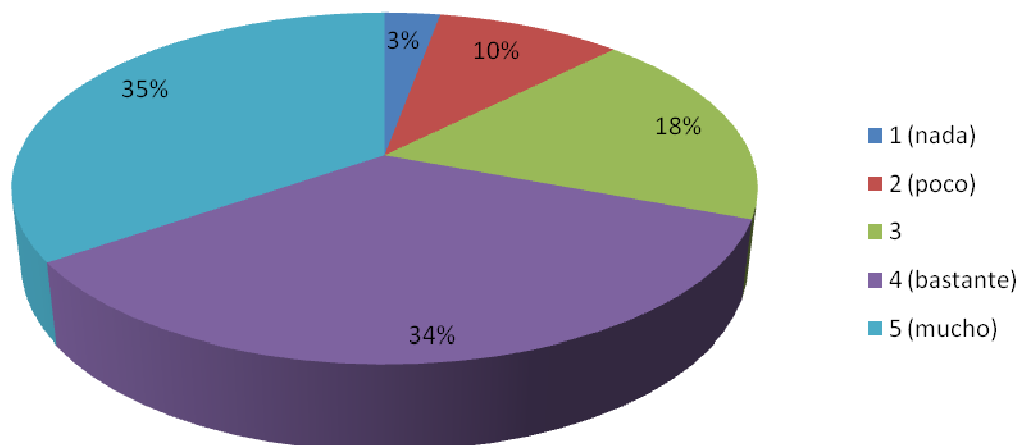
Entre los alumnos, toda esta resistencia. Esto que me decís, tal cual, ¿por qué yo? ¿Qué tengo que ver? Pero después le daba sentido, esto es lo que a mí me llegó en general que me llamó la atención, pero al final. (Magdalena Garzón, Coordinadora General de la Especialización)

Los que cursaron el primer año eran súper entusiastas porque esperaban la llegada de la Especialización pero hubo mucha gente en contra. La verdad que fueron situaciones excepcionales y con estas personas el desafío pedagógico era aún más grande. Teníamos que provocar todo el tiempo un diálogo constructivo, y el desafío enorme era no enojarnos y contra-argumentar estas ideas con mucho cuidado, mucha altura, mucho respeto y mucha firmeza. Esos fueron como nuestros focos de tensión en torno a la propuesta y en relación a las personas que participaban. (Elizabeth Wanger, responsable de “Marco Político Pedagógico”)

En tanto, en las encuestas realizadas a los egresados sobre esta dimensión en particular, encontramos que casi el 70% valora positivamente (“bastante” o “mucho” de acuerdo a la escala) la formación en materia de política educativa que ofrecía la carrera y menos de un 15% indica poco o nada. Debemos mencionar que es la variable con menor puntuación de todas las relevadas y la que obtiene la mayor cantidad para el rango intermedio (3, en la escala de 5).

Gráfico 7: Valoración de la dimensión “Formación en materia de política educativa”

Formación en materia de política educativa



En las valoraciones distribuidas según los distintos grupos encuestados, vemos que la “formación en materia de política educativa” alcanza los valores máximos en el grupo de edad que va de los 45 a 49 años; las mujeres; entre los habitantes de provincias con menor población como Catamarca, La Pampa, La Rioja y San Luis; los inscriptos por la Modalidad Educación Especial; los que cuentan con entre 10 y 15 años de antigüedad; los que no recibieron la *netbook* del PCI; los egresados de la primera cohorte (2014) y los profesores del área de Educación Física y de Educación Artística.

Las respuestas abiertas optativas sobre los principales aportes en materia de política, a su vez, incluyen una alta presencia de la noción de “inclusión” (12 menciones sobre 63 intervenciones) y resaltan la lectura de las leyes, normativas y diseños vigentes:

Las políticas educativas (PE) son parte de la política pública de un Estado y como la Educación es un derecho universal, estas políticas deberían tratar de poner en práctica medidas y herramientas que sean capaces de asegurar la calidad de la Educación.

Además, valoran poner de relieve que la Educación es un derecho:

Los que proporciona sobre ampliación de oportunidades para disminuir la brecha digital, para universalizar el acceso a la alfabetización tecnológica.

Afianzar las ideas del Derecho a la Educación, en especial en el nivel secundario cuya obligatoriedad fue muy cuestionada. El uso de las TIC, relacionándolo con

el concepto de Inclusión y con la democratización del conocimiento y la información.

Haber desaprendido lo político educativo facundico hegemónico, homogéneo duro, para re construirlo o hacerlo activo no mera copia, algo Simónico (Bolívar/Bialet Massé) idiosincrásico inventivo/innovativo desde dispositivo TIC-tecnomóviles u-learnig.

Quienes desestiman la formación en materia de política educativa, entienden que el abordaje de esta dimensión resulta “meramente informativo”, aunque otros destacaron la posibilidad de ver sus “alcances y deficiencias”

Sin embargo, como analizamos en el capítulo anterior, en la valoración general sobre las distintas dimensiones relevadas en esta tesis como aportes de la Especialización, solo el 37,5% de los 104 encuestados marca entre las opciones el ítem política educativa, muy por debajo de las demás dimensiones relevadas (“incorporación de TIC”, “revisión de las propias prácticas docentes” y “formación pedagógica”). Esto nos lleva a pensar que, tal como perciben quienes estaban al frente de la propuesta, se logró interiorizar que lo educativo es político, sin que hiciera “ruido” entre los cursantes la inclusión de la normativa.

Mediante las entrevistas buscamos ahondar en estas representaciones sobre la comprensión de la formación docente como política pública. Encontramos explicaciones que incluyen la articulación con otros programas, en especial Conectar Igualdad:

Cuando llegaron las *netbooks*, se comprendió que había una correspondencia con esto que se propuso en el sistema de la inclusión, porque sabemos que la inclusión no es un proceso acabado sino que es continuo. Pienso que tuvo buena correspondencia con lo que se planteaba, hubo una responsabilidad por parte de las políticas públicas y fue una inversión monetaria bastante importante. (Diego González, Ciencias Sociales, 25-29 años, Formosa, PCI, egreso 2014)

Conectar Igualdad es una política y esta capacitación respaldaba esto que era el Conectar Igualdad: una Educación de calidad para todos. (Sebastián Fozzatti, Ciencias Sociales, 40-44 años, Mendoza, PCI, egreso 2014)

En concordancia con lo anterior, entre las respuestas a las distintas preguntas, muchos entrevistados mencionaron espontáneamente otras políticas públicas que se articulan con la Especialización, tal como se desprende de la normativa que las encuadra y de lo que explicitan sus autoridades, docentes y tutores.

Aparecen referencias explícitas al Portal Educ.ar, al Programa Conectar Igualdad y a INFD- Programa “Nuestra Escuela”, ya sea porque los entrevistados se enteraron de la Especialización a través de información enviada desde esos ámbitos o porque habían realizado cursos en los sitios que cada uno tiene disponible.

Otra cuestión que surge entre los docentes y que está presente entre los entrevistados se vincula con entender a la política pública superando las gestiones gubernamentales:

Me parece que la gente desvirtúa las cosas y piensa que una política pública es de un gobierno en particular. Eso, a veces, genera una incompreensión sobre que es algo más allá de los gobiernos y de las ideologías y que la Educación es para todos y, por lo tanto, es importante capacitarse. (María Angélica Santacruz, Lengua extranjera, 50-54 años, Buenos Aires, egreso 2015)

Para algunos, la legislación resultó engorrosa:

La bibliografía por momentos resultó algo pesada no tanto por la cantidad sino por la temática, como por ejemplo las leyes de Marco Político y Pedagógico. (Emanuel Bolla, Informática, 30-34 años, CABA, PCI, egreso 2015)

Resulta interesante una aproximación diferente del entrevistado oriundo de Neuquén, una provincia que configuró parte de su labor docente a partir de la postura de los gremios desde el asesinato de Fuentealba en 2007, un maestro que participaba de una marcha para reclamar mejores condiciones laborales.

Acá la discusión sobre políticas pedagógicas es fuertísima, así que no necesitamos que nos vengan a decir qué es una política pública. (Walter Herrera, preceptor, 35- 39 años, Neuquén, PCI, egreso 2016)

La inclusión sigue apareciendo como el concepto central en lo que expresan los entrevistados.

Sujetos de derecho

La Ley de Educación Nacional, en su artículo 74, proclama que corresponde al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordar las políticas y los planes de formación docente inicial; los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares, las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la

gratuidad de la oferta estatal de capacitación. Además de fijar el rol del Estado como garante, se especifica que la formación continua es un derecho. Por eso, es necesaria la creación de una dependencia nacional, el INFD, asistida y asesorada por un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la Educación de gestión privada y del ámbito académico. De esta manera, distintos actores involucrados participan en la elaboración de los lineamientos en materia educativa.

En la misma Ley de Educación Nacional, se incluyen entre los derechos de los docentes “la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera”, cuestión que se reitera entre sus obligaciones: “A capacitarse y actualizarse en forma permanente” (Título IV- Los/as docentes Y su Formación- Capítulo I- Derechos y Obligaciones). A su vez, entre otros objetivos referidos a la formación docente, indica “Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza” (LEN, Capítulo II).

La resolución ministerial 856/2012 de creación de la Especialización asume la idea de los docentes como sujetos de derecho desde esos aspectos señalados en la Ley: “Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza”, como uno de sus objetivos de la política nacional; la formación post- inicial que responda a las necesidades del sistema educativo en su conjunto y estar sujetas a evaluación en cuanto a su adecuación a las necesidades de escuelas y de las políticas educativas y la formación continua como una función que debe desarrollarse en el marco de las políticas educativas establecidas por la Ley de Educación Nacional.

Entre los fundamentos de la Especialización, se recuperan muchos de los argumentos vinculados a los derechos, los cambios tecnológicos, las nuevas subjetividades y “modos de estar en la escuela”, la formación docente y la potencialidad de las TIC en tanto instrumento pedagógico esgrimidos en las normas macro que referenciamos. A su vez, destaca las medidas del Estado Nacional tendientes a garantizar el derecho de una Educación para todos y de calidad, a emplazar una política pública de desarrollo

profesional docente para contribuir con la universalización y democratización del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.

Más explícita aún es la resolución INFD 56/14 sobre el régimen académico de la Especialización que precisa que los destinatarios son “Maestros, profesores, directivos, supervisores, tutores, preceptores, bibliotecarios u otros actores con funciones docentes que estén en ejercicio en el Nivel Secundario y/o la Modalidad de Educación Especial y/o Institutos de Formación Docente de Educación Secundaria y Especial del sistema educativo de todas las jurisdicciones o estén inscriptos para desempeñarse como docentes”. De esta manera, se pauta la formación inicial y continua, desde una perspectiva de desarrollo profesional docente que supone que los docentes tienen derecho a la formación, lo cual se complementa con la financiación de los gastos en materia de viáticos.

En las encuestas, algunos egresados valoran el poner de relieve que los estudiantes y los docentes son sujetos de derecho, incluido lo que refiere a la formación de los profesionales:

(La posibilidad) de reconocer y conocer (nos) (docentes y alumnos) como sujetos de derecho.

El acceso a todos los docentes en igualdad de condiciones a la formación de posgrado.

Conocer el marco legal de la política educativa y tomar conciencia de que muchas de las acciones que llevamos a la práctica responden a hacer cumplir el derecho a la Educación (con todo lo que ello implica) para todos.

En las entrevistas, surge nuevamente, la valorización de la posibilidad de formarse como docente, en tanto respuesta del Estado frente a una necesidad:

Desde lo personal y lo ideológico, a mí la propuesta que existía desde Conectar Igualdad a través de la Especialización me pareció fabulosa. Se veía, por ejemplo, la necesidad de muchos docentes de poder acceder a una capacitación gratuita para poder formarse y crecer desde lo intelectual y para poder ofrecer algo a sus alumnos. (Marisa Conesa, Ciencias Naturales, 55-59 años, Buenos Aires, egreso 2015)

Lo que se ha pensado desde el Estado ha brindado una inmensa formación porque hay muchos docentes que se vieron capaces de enfrentar todo esto, de cambiar sus prácticas y de apropiarse de lo que les faltaba para poder hacer

vínculos con los alumnos. (Sandra Miranda, Ciencias Naturales, 50-54 años, Catamarca, PCI, egreso 2014)

Algunos docentes, incluso, se autorreferencian como sujetos de derecho:

Me permitió ver la formación desde una cuestión pública, me permitió verme a mí mismo como agente público de la docencia, hacerme preguntas sobre eso y sobre la responsabilidad que conlleva el docente como agente público. Me hizo tomar conciencia en que la Educación es una cosa pública y esta cuestión de no cerrarnos y no estar aislados del resto de los colegas, del resto de las instituciones, de las familias. (Alejandro Alessi, Ciencias Exactas, 35- 39 años, Santa Fe, PCI, egreso 2014)

Recapitulación: el Estado como articulador y garante de los derechos

Todas las normas jurídicas que establecen las actividades en torno a la Especialización⁵¹, marcando el actuar de los que la elaboran y ejecutan, consolidan tres ideas centrales: el Estado como garante de la Educación de todos los ciudadanos; asegura el desarrollo profesional docente, en su formación inicial pero también continua e interpela al Profesorado destinatario – estudiantes de todos los niveles y tipos de gestión, docentes en formación o formados- como sujetos de derecho. Se contribuye, de esta manera, a entender que la Educación es política. Si bien encontramos anécdotas referidas por docentes y tutores sobre algunos reparos por parte de los cursantes sobre este punto, en las encuestas sobre las contribuciones de la Especialización en materia de política educativa, no es significativo su peso, por lo que podemos inferir que los egresados interiorizan esta dimensión.

A su vez, la legislación busca superar la dispersión y desigualdades de cada jurisdicción al garantizar los recursos materiales (su fuente de financiamiento) de todas estas iniciativas a nivel nacional, lo cual se complementa, con el convenio marco conocido como Paritaria Nacional Docente, que contempla la capacitación.

Entre los motivos indicados por las autoridades y docentes de la Especialización como una verdadera política pública, encontramos razones políticas (en referencia al marco legal pero también como postura ideológica), por su alcance nacional o por su capacidad de coordinar distintos actores y acciones y programas.

⁵¹ Ley Nacional de Educación (26.206/06), Ley de Financiamiento Educativo (26.075/05), normativas del Consejo Federal de Educación, y resoluciones del Instituto Nacional de Formación Docente.

Aparece entre las representaciones de los mismos, un cierto temor a que la Especialización sea tomada como una acción de un gobierno en particular y no como una verdadera política de Estado. Resulta interesante el lugar preponderante que tiene la construcción de consensos entre los distintos actores involucrados, dando cuenta de disputas e intereses que se alinearon en la definición de la formación docente como derecho. Por su parte, la encuesta arroja que esta dimensión reviste menos menciones en cuanto a su aporte que las otras relevadas, y menos del 40%. Sin embargo, surge que la valoración específica de esta dimensión es positiva en el 60% de las respuestas.

Las representaciones que dan mayor valoración están entre quienes tienen de 45 a 49 años, quienes habitan en provincias con menos de 500.000 habitantes, aquellos de entre 10 y 15 años de antigüedad, los que no recibieron las *netbook* del PCI, los egresados de la primera cohorte y las áreas de Educación Artística y Educación Física. Unos han vivido experiencias en donde la política pública de formación docente era un tema desatendido y la Educación como derecho solo un slogan; otros se encuentran en territorios muchas veces olvidados por el Estado central o áreas “menores” para la consideración general que hacen disciplinas con mayor consolidación; por lo que la puntuación alta podría ser muestra del entusiasmo por la posibilidad de contar con un ámbito de discusión sobre el tema. En las entrevistas valoran positivamente la formación en materia de política educativa, en especial la lectura de las leyes y normativas vigentes y reconocer a la Educación como un derecho e incluso la propia formación docente como derecho. Esto da cuenta de la comprensión de los sujetos – estudiantes y docentes- como sujetos de derecho.

En cuanto a los servicios de personal, resulta central la creación y definición del INFD, ya que contiene y articula los dispositivos pedagógicos necesarios que aparecían dispersos. Además, desde el plano tecnológico, la entrega de equipos a través del Programa Conectar Igualdad, impulsa la necesidad de saber cómo aprovechar pedagógicamente los mismos, a la vez que estimula su utilización. Las experiencias de formación docente tanto del área TIC de INFD como del Portal Educ.ar, por su parte, contribuyen sinérgicamente con estos propósitos. En este mismo aspecto, el INFD organiza y da cohesión a planes y programas anteriores, dispersos en distintas jurisdicciones y organismos, logrando consensos entre todos los actores, incluidos los sindicatos y federaciones docentes. Esta conjunción de programas y capacitaciones

aparece de manera clara en las expresiones de las autoridades y docentes pero también espontáneamente en las respuestas que dan los egresados tanto en las encuestas como en las entrevistas.

Otra arista está constituida por hacer explícito el lugar de las nuevas tecnologías en la normativa, y de esta manera, darles un lugar dentro de esta orientación y concepción política. Aunque aparecen iniciativas aisladas desde la década de 1970, es recién a partir de la Ley Nacional de Educación que el Estado aparece como garante de las políticas de inclusión de TIC en Educación, convirtiéndose, se esa manera, en verdaderas políticas públicas que concretan las intenciones de los discursos. Con el financiamiento de las mismas, a partir de la Ley impulsada por Néstor Kirchner en 2005 es posible la articulación y promoción de un sistema coherente para la formación docente en el área TIC.

Podemos sostener que existe una correlación entre la normativa, lo que esgrimen las autoridades y docentes y lo que perciben los destinatarios según la cual priman las razones sociales para llevar adelante esta política pública, según la clasificación que realiza Jara Valdivia (2008): integrar las TIC en los proyectos educativos garantizaría a todos los sectores sociales las competencias digitales y, de esta manera, lograr proyectos democráticos. Pero más aún: el reconocimiento explícito de los docentes como actor social clave y sujeto de derecho, supone una concepción empero más abarcativa de inclusión y justicia social que la propuesta por el autor, porque contempla los distintos grupos sociales en términos de sus posibilidades económicas y los diferentes niveles en sí mismos. El Profesorado deja de ser entendido desde su obligación de formarse solo como canal o vehículo para mejorar las prácticas docentes y poder dar cuenta de las necesidades de sus estudiantes y es interpelado como un sujeto de derecho en sí mismo (aún sin tener grupos a su cargo), tal el caso de los cursantes que son estudiantes de carreras docentes.

Bibliografía

Jara Valdivia, Ignacio (2008). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Santiago de Chile: CEPAL.

Pallares, Francesc (1988). “Las Políticas Públicas: El Sistema político en Acción”. *Revista de Estudios Políticos*, (62), 141-162. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/27007.pdf>. Fecha de consulta: 24/03/2016.

8. REPRESENTACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC

El segundo objetivo específico que perseguimos en esta tesis busca analizar las representaciones de la formación docente para la inclusión de TIC contemplados en la normativa y las configuradas por los responsables, los docentes de las materias obligatorias de la Especialización y los destinatarios/egresados.

A partir de la literatura reunida, priorizamos un enfoque sobre la justificación de la incorporación de TIC a la formación del Profesorado (en la tensión contenido o estrategia pedagógica)⁵², la revisión de la propia práctica; la relación entre pares como posibilidad de aprendizaje, en este caso singular entre colegas, y los desafíos pendientes.

Las TIC en la formación docente

Según lo expuesto en capítulos anteriores, la Ley de Educación Nacional establece

“El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” y fija entre sus objetivos “desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación”. Además, el Título VII de esa legislación está íntegramente dedicado a “Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación” (LEN, art. 88).

La Ley de Educación Nacional, hace mención a las tecnologías de la información y la comunicación y sus nuevos lenguajes; incluyéndolos como “parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (LEN, art. 88). A la vez que propone una articulación y coordinación territorial, la Ley de Educación Nacional reconoce a Educ.ar como el organismo responsable de los contenidos y a la señal educativa “Encuentro”, por ese entonces perteneciente al Ministerio de Educación, para apoyar y complementar esas estrategias de equidad y mejoramiento de la calidad educativa. Además, deja sentadas las bases para la creación de un sistema formador que alcance todo el territorio nacional y que articule y garantice

⁵² En el próximo capítulo se formula una pregunta similar, pero en relación a la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en general, desde su mediación, y no específicamente orientados a la formación del Profesorado.

la oferta formativa; y las mismas condiciones de calidad y de igualdad, alentando la articulación “entre las acciones de investigación, desarrollo curricular, formación continua y TIC”. La Ley de Financiamiento Educativo 26.075/05, reconoce como una de las metas prioritarias de la inversión educativa la expansión de las TIC en los establecimientos educativos.

Por su parte, el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”, busca “la accesibilidad a los conocimientos y la formación permanente de todos los docentes en el sentido de renovar y fortalecer la enseñanza en cuanto a la integración y/o uso intensivo de TIC y en cuanto a la construcción de abordajes pedagógicos complejos” (Resolución CFE 188/12) y establece entre sus orientaciones para docentes, el desarrollo de acciones formativas sobre la enseñanza de las disciplinas, mediadas por TIC.

La especificación de la necesidad de la formación docente en el área TIC se encuentra claramente enunciada en la Fundamentación de la Especialización

“Se parte de la premisa de que resulta fundamental ponderar los alcances y límites de las TIC, de modo de hacer valer sus potencialidades en tanto instrumentos para el desarrollo de propuestas pedagógicas, sin por ello sobredimensionar la incidencia de las variables tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Entre otros ejes, la fundamentación de la Especialización “asume la responsabilidad educativa de brindar un espacio de formación y reflexión con rigor académico que permita enriquecer las prácticas institucionales desde la inclusión y utilización de las TIC en la tarea educativa cotidiana”, por lo que contiene entre sus objetivos actualizar la formación de los profesionales de la docencia en el uso pedagógico de las TIC, promoviendo la producción de nuevos saberes para la gestión educativa y la enseñanza, el aprendizaje y la reflexión sobre las prácticas, tendientes a lograr una mejora en las trayectorias educativas de los alumnos⁵³.

Como explicamos en el capítulo 3 “La Especialización Docente en Educación y TIC”, la fundamentación de la creación resalta las nuevas subjetividades que se construyen a

⁵³ Para la organización del capítulo, se desagregan en los subtítulos la totalidad de los objetivos de la Especialización. Los mismos pueden encontrarse completos en el capítulo mencionado.

partir de la penetración de las tecnologías en la vida cotidiana y la consecuente necesidad de reconocerlas para hacer propuestas pedagógicas que mejoren los aprendizajes.

Según la misma, resulta imperioso brindar herramientas al Profesorado para implementar usos TIC que resulten significativos en la práctica cotidiana:

“resulta fundamental ponderar los alcances y límites de las TIC, de modo de hacer valer sus potencialidades en tanto instrumentos para el desarrollo de propuestas pedagógicas, sin por ello sobredimensionar la incidencia de las variables tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.”

En palabras de Verónica Piovani, se trata de

Construir las condiciones para producir las transformaciones necesarias en el colectivo docente en términos de acompañar de manera conjunta los desafíos que implicaba la incorporación tecnológica, pero no desde una perspectiva instrumental, sino de una perspectiva integral que comprendiera los cambios de la cultura mediático-tecnológica de manera que integrara el posicionamiento político-pedagógico, la comprensión de los sujetos, las transformaciones en la cultura y las novedades tecnológicas, no como aspectos divorciados, sino desde una integralidad y desde una perspectiva totalizante, y eso tenía que ver mucho con la comprensión del campo de la Comunicación-Educación (...). Y ahí se combinó lo mejor de la tradición de Jorge (Huergo), que es más una comprensión cultural y de sujetos, con un equipo de trabajo que tenía mucha experticia más técnica. Entonces lo pudimos ensamblar a eso para que no fuera una visión instrumental pero tampoco una visión tan generalista en las transformaciones de la cultura que terminara no llegando nunca a la enseñanza de los distintos contenidos curriculares que los docentes, efectivamente, tienen que poner en juego en el aula con los distintos diseños. (Verónica Piovani, Directora Ejecutiva INFD)

Desde quienes venían trabajando en el PCI y tras revisar las críticas a programas de distribución masiva de equipos de otros países, asimismo, se reorientó el enfoque de las propuestas de Formación al incorporarse a la Especialización, con una impronta más pedagógica:

Se hizo una lectura de esas experiencias y acordamos que teníamos que salir con contenidos y con una propuesta pedagógica. (...) Nosotros veníamos trabajando desde el año 2000 sabiendo que las escuelas sólo tenían una computadora conectada. Muchos de nuestros proyectos de los primeros años los hacían desde ahí o desde la casa del profesor. (Cecilia Sagol, autora del Módulo “Modelo 1 a 1”)

Desde el diseño curricular cada una de las materias obligatorias analizadas, también se especifica una razón por la cual implementar las TIC en Educación, que resulta en su aporte singular. A los fines de la organización interna de nuestro trabajo, solo referenciamos en este capítulo aquellas cuestiones que consideran en primer lugar a la formación docente, aunque resulta evidente que la distinción entre este aspecto y otros es arbitraria.

En el módulo “Marco Político Pedagógico”, el enfoque está puesto en “interpelar la cultura escolar para lograr condiciones que garanticen el derecho a la Educación”. Para eso, propone reflexionar sobre la incorporación de TIC en las prácticas de enseñanza y sus implicancias en el trabajo institucional:

No se trata sólo de la incorporación las TIC en las perspectivas didácticas, sino de profundizar en lo que estas tecnologías pudieran aportar para la ampliación y apertura de diferentes modos de construcción de aprendizajes, en la necesidad de generar ámbitos de trabajo y aprendizaje colaborativos (tanto entre docentes como entre los alumnos).

A su vez, esgrime como objetivo

Que los participantes encuentren el sentido de la integración de TIC a sus prácticas áulicas e institucionales: nuevas formas de enseñar, nuevas formas de aprender, nuevas relaciones pedagógicas, nuevo lugar del conocimiento en las experiencias escolares, entre otras.

Para ser consecuente con eso, se especifica la modalidad de inclusión de TIC en el ámbito educativo:

resulta fundamental la integración de las TIC como uno de los componentes del desarrollo curricular y no como un recurso periférico.

En módulo “Modelo 1 a 1”, se fundamenta desde la presentación de las oportunidades pedagógicas de ese tipo de distribución de equipamiento centrada en la ubicuidad del acceso a contenidos educativos. Además, lo presenta como un dispositivo que permite la apropiación individual y a la vez la conexión con otros, entre otros aspectos, por lo que incorpora como objetivo

“vincular el modelo no solo con una introducción de equipos sino con fundamentalmente “enseñar y aprender de otra manera”.

Entonces, enmarca los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de los circuitos de construcción y circulación de información en la sociedad del conocimiento, con ciertas prácticas de consumo de medios en especial por parte de los jóvenes” que se han conceptualizado como “cultura participativa” y “convergencia de medios” y a pensar prácticas de enseñanza centradas en el uso de plataformas tecnológicas, de proyectos complejos y de habilidades del siglo XXI.

Finalmente, el Módulo “Enseñar y aprender con TIC” concibe a la integración de TIC

“como una instancia para enriquecer los propósitos y los contenidos en las propuestas de enseñanza y, a su vez, como un punto de partida para fomentar actividades de aprendizaje colaborativas, creativas y críticas”.

Entre otros contenidos, en las materias analizadas encontramos:

Módulo “Enseñar y aprender con TIC”

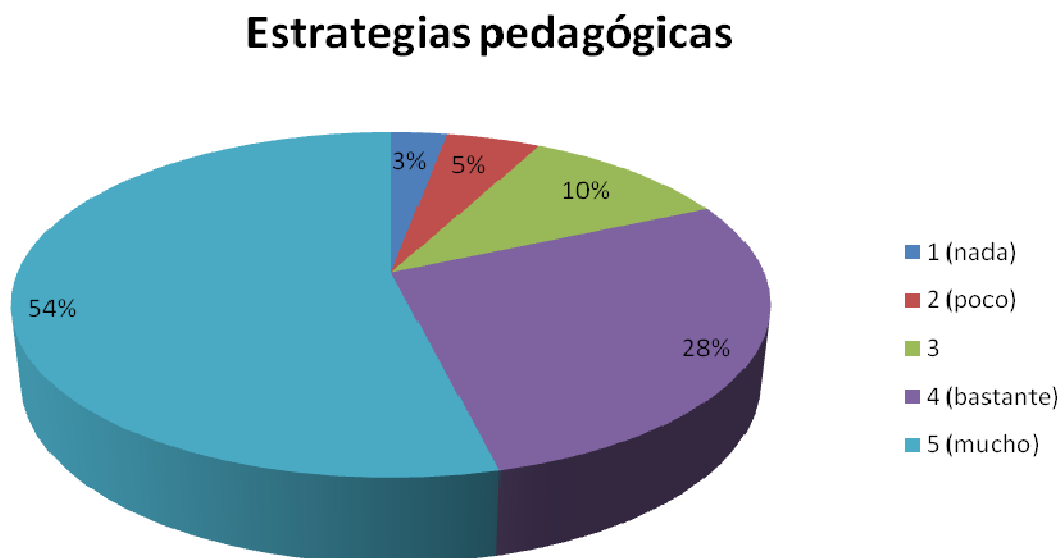
3. Las formas de trabajo: las comunidades de aprendizaje. Los perfiles de docentes
4. Las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje que facilitan y promueven las TIC. El marco teórico-metodológico TPACK. El diseño de planificaciones con TIC a partir del TPACK. La planificación con TIC basada en tipos de actividades específicas.

De esa manera, el Módulo se pregunta acerca de los modos posibles y el sentido (el cómo, el porqué y el para qué) de incorporar recursos TIC en las aulas y en las instituciones.

Como señalamos, en la valoración general de la Especialización que realizan los 104 encuestados, el 77,9% marca la opción “revisión de las propias prácticas docentes” mientras que el 52,9% considera su aporte en términos de “formación pedagógica”, solo superada por la aceptación de la dimensión “incorporación de TIC”.

En la valoración específica de la dimensión “estrategias pedagógicas” propuestas por la Especialización, más del 80% las califica positivamente (el 54% indica “mucho” y el 28% “bastante” de las opciones de la escala), casi a la par que la estimación para “actualización de contenidos”.

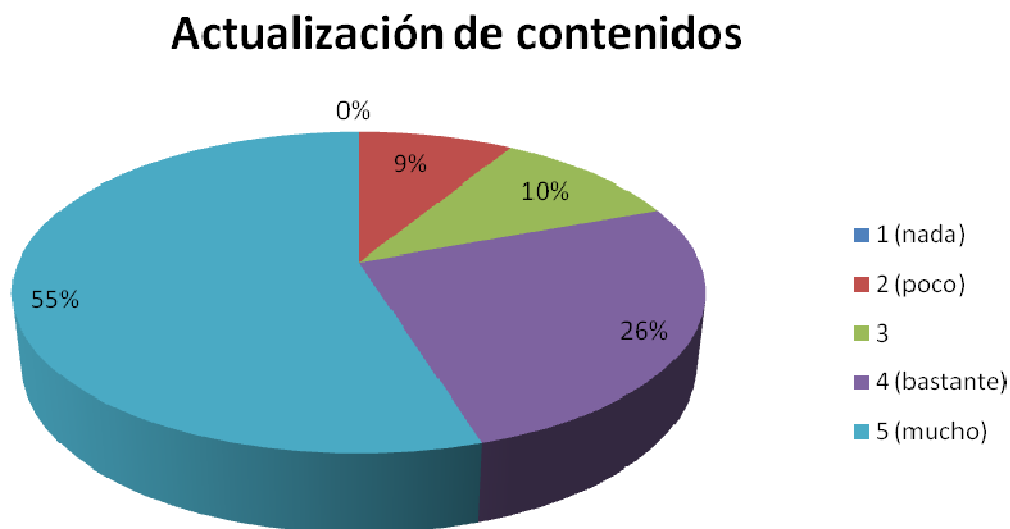
Gráfico 8: Valoración de la dimensión “Estrategias pedagógicas”



En lo que respecta a las “estrategias pedagógicas”, los grupos relevados que más la valoran son los que tienen entre 40 y 44 años, y las calificaciones están por encima de la media para todos quienes tienen 55 años; las mujeres; los habitantes de provincias con menor población; los cursantes de la Modalidad Secundaria; los que tienen entre 15 y 20 años de antigüedad en la docencia; los que recibieron las computadoras del PCI; la cohorte 2014 y los profesores de Educación Física. Las calificaciones menores corresponden al grupo de entre 30 y 34 años, extensivo a quienes están comprendidos entre 20 y 39 años; los porteños; quienes recién se inician en la docencia; la cohorte 2015; y los profesores del área de Ciencias Naturales; y resulta parejo para los inscriptos de las modalidades Especial y Formación Docente.

Por su parte, la pregunta por la “actualización de contenidos” arroja según la escala que es valorada “mucho” por el 55% mientras que un 26% la califica como “bastante buena”. De esta manera, el 80 % aprecia positivamente la actualización de contenidos y ninguna de las respuestas opta por la opción “nada”, equivalente a que no se valora dicha dimensión.

Gráfico 9: Valoración de la dimensión “Actualización de contenidos”



Para la variable “actualización de contenidos”, la mayor calificación es la que otorga el grupo de encuestados entre 45 y 49 años; los hombres; los bonaerenses; quienes pertenecen a la Modalidad Educación Secundaria; los de antigüedad mayor a 20 años; quienes recibieron las *netbook*; la cohorte 2014; y los profesores de Educación Física. La menor valoración en esta dimensión proviene de los mayores de 60 años; los habitantes de CABA; aquellos que pertenecen a Educación Especial; los que tienen entre 15 y 20 años de antigüedad; la cohorte 2016 y los docentes de Lengua extranjera.

Las respuestas abiertas optativas sobre los principales aportes a la formación pedagógica, entendida como la formación destinada al Profesorado, giran sobre los siguientes ejes: la importancia de la implementación pedagógica de TIC en relación al contexto (lo que incluye reflexionar sobre los estudiantes actuales); la revisión de la práctica docente; la actualización de teorías de aprendizaje y didácticas y, en menor medida, la reducción de las TIC a sus posibilidades técnicas o instrumentales.

En relación con considerar las TIC en Educación en un contexto más amplio, de las 14 menciones sobre 65 aportes de las encuestas, resultan significativas que 5 apreciaciones mencionen “actualización”, además de resultar ilustrativas las siguientes ideas:

Actualización didáctica en cuanto a metodologías de abordaje en los procesos de enseñanza. Abrir la mirada con relación al momento actual que nos encontramos en la sociedad, en pleno auge de las TIC en todo su esplendor.

Comprender la eficiencia y eficacia que se logra al incorporarlo, con significado en la práctica cotidiana de manera natural cada uno desde su contexto.

El hecho de poder emprender una pedagogía (Freireana/Tabordana) socio-tecnológica con apoyos en el aprendizaje al Otro en diferentes trayectorias (reales/ideales) educativas, a la vez que se forman sus identidades (personales/sociales/colectivas).

Incorporar las TIC a las secuencias didácticas, a los procesos de enseñanza y aprendizaje pero no de manera forzada, sino lograr que sea orgánico a la intencionalidad pedagógica.

La Especialización nos cambia la visión acerca de los que nuestros alumnos requieren en las aulas, que dista mucho de lo que recibimos en nuestra formación como docentes.

Algunas respuestas de la encuesta dan cuenta de la articulación entre lo pedagógico, lo tecnológico y lo disciplinar, en ciertos casos señalando esto como una carencia en su formación inicial:

Contribuyó a un cambio de paradigma, desprendernos de ciertos prejuicios en relación a la integración curricular de las TIC en nuestras prácticas. Abrió también nuestras mentes a otras formas de enseñar, aprender y evaluar. Fuimos los protagonistas de eso que queremos transmitir a nuestros alumnos: la importancia del trabajo colaborativo, el descubrimiento y la aceptación de otras formas de expresión, vivimos la ubicuidad de estos aprendizajes y desarrollamos otras competencias.

Dar herramientas y facilidad en materia de las tecnologías de la nueva era a aquellos docentes que no se formaron con una computadora como algo común en la Educación. Para aquellos que tuvimos la suerte de acceder a las tecnologías en nuestra formación secundaria y universitaria significó aprender a trabajar con este conocimiento en las aulas y relacionarlo con nuestra disciplina.

Hacer una mirada integral de los problemas de enseñanza.

Revisión de las prácticas pedagógicas

Otro de los objetivos de la Especialización se vincula con ofrecer un espacio de discusión crítica en torno a la inclusión de las TIC en la gestión educativa, la enseñanza y las prácticas escolares; ampliar el campo de la experiencia de los educadores a través de nuevos conocimientos e instrumentos que les permitan diseñar estrategias de trabajo en las aulas y las escuelas.

Como señalamos, el análisis de la oferta antecedente de formación del Profesorado que configura la línea de base para la Especialización⁵⁴, da cuenta del tipo de cursos ofrecidos previamente, su orientación, el grado de participación en los mismos y una evaluación por parte de los participantes:

Hacia falta un plan de estudios que incluyera un abanico de herramientas y estrategias TIC y que ahí se iba a concentrar, esto en general era lo que nosotros percibíamos, lo que los docentes quieren. Todo el esfuerzo en realidad estuvo puesto en construir esto: ¿Qué tienen que ver las TIC conmigo siendo yo preceptor? ¿Qué tienen que ver conmigo o por qué a mí esto me interpela, si yo soy profesor de Física, en la formación docente? Y así con todos los perfiles. (Magdalena Garzón, Coordinadora General de la Especialización)

El objetivo de revisar las propias prácticas y experiencias docentes se refleja de distintas maneras en los programas de las materias analizadas, pero con una cierta correlación.

El “Marco Político Pedagógico” busca

“interpelar las prácticas pedagógicas e institucionales en función de la obligatoriedad de la escuela Secundaria, a partir de la integración de TIC”.

En las distintas clases, persigue resignificar

“la tarea pedagógica en el contexto de construcción de una escuela Secundaria que ofrezca condiciones educativas de inclusión, calidad y justicia curricular para todos las/los chicas/os”.

Para eso, entre sus objetivos indica:

“Que los participantes sean capaces de interpelar y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas e institucionales, en función de la obligatoriedad de la Educación Secundaria.”

“Que los participantes puedan interrogar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje individuales, competitivas y jerarquizadas y generar contextos de trabajo colaborativo en sus instituciones y aulas”, dejando sentado que la reflexión sobre la práctica permitiría la transformación de las mismas y que esto puede contribuir a esta modalidad de trabajo.

⁵⁴ Referenciado en el capítulo 3 de esta tesis.

Por su parte, el programa del “Modelo 1 a 1”, más centrado en la reflexión sobre el tipo de organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se derivan del mismo mediante el análisis de casos, introduce como objetivo

“Conocer y analizar críticamente casos de inclusión del Modelo 1 a 1 para reflexionar sobre el modelo y los objetivos generales de introducción de TIC”

Finalmente, el Módulo “Enseñar y aprender con TIC” se propone como un ámbito para que los cursantes

“experimenten y examinen, desde sus propias prácticas y críticamente, los usos pedagógicos de los recursos digitales”.

Además de las prescripciones curriculares, este enfoque relacionado con las demandas y necesidades específicas de los distintos docentes y sus prácticas singulares, también se ve en la manera en que el PCI reorienta su aporte al integrarse a la Especialización:

Entrar por vía jerárquica fue un problema que se manifestó a nivel formulario de registros. Por ejemplo, cuando registrábamos a un docente en Educ.ar, no le preguntábamos a que escuela pertenecía, sino qué nivel educativo le interesaba; empezamos a trabajar de forma más articulada por el Ministerio y hubo que fijar la base de datos de escuelas del Ministerio, registros muy claros de Primaria y Secundaria, un montón de cosas que fijamos porque empezamos a trabajar más en sintonía con el sistema formal, lo cual tiene muchas ventajas. (Cecilia Sagol, autora del Módulo “Modelo 1 a 1”)

Otra de las tensiones que fue necesario resolver se relacionaba con incluir las tecnologías transversalmente y no solo como un ámbito circunscripto al área o materias directamente vinculadas a la informática:

La impronta que le quisimos dar fue que la integración de TIC no sea un tema de los profesores de Informática, sino que sea una cuestión de todos los profesores. (Magdalena Garzón, Coordinadora General de la Especialización)

El desafío de este momento es una instructiva incorporación del trabajo con TIC ya en el marco de las propuestas. Dentro de las experiencias, el curso de la computadora se pone un poco periférico, se usa para ayudar a la actividad pero no es el corazón de la misma. (Cecilia Sagol, autora del Módulo “Modelo 1 a 1”)

El hecho de pensar las necesidades enfocando en las prácticas y dejando los modelos abstractos, además, resultó un imperativo para convocar al Profesorado:

Nosotros queríamos un trabajo un aprendizaje fuerte, una reflexión profunda en el profe que está con los pibes en las aulas, donde se pudiera vincular la teoría con la práctica, que esto les sirviera para pensar lo que hacen en el aula. (Elizabeth Wanger, responsable del módulo “Marco Político Pedagógico para la Educación Secundaria”).

Lo hago más desde la experiencia: yo he trabajado en aulas, así que lo hice pensando en un material que podría ser una contribución para mí, para el aula y para los docentes, poniéndome en el lugar de enseñar (...) Era importante brindar un enfoque disciplinar, un pequeño marco teórico, que sirviera y que pusiera en juego el posicionamiento pedagógico. Ese es para mí el sentido de que, en última instancia, la tecnología sea un recurso más en el aula, no tiene que ser fundamental. (Cecilia Magadán, responsable de “Enseñar y aprender con TIC”)

En este sentido, se trata en todo el recorrido de revisar las propias prácticas, utilizando las tecnologías como excusas para hacerlo:

Algunos docentes ya venían trabajando con tecnología pero, en general, tiene que ver con la política pública de recursos, de distribución y también creo que tiene que ver, más bien, con revisar las prácticas de enseñanza; la tecnología terminó siendo un disparador para que los docentes revisaran qué venían haciendo en el aula. (Cecilia Magadán, responsable de “Enseñar y aprender con TIC”)

En los programas de las materias analizadas, el trabajo educativo con TIC se presenta en los siguientes contenidos:

“Modelo 1 a 1”:

“Unidad 3: Casos reales, casos posibles, alternativas al modelo.

Propuestas de trabajo. Alternativas para el trabajo con TIC.

Diseño de materiales para el aula: el docente curador. La curación de contenidos.

Reflexión sobre el uso de los equipos: la naturalización de la tecnología”.

“Marco Político Pedagógico”:

“UNIDAD II: La integración de TIC en las prácticas de enseñanza de la escuela Secundaria obligatoria

La integración curricular de las TIC en la escuela Secundaria

La integración de las TIC en la tarea pedagógica. Prácticas de enseñanza, pertinencia y contención de la diversidad de necesidades y de saberes construidos. Expectativas positivas y posibilidades de aprendizaje. La contribución de las TIC en los procesos de conocimiento. Los docentes que enseñan y que aprenden.

La integración de las TIC como componente del currículum. Las TIC, los sujetos de aprendizaje y los procesos de cognición. Marcos de acceso al conocimiento”.

Como señalamos antes, en la valoración general de la Especialización que realizan los egresados encuestados, un 30% de los 104 participantes pondera la “revisión de las propias prácticas”.

En las respuestas abiertas de la encuesta para el ítem “Principales aportes a la formación pedagógica”, las nuevas prácticas y experiencias docentes, se mencionan en 19 de las 65 respuestas optativas.

Brindar los conocimientos para reflexionar sobre prácticas propias, grupales e institucionales.

La posibilidad de visitar y problematizar nuestras propias prácticas como insumos constante para mejorar la labor profesional.

Asimismo, encontramos 8 apreciaciones sobre el cambio del rol y actualización docente y de la concepción acerca del estudiante:

(Me permitió la) incorporación de nuevas propuestas para el aula.

El cambio en el rol docente, como guía en el aprendizaje lo que permite elaborar diferentes estrategias para acompañar a todos en sus aprendizajes.

La profundización de lo ya visto en el Profesorado, nuevas herramientas didáctico-tecnológicas, otros.

El alumno construye sus propios conocimientos y el profesor actúa como guía o tutor.

En 9 oportunidades se indica como aporte la consideración del tema “evaluación” mientras que en 3 ocasiones se hace mención a la reflexión sobre aspectos teóricos de la Educación en general:

Los aportes sobre evaluación, la implementación de las TIC en relación a las decisiones pedagógicas, la importancia del trabajo colaborativo.

Material teórico. Debate en torno a las ideas pedagógicas.

Resignificar los encuadres teóricos.

Afianzar las posturas cognoscitivistas en la enseñanza.

Al indagar en esta misma dimensión de “Aportes a a formación pedagógica” en las entrevistas a egresados, surgen referencias a la relación entre la posibilidad de revisar la propia práctica como modo de reconocer algunas carencias formativas:

Mirá, haciendo un análisis más teórico y que me ayudara a entender mucho las prácticas e interpelarlas, creo que mi saber “formativo” en llegar a la docencia no era el suficiente, así que parte de mi resistencia se debía a no saber cómo usar estos dispositivos y quedar en ridículo ante esa situación. (Diego González, Ciencias Sociales, 25-29 años, Formosa, PCI, egreso 2014)

Hay cuestiones pedagógicas que yo no vi en el Profesorado. En ese momento, donde estudiaba, hubo un cambio de docentes y los docentes nuevos no conocían la formación que tenían que generar en su alumnado. Hay cuestiones de la evaluación que yo no conocía hasta el postítulo y en la presentación del mismo se vieron como muy específicas, en donde yo estudié sólo se enseñaba a evaluar algunas cosas y se omitía evaluar otras. (Walter Herrera, preceptor, 35- 39 años, Neuquén, PCI, egreso 2016)

Esto te obliga a revisar tus prácticas, tus clases ya no son iguales. Por eso yo te decía al principio que inicialmente, a lo mejor, es un poquito más de trabajo en cuanto a la planificación, pero una vez que lo tenés incorporado fluye solo y la verdad que los resultados son gratificantes. (Marisa Conesa, Ciencias Naturales, 55-59 años, Buenos Aires, egreso 2015)

Lo que conocí en la Especialización fueron los nuevos soportes o la forma de planificar y pensar una clase con herramientas de las nuevas tecnologías, pero ya estaba familiarizada con la tecnología. (Viviana Navetta, Educación Artística, 50-54 años, Buenos Aires, PCI, egreso 2014)

Me sirvió mucho para cambiar ciertos esquemas de estudio que, por ahí, para los chicos, eran bastante tediosos. (Liliana Lavastrou, Lengua y Literatura, 50-54 años, Mendoza, PCI, egreso 2015)

Intentar poner en práctica el uso de la tecnología con un significado memorable para los chicos y que no sea un repositorio, simplemente, para leer PDF's entre otras cosas, sino que produzcan con eso. (Nora Lerena, Lengua extranjera, 40-44 años, Buenos Aires, egreso 2015)

E incluso la posibilidad de vencer los propios prejuicios en cuanto a la tecnología:

El sentimiento hacia lo virtual, hacia lo tecnológico, es distinto porque antes del postítulo estaba bastante cercano a ser un opositor de la tecnología en la Educación. Por lo tanto, creo que me cambió un poco la mirada hacia el uso de la tecnología en el aula, hacia permitirle a los alumnos usar las distintas

tecnologías. (Alejandro Alessi, Ciencias Exactas, 35- 39 años, Santa Fe, PCI, egreso 2014)

Durante un tiempo tuve mucha resistencia hacia todo lo que era de informática porque me parecía que las TIC eran como el eje del mercado capitalista que molesta. Hoy en día sigo siendo algo crítico pero no tanto. Después llegué a la conclusión de que, por más de que no me guste, la mejor forma es amígame, trabajar con eso y usarlo a mi favor. Un día, en Mendoza, una profesora me comenta que estaba en la Especialización y ni bien la hice me abrió la cabeza, me hizo ver que las TIC, me guste o no me guste, sirven como recurso en la Educación. (Sebastián Fozzatti, Ciencias Sociales, 40-44 años, Mendoza, PCI, egreso 2014)

La relación con los pares

Finalmente, entre los objetivos de la Especialización se señala proponer recursos para la formación, producción e intercambio de experiencias relacionadas con los aprendizajes mediados por nuevas tecnologías; registrar y sistematizar experiencias, recursos y contenidos para acompañar procesos de evaluación y autoevaluación institucional.

Fue una decisión importante que las aulas virtuales se integren por estudiantes de diversas localidades y provincias, para promover los intercambios entre distintas realidades.

Si bien en todos los módulos se fomentan actividades colaborativas en las que es necesario establecer vínculos con los pares, ya sea a través de foros, wikis, tareas en pequeños grupos, lectura y comentario de trabajos de otros, solo aparecen menciones directas al trabajo entre pares en el Módulo “Aprender y enseñar con TIC” que resalta

“se implementan estrategias de trabajo colaborativo, como experiencias enriquecedoras a la hora de promover intercambios entre colegas y con los alumnos”, fundamentado en que “la integración de las TIC se concibe como una instancia para enriquecer los propósitos y los contenidos en las propuestas de enseñanza y, a su vez, como un punto de partida para fomentar actividades de aprendizaje colaborativas, creativas y críticas.”

Esta idea de los trabajos colaborativos, de los trabajos en red, de la interdisciplinariedad, todo eso es algo importante. (Cecilia Sagol, autora del Módulo “Modelo 1 a 1”)

El Modelo 1 a 1 indica entre sus contenidos:

“Unidad 4: Documentar y evaluar en el Modelo 1 a 1
¿Por qué es importante la documentación de experiencias?”

Documentar para compartir”.

El programa del Módulo MPP indica “la necesidad de generar ámbitos de trabajo y aprendizaje colaborativos (tanto entre docentes como entre los alumnos)” y propone entre sus contenidos:

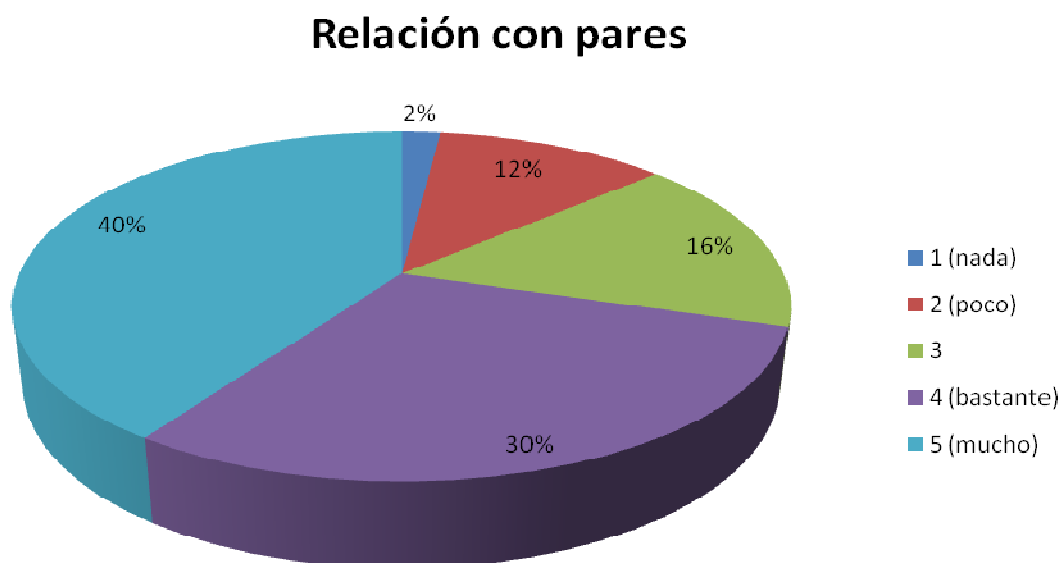
“Educar y seguir aprendiendo: un trabajo colectivo
Aprendizaje colaborativo. Procesos de meta-cognición. Comunidades de aprendizaje. De “consumidores” a “productores de conocimiento”.

En estas condiciones de aulas integradas por distintos perfiles, el trabajo colaborativo, es implementado para enriquecer las experiencias y la producción de conocimiento:

Había gente que ni siquiera tenía correo electrónico, entonces se notaba mucho la diferencia y, por ejemplo, una experiencia muy rica en ese terreno era la actividad de la clase 4 que consistía en crear una escritura colaborativa en una wiki; ahí, a partir de la información que teníamos acerca de las trayectorias y de las posibilidades de los cursantes, intentábamos que los grupos fueran lo más heterogéneos posibles de manera que pudiera instalarse el concepto de trabajo colaborativo. Así se veían procesos interesantes de gente que le tenía pánico a la plataforma, a escribir y ser leído, y que en un grupo de trabajo donde todos aportaban se aprendía mucho horizontalmente sobre lo que otros podían aportar. (María Ofelia Vázquez, Coordinadora de tutores “MPP”)

En la encuesta en base a la escala, “la relación entre pares” es valorada “mucho” por el 40% de los egresados mientras que un 30% señala “bastante”. De esta manera, el 70% de la percepción sobre esta dimensión resulta positiva, apenas por encima de la “formación en materia de política pública”.

Gráfico 10: Valoración de la dimensión “Relación con los pares”



En lo que hace a la relación con los pares, las calificaciones más altas están para el grupo de entre 40 y 44 años, y se mantienen por sobre la media hasta los 55 años; los hombres; quienes residen en las provincias con menor población; los profesores de Educación Especial; quienes cuentan entre 15 y 20 años de antigüedad; quienes obtuvieron las *netbook*; la cohorte 2014 y los profesores de las áreas de Educación Artística y Educación Física. El menor puntaje lo dan quienes tienen entre 30 y 34 años; los habitantes de CABA; los cursantes de la Modalidad Formación Docente; aquellos que tienen menos antigüedad; la cohorte 2016 y los profesores del área de Tecnología.

Aunque la idea de “trabajo colaborativo” se menciona por 12 de los 104 participantes de la encuesta, la “relación con pares” resulta poco significativa en el ítem abierto sobre la “formación pedagógica”:

Contacto e intercambio permanente con colegas de todos los puntos del país. Sin duda tuvimos un espacio de intercambio muy pero muy valioso en todos los aspectos.

El intercambio entre colegas de diferentes lugares del país fue muy enriquecedor.

La posibilidad de interactuar con docentes de todo el país, conocer otras realidades, aprender de ellos, etc.

Una Especialización de alta calidad, “federal” que nos permitió intercambiar experiencias con colegas de todo el país.

Intercambio de experiencias.

Socialización de experiencias con otros profesores.

En oposición, la relación entre pares es considerada en varias ocasiones en las entrevistas, pero también se señala que las mismas no continúan luego de finalizada la cursada:

Lo más importante, primeramente, sería el haber compartido con docentes de todo el país los trabajos, las experiencias, ver un poco cómo cada uno y en cada lugar tenían las estrategias de enseñanza y cómo hacían llegar a los estudiantes la Lengua extranjera, las distintas visiones de enseñanza, y, por otro lado, la riqueza de compartir los trabajos, las formas de tomar los temas, hacerlos llegar y hacer producir a los alumnos, la forma en la que podían combinar con las nuevas tecnologías y poder lograr proyectos. (María Angélica Santacruz, Lengua extranjera, 50-54 años, Buenos Aires, egreso 2015)

También me gustó mucho que nosotros podíamos colaborar con los demás. Por ejemplo, cuando veíamos que algún otro cursante tenía dificultades, cualquiera de nosotros intervenía y le daba apoyo, le brindaba bibliografía, es decir, compartía sus saberes con el otro de manera que avanzábamos mucho más rápido todos juntos. (Belarmina Benítez, Ciencias Sociales, más de 60 años, Misiones, egreso 2014)

Los egresados de Teolinda armamos un grupo pero más para cuestiones administrativas. Los grupos que se armaron durante la cursada quedaron desactivados. (Diego González, Ciencias Sociales, 25-29 años, Formosa, PCI, egreso 2014)

En relación con los pares, un punto interesante lo constituye el modo en que los entrevistados al frente de la Especialización se refieren y caracterizan a los cursantes, según sea la proximidad respecto de las aulas, difieren las percepciones sobre el modo en que participan y se comprometen los cursantes; es decir, los docentes en su rol como alumnos.

Verónica Piovani, desde una visión macro, destaca la importancia del reconocimiento cultural del otro:

No era sólo un imperativo de adaptación tecnológica, no era una necesidad surgida de un *aggiornamento* superficial a la aplicación de las TIC, era un reposicionamiento integral del sujeto pedagógico, un reposicionamiento en el que la tecnología simplemente se daba la mano con un proceso de inclusión y de garantía de derechos, de la cual el docente era responsable. (Verónica Piovani, Directora Ejecutiva INFD)

Elizabeth Wanger, responsable del Módulo MPP, el único que en su programa incluye como uno de los objetivos “que los participantes puedan situarse desde el lugar de *quien continúa aprendiendo* a partir de su tarea de enseñanza”, señala que

Nos encontramos con todos profesores de carne y hueso, con la ventaja de que quienes llegaban a la Especialización eran personas movilizadas, con ganas de seguir estudiando y de seguir formándose, es decir, no era la media. (...) Teníamos que provocar todo el tiempo un diálogo constructivo, y el desafío enorme era no enojarnos y contra-argumentar estas ideas con mucho cuidado, mucha altura, mucho respeto y mucha firmeza. Esos fueron como nuestros focos de tensión en torno a la propuesta y en relación a las personas que participaban. (Elizabeth Wanger, responsable de “Marco Político Pedagógico”)

Es diferente la percepción de una de las tutoras quien, a partir del trabajo directo en las aulas, observa ciertas prácticas negativas de los docentes en su rol de estudiantes:

Hubo mucha queja de parte de los tutores sobre la falta de lectura, de compromiso, pensando que además eran docentes. A veces nos sorprendía cómo ellos, cuando están en situación de alumnos, hacen las mismas cosas que hacen sus alumnos, de las cuales ellos, seguramente, se quejan constantemente. (Daniela Rovatti, Coordinadora Tutores “Modelo 1 a 1”)

Del otro lado, recuperamos las representaciones que los egresados construyen sobre los docentes, tutores y equipo de trabajo:

Me parece que hubo un equipo atrás impresionante, fue una experiencia muy buena y me parece una lástima que tenga tan poco reconocimiento. (Sebastián Fozzatti, Ciencias Sociales, 40-44 años, Mendoza, PCI, egreso 2014)

El compromiso de los profes, vi mucha paciencia en ellos e intervenían a los alumnos muy bien. (Walter Herrera, preceptor, 35- 39 años, Neuquén, PCI, egreso 2016)

El equipo también me impresiona porque, realmente, la Educación en TIC en estos momentos es dar vuelta, hacer un giro, en todo. Yo soy pedagoga, especialista en aprendizaje, entonces, lógicamente, esto requiere otra postura,

otra forma, y empezar todo de nuevo. Por eso me impresionaba cómo puede haber un equipo donde todos aportando cada uno sus conocimientos y me parece muy interesante. (María Isabel Carrizo, equipo directivo, más de 60, Tucumán, egreso 2014)

Me pareció que estaba muy bien estructurado, bien orientado, los tutores fueron muy competentes y que la formación valió la pena. (Belarmina Benítez, Ciencias Sociales, más de 60 años, Misiones, egreso 2014)

El trato de cada uno de los profesores que he tenido me ha gustado muchísimo y también todo lo que he aprendido. (Sandra Miranda, Ciencias Naturales, 50-54 años, Catamarca, PCI, egreso 2014)

Recapitulación: más que instrumentos, estrategias pedagógicas

La Ley de Educación Nacional es central al incluir capítulos sobre usos de TIC e instaurar la creación de INFD como ámbito para fomentar políticas de formación del Profesorado de alcance nacional, en conjunción con la garantía que supone la Ley de Financiamiento.

Los distintos niveles de la legislación, tanto macro como las resoluciones específicas de creación de la Especialización, toman en consideración los cambios de contexto en relación con las nuevas subjetividades que se construyen a partir de la penetración de las tecnologías y la nueva sociedad del conocimiento. En este sentido, justifican la inclusión de tecnologías en el ámbito educativo por razones de tipo pedagógicas: contribuir al mejoramiento de la Educación mediante transformaciones de los modelos de enseñanza y aprendizaje, según la clasificación de Jara Valdivia (2005).

Son las transformaciones en la cultura cotidiana, y no las circunscriptas solamente a la institución educativa, las que impulsan, y por ende, deben considerarse al momento de pensar estrategias pedagógicas que incluyan tecnologías. En esto, si bien la Especialización busca ampliar las competencias de actores sociales que han recibido en su mayoría las *netbook* del Programa Conectar Igualdad, excede en mucho la cuestión del equipamiento. En definitiva, no se trata de una cuestión de contenidos sino de estrategias, de ahí que abarcara a la totalidad de los docentes sin circunscribirse al área de Informática. Esta decisión es resultante, por una parte, del diagnóstico sobre la oferta previa, caracterizada como desarticulada, dispersa y fragmentaria, y también de la experiencia de las distintas dependencias participantes, que formaron parte activa tanto

de los diseños específicos de materias como de algunas de los acuerdos iniciales, tal como surge de las entrevistas a autoridades y docentes.

A su vez, de acuerdo a lo establecido por el Documento de Recomendaciones Curriculares para la Formación Docente (2008), la Especialización responde a las definiciones sobre los tres campos de la formación enunciados: el de la formación general, enmarcando como escenario la Sociedad del Conocimiento y su incidencia en la cultura escolar cotidiana; el de la formación específica, porque anuda saberes instrumentales (técnicos) con áreas de conocimiento específicas en los tramos temáticos de la Especialización y en la recuperación de experiencias de los propios cursantes; y con la formación en la práctica, al brindar herramientas didácticas sustentadas en las TIC.

Tal como surge de la lectura de los documentos y de las entrevistas a los distintos actores, la propuesta de formar formadores conlleva los tres retos descritos por Ferry (1991): combina la formación académica con las necesidades pedagógicas para el nivel; forma a profesionales que son interpelados desde sus saberes y experiencias previas; pone en paralelo la formación de los profesores a través de la tecnología y su práctica profesional para poder implementarla en estrategias áulicas concretas.

Las diferentes materias buscan resignificar las prácticas cotidianas áulicas, lo que se evidencia en las fundamentaciones de las mismas, entre las que se enuncian: encontrar el sentido de la integración de las TIC en sus prácticas; indagar en las oportunidades pedagógicas y en la posibilidad de “enseñar y aprender de otra manera”; como instancia para enriquecer los propósitos y los contenidos en las propuestas de enseñanza.

La Especialización constituye una oferta de formación continua de desarrollo profesional, al entender a los docentes, en formación y en ejercicio, como sujetos de derecho y, de esta manera, interpelarlos como destinatarios, asunto que es recuperado en las entrevistas: varios de los docentes dan cuenta de experiencias previas en el dictado de cursos en el área y muchos de los egresados los tomaron, sin embargo, casi todos los entrevistados coinciden en señalar que la principal diferencia radica en la posibilidad de recibir una formación integral sobre tecnologías y Educación (y no de manera aislada).

Además, concibe una integración transversal de las TIC y no como contenido específico. El hecho de recuperar permanentemente las prácticas docentes cotidianas de

los cursantes, hace que lejos de solaparse o confundirse la particularidad de la mediación TIC, su especificidad se vea enriquecida, cuestión que es confirmada en las encuestas y entrevistas a egresados.

Esta concepción que pone a las tecnologías en el marco de un complejo entramado pedagógico en relación con un contexto cultural más amplio, caracterizado por una alta penetración tecnológica, hace que más de la mitad de los encuestados consideren a la “formación pedagógica” como un aporte de la Especialización. Al relevar en la encuesta específicamente sobre el aporte en relación a la “actualización de contenidos”, más del 80% valora positivamente ese aspecto. Los motivos que esgrimen los egresados para tener dicha postura consideran prioritariamente cuestiones referidas al contexto, la revisión de la práctica docente y la actualización en términos teóricos.

Por eso, otro de los interrogaciones centrales en lo que hace la formación del Profesorado, tiene que ver con la posibilidad de reconocer las propias prácticas para mejorarlas, cuestión que aparece enunciada entre los objetivos de la Especialización. A su vez, este objetivo se encuentra especificado en los tres programas analizados: interpelar las prácticas pedagógicas e institucionales; reflexionar sobre el “Modelo 1 a 1” y los objetivos generales de introducción de TIC; experimenten y examinen, desde sus propias prácticas y críticamente, los usos pedagógicos de los recursos digitales. En las entrevistas realizadas, los responsables de los módulos coinciden en la necesidad de revisar las propias prácticas y, en algunos casos, incluso, de sistematizar su registro para compartirlo.

En tanto, casi el 80% de los encuestados elige la dimensión “revisión de las propias prácticas” como un aporte. En el ítem abierto y optativo las referencias espontáneas al trabajo concreto en el aula es tomado entre los principales aportes a la formación pedagógica. No había preguntas específicas sobre “evaluación” por lo que llama la atención la recurrencia del tema tanto en el cuestionario como en las entrevistas realizadas a los egresados.

La relación con los pares es otro de los ejes vinculados con la formación del Profesorado, ya que el intercambio con colegas promueve la propia reflexión y, por ende, una actitud favorable hacia el aprendizaje. El intercambio de experiencias se sostuvo tanto por las propuestas específicas de las materias, que proponían realizar

desde discusiones e intercambios en los foros virtuales hasta trabajos colaborativos y también por la decisión de las autoridades de la Especialización de conformar aulas con docentes de distintas regiones, edades, trayectorias y formación de base (con excepción de la conformación de los grupos en los módulos temáticos específicos disciplinares).

El 70% de los encuestados valora positivamente la “relación entre pares” propiciada por la Especialización. Aunque no tiene muchas menciones en el espacio abierto de las encuestas, sí aparece en muchas de las entrevistas a egresados.

Para las tres dimensiones analizadas en este capítulo, “las estrategias pedagógicas”, “actualización de contenidos” y “relación con los pares”, resulta significativo que las mayores valoraciones estén distribuidas en los grupos de entre 40 años y 44 años y, en segundo lugar, hasta los 49. Al considerar los grupos encuestados según su lugar de residencia, son las provincias con menor población las que dan los puntajes más altos, con excepción de “actualización de contenidos” en donde ese grupo está por debajo de la calificación que brindan los bonaerenses, pero encima de la media. Los inscriptos por la Modalidad Secundaria califican mejor estas dimensiones, tal vez porque están al frente de estudiantes con alta disposición de tecnologías; pero para la relación con los pares son aquellos inscriptos por la Modalidad Especial, quizás porque ser menos, también son menores las chances de encontrarse con otros. Quienes se iniciaron en la actividad docente entre fines del siglo pasado y comienzos de este también puntúan mejor estas variables, acaso por su necesidad de incorporarse a los usos de las tecnologías que no eran parte de su cotidiano durante el momento de la formación.

En todos los casos, la primera cohorte establece las calificaciones más altas, al igual que el grupo destinatario de PCI, lo que se correspondería con la necesidad y avidez de esos docentes de contar con las competencias necesarias para utilizar las *netbook*, en el momento de auge de su funcionamiento en las instituciones (recientemente distribuidas y aún en buenas condiciones). Esto se condice con que, por el contrario, quienes crecieron con tecnología otorguen las menores calificaciones: probablemente, manejen por usos habituales y hasta espontáneos estas TIC en su vida cotidiana, por lo que podrían trasladarlas a sus estrategias pedagógicas sin mayor dificultad. Asimismo, la relación con sus pares, docentes o no, seguramente está atravesada por estos dispositivos.

Que los ciudadanos de la jurisdicción que concentra la mayor parte de las instituciones educativas y, por eso, la oferta educativa, sean los que establecen las menores valoraciones, resulta casi una obviedad por la saturación y disponibilidad de acceso a las mismas.

La relación con los pares es otro de los ejes vinculados con la formación del Profesorado, ya que el intercambio con colegas promueve la propia reflexión. El intercambio de experiencias se sostiene tanto por las propuestas específicas de las materias, que invitan a discusiones e intercambios en los foros virtuales y trabajos colaborativos; y por la decisión de las autoridades de la Especialización de conformar aulas de los módulos obligatorios con docentes de distintas regiones, edades, y disciplinas de base. El 70% de los encuestados valora positivamente la “relación entre pares” propiciada por la Especialización. Aunque no tiene muchas menciones en el espacio abierto de las encuestas, sí aparece en muchas de las entrevistas a egresados.

Al tratarse de docentes al frente de otros docentes, un punto tangencial a esta tesis, pero que merece mención, es la visión que los responsables de la Especialización construyen según su nivel de contacto con los cursantes: como sujetos de derecho, sujetos movilizados que continúan aprendiendo, o desde la falta de compromiso para con las tareas y tiempos para destinar a la formación.

En los relevamientos no se evidencia un discurso que resulte en exceso *optimista* en torno a las tecnologías digitales ni en sus posibilidades ilimitadas; siempre se consideran otros componentes de la práctica pedagógica, del sistema educativo o de la conectividad. Más bien, se prioriza el proceso de atribución de sentido y significado por parte de los actores en las prácticas pedagógicas singulares, próximo a las concepciones del aprendizaje mediado por TIC que enfatiza la construcción del conocimiento.

En síntesis, a partir del material relevado, es posible sostener que las representaciones de los documentos y de los distintos actores, coinciden en pensar a las tecnologías desde sus posibilidades pedagógicas, en primer lugar, y no como un contenido o herramientas en sí mismas. Sin embargo, y aunque no constituya el punto central, se presta atención a cómo utilizarlas en diversas situaciones. En este sentido, las TIC son consideradas como un aspecto complementario para el proceso de formación docente y, de igual manera, contribuirían con las prácticas áulicas. Las TIC son concebidas como parte de

los métodos de enseñanza destinados al Profesorado. Aunque la modalidad mediada por TIC, es un componente esencial al permitir que los cursantes experimenten las habilidades TIC, el objetivo de la propuesta no se reduce a esa dimensión. Las TIC son entendidas como disparadores para discusiones pedagógicas más amplias, tales como la reflexión sobre el nuevo contexto del conocimiento o los derechos de inclusión educativa, entre otros.

Finalmente, hay un correlato en las representaciones sobre el estímulo de la creación de contenidos y redes profesionales de modo tal de facilitar el desarrollo profesional, tal como se evidencia en las propuestas de trabajo de los distintos módulos y como surge de las encuestas y entrevistas.

Bibliografía

Ferry, Gilles (1991). *El trayecto de la formación*, Madrid, Paidós. Citado en Marcelo, Carlos (1994). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Huergo, Jorge (2010). “La formación docente en el nivel Superior y en los profesorado de Educación Secundaria”, La Plata. *Mimeo*.

Jara Valdivia, Ignacio (2008). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Santiago de Chile: CEPAL.

Rodríguez, Cecilia y Jelinski, Federico (2015). “Los estudiantes de la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC: informe de seguimiento 2012-2014”, Ministerio de Educación de la Nación. En línea: http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Informe_Postitulo_TIC.pdf Fecha de consulta: 23/09/2016

9. REPRESENTACIONES SOBRE LA MEDIACIÓN TIC EN EDUCACIÓN

El tercer objetivo específico que rastreamos en esta tesis consiste en indagar las representaciones sociales de la singularidad de la mediación tecnológica en los procesos educativos expresados en la normativa específica de la Especialización y las esgrimidas por los actores involucrados (responsables, docentes y destinatarios/egresados). Hacemos énfasis en reflexiones sobre las mediaciones tecnológicas de orden general y dejamos de lado las referencias que aluden específicamente a la inclusión de TIC para la formación del Profesorado (presentadas en el capítulo anterior).

Para eso, organizamos el capítulo a partir del reconocimiento de los nuevos códigos y lenguajes de la mediatización tecnológica, las transformaciones en relación con el conocimiento y su construcción; y las interacciones en la virtualidad. Entendemos que, si bien las preguntas se orientaban a indagar en las representaciones sobre la política pública específica objeto de esta tesis, muchas de las apreciaciones son trasladables a otras experiencias de formación a través de dispositivos en línea, como características centrales en las mismas.

Transformaciones en los lenguajes

De la literatura revisada, surge como un tema a considerar en relación con la mediación TIC la incorporación -o no- de lenguajes multimediales e hipertextuales (textual, gráfico, audiovisual) de fuentes diversas y situadas en lugares remotos. Esto supone, a su vez, la adecuación de las propuestas realizadas para un ámbito virtual, en cuanto a su tono, extensión, recursos y diseño.

Uno de los primeros módulos era muy universitario: diecisiete hojas de puro texto. Después acordamos que los módulos tenían que ser de ocho carillas y tenían que alternar entre texto, imagen y video y tratábamos de encontrar un nivel neutro entre lo formal y lo informal. (Verónica Piovani, Directora Ejecutiva INFD)

Después, con el tiempo, fuimos construyendo el documentito de pautas para la escritura, fue contemplando muchísimas más dimensiones, entonces ya establecimos posibles estructuras como a qué edad es obligatoria, en qué clases, las actividades sin entrega...entonces cuando ya manejábamos distintas variantes, que conversábamos con los autores, como el uso de imágenes, videos, mantener el aula visual, la extensión de las clases, eso se fue construyendo en el documento de pautas de escritura. (Magdalena Garzón, Coordinadora General de la Especialización)

El manejo de los lenguajes de una clase para un campus virtual, exige algunos requisitos particulares, por lo que la estructura contemplaba el rol de un equipo de edición, con especialistas llamados “didactizadores” que se ocupaban de la edición del texto y revisar las actividades en términos de la mediación tecnológica del campus.

¿Esa actividad es posible de entregar en una semana o no? ¿Se entiende esta consigna? ¿Cómo se puede interpretar? (Magdalena Garzón, Coordinadora General de la Especialización)

El texto de una clase puede ser excelente pero el planteo de la misma puede no ser motivador y escaso en recursos, es un equilibrio que debe lograrse con una buena tutoría. (María Ofelia Vázquez, Coordinadora de tutores “MPP”)

De manera explícita, los nuevos lenguajes se manifiestan desde los siguientes contenidos:

“Enseñar y aprender con TIC”:

“6. La multimodalidad. La lectura hipertextual: criterios de selección y usos de la información en Internet. El debate “nativos vs. inmigrantes digitales”.

“Modelo 1 a 1”:

“La incorporación de las prácticas de lectura y escritura del mundo digital en la enseñanza y el aprendizaje”.

Aunque la propuesta general de todas las clases tiene estos resguardos, los egresados priorizan el formato escrito para sus producciones

En general, predominaba lo escrito. Salvo en algunos casos, por ejemplo, donde se presentaban a partir de video porque la consigna lo pedía. (Daniela Rovatti, Coordinadora Tutores “Modelo 1 a 1”)

Los egresados son más precisos y referencian experiencias puntuales en cuanto a la implementación de distintos lenguajes a partir de la incorporación de TIC:

Ahora he incorporado esto de pensar en no sólo hacer cortometrajes, sino también ver si se puede incorporar algo así como el perfil del youtuber, el stand up y todo eso que está de moda. Así que eso es algo nuevo que traté de incorporar para romper con la estructura del video que tienen que presentar. Fue

una motivación bastante alta y están surgiendo ideas. (Diego González, Ciencias Sociales, 25-29 años, Formosa, PCI, egreso 2014)

La mediación con TIC es la simplificación de muchas actividades y la multivariedad en su presentación. Un ejemplo es lo que está sucediendo con esta entrevista vos me contabas que pudiste dar con 30 potenciales encuestados otro tema importante es que las TIC producen ubicuidad esto permite que pueda trabajar en redes y en forma colaborativa. (Emanuel Bolla, Informática, 30-34 años, CABA, PCI, egreso 2015)

Respecto de la posibilidad de implementar otros lenguajes, son escasas las citas que encontramos en las respuestas abiertas de la encuesta que recogen los aportes de la mediación TIC en Educación:

La utilización de la *netbook* como asistente digital para mejorar nuestras clases mediante videos, música y sobre todo la realización de trabajos colaborativos entre pares.

Las infinitas posibilidades de su utilización, ya que el buscar información, imágenes, videos nos permite la visualización, el acercamiento de conceptos. El Trabajar con canciones, películas, etc. nos permite la reflexión y el análisis.

Aplicación de un nuevo lenguaje.

Transformaciones en la relación con el conocimiento y su construcción

Más allá de los cambios en los lenguajes, si la mediación pedagógica se caracteriza por ser una relación en la que los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje son participantes activos en la búsqueda y construcción del sentido (Prieto Castillo y Gutiérrez, 1999), esto se ve promovido por las posibilidades de interacción que supone la conexión con otros saberes y actores, incluso por fuera de las instituciones.

La fundamentación de la Especialización, sobre este punto, detalla

“Asistimos a la realidad de personas que crecen a la luz de una cultura digital interactiva, con nuevos entornos y lógicas de relacionamiento (Facebook, Twitter), y una estética audiovisual de videoclip, de velocidad e instantaneidad. Surgen nuevas formas de ser y estar en la escuela. Trabajar desde el reconocimiento de estas nuevas subjetividades implica conocer las nuevas formas de construcción y transmisión de los saberes, lo que conlleva a elaborar propuestas pedagógicas que potencien los alcances de las TIC en función de su pertinencia y mejora para el aprendizaje eficaz de los alumnos”. (RES. INFD 56/12)

En los programas de las distintas materias, los contenidos reflexionan sobre estos cambios:

“Enseñar y aprender con TIC”:

- “1. Los espacios y los tiempos de los aprendizajes con TIC. El aprendizaje ubicuo.
2. La sincronización de los tiempos individuales, grupales e institucionales”.

“Modelo 1 a 1”:

“Unidad 2: Líneas de trabajo con el Modelo 1 a 1 en el aula
El docente en el Modelo 1 a 1: ¿un nuevo rol? transformaciones y continuidades.

Nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en la sociedad de la información.

Ejes para enseñar y aprender en el Modelo 1 a 1:

- Enseñar y aprender con contenidos educativos digitales
- Enseñar y aprender con entornos de publicación
- Enseñar y aprender con redes sociales
- Enseñar y aprender con materiales multimedia
- Enseñar y aprender con proyectos
- Enseñar y aprender con trabajos colaborativos
- Enseñar y aprender para la gestión de información

Didáctica, uso y apropiación de contenidos y herramientas digitales: el aula aumentada, las plataformas de intercambio y circulación de materiales. Estudio de las “flipped classroom”.

La ubicuidad y la conexión como base del saber: los PLE”.

“Marco Político Pedagógico”:

“UNIDAD I: La escuela Secundaria obligatoria. El desafío de la justicia educativa

Trayectorias escolares y formatos escolares en la Secundaria obligatoria.

Condiciones de enseñanza a partir de la integración de TIC. La reorganización de los espacios y tiempos escolares y de las formas de organizar los grupos y las actividades de aprendizaje”.

Una de las alternativas en el acceso al conocimiento se vincula con la posibilidad que brinda el OLPC de Negroponte (“Modelo 1 a 1”), con la que tuvieron contacto los integrantes del Portal Educ.ar y que, tras algunas discusiones, motiva la creación del

Programa Conectar Igualdad y la consecuente redefinición de la orientación pedagógica de los cursos que desde allí ofrecían. Entre las consecuencias que trae aparejada la posibilidad de interactuar en la virtualidad, con el conocimiento y con otros actores y cómo esto modifica su construcción, encontramos modificaciones en la organización del aula y de la tarea docente:

En el Módulo “Modelo 1 a 1” se especifica como objetivo abordar:

“Las características específicas de esta forma de introducción de tecnología en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje, que se centra en la ubicuidad del acceso a contenidos educativos, en un dispositivo que permite la apropiación individual y a la vez la conexión con otros –pares o expertos–, y en la posibilidad para docentes y alumnos de publicar contenidos, entre otros aspectos.

Para esto, las clases apuntan a situar el uso de las computadoras no en una perspectiva instrumental sino, sobre todo, dentro de los procesos de construcción y circulación de información en la sociedad del conocimiento, en el marco de los consumos mediales actuales, especialmente practicados por jóvenes, que se han conceptualizado como “cultura participativa” y “convergencia de medios” (Jenkins 2006) y a pensar prácticas de enseñanza centradas en el uso de plataformas tecnológicas, de proyectos complejos y de habilidades del siglo XXI.”

A su vez, algunas ideas que se transforman en la propuesta de los cursos del PCI y luego en el Módulo “Modelo 1 a 1” de la Especialización:

En general, trabajamos con este modelo de OLPC, el módulo está pensado para Conectar Igualdad. Lo que sí está pensado es un escenario con conectividad mixta, limitada en algunos momentos, lo que no quiere decir que no tenga conectividad en ningún momento: la podrá tener en la casa o en la biblioteca de la escuela, pero lo que es difícil es tener una conectividad continua, de calidad, en el aula. (...) usarlo constantemente tiene que ver con una concepción bastante tradicional de la enseñanza. Nosotros tenemos algunos contenidos con la Biblioteca de Educ.ar, pensando en que todos los chicos hacen todo a través de una pantalla. Después se vio que el uso tiene que ser más natural, más intermitente, más adecuado al objetivo. (Cecilia Sagol, autora del Módulo “Modelo 1 a 1”)

Además, complementando las ideas de Negroponte que ponen el acento en el equipamiento, Nicholas Burbules contribuye desde sus concepciones acerca del nuevo lugar de la escuela, según refiere Cecilia Sagol. Burbules hace una analogía con una

rueda de bicicleta, con la escuela en el centro y los rayos vinculados al aprendizaje informal, todo de manera colaborativa, y sin buscar qué aprendizaje es el mejor por sobre los demás. Explica Burbules:

“... se produce conocimiento en todas partes, y esta producción de conocimiento tiene lugar todo el tiempo. No es solamente estando en la facultad o en el aula, sino en la casa, en el lugar de trabajo, en el café; los estudiantes están aprendiendo de otras maneras y aprendiendo información nueva en muchos sectores, la mayoría de los cuales no tienen conexión con la facultad, con el colegio, con la escuela.”⁵⁵

En las entrevistas encontramos referencias a este cambio en el modo de pensar la construcción de conocimiento en todo momento y lugar:

El aula ubicua me cambió la cabeza, pude manejar los tiempos de otra forma y eso me pareció genial. Que el alumno gestione su aprendizaje fue un concepto, para mí, como novedoso. (Sebastián Fozzatti, Ciencias Sociales, 40-44 años, Mendoza, PCI, egreso 2014)

El modo de abordar el aprendizaje en cualquier momento y cualquier lugar es maravilloso. (...) Si hay algo que nosotros tenemos que manejar en estos momentos es el tiempo tomado como que es distinto para el alumno, lo es para nosotros, y la posibilidad de poder trabajar en cualquier tiempo y en cualquier lugar es algo valiosísimo. (María Isabel Carrizo, equipo directivo, más de 60, Tucumán, egreso 2014)

Lo que he podido llevar a cabo ha sido extraordinario para el aprendizaje porque éste se da en cualquier lugar y en cualquier momento. Entonces esa posibilidad me permitió trabajar de otro modo y, además, los alumnos se dan cuenta. (Viviana Navetta, Educación Artística, 50-54 años, Buenos Aires, PCI, egreso 2014)

Aún sin las *netbooks*, la Especialización invita a trabajar desde otra concepción pedagógica, en la que los dispositivos de uso cotidiano permiten nuevas formas de aprendizaje y de actualización:

Muchas veces la gente piensa que solo se aprende con las computadoras e ignoran los otros dispositivos, como la tablet o un celular. Yo a mis alumnos les dejo usar el celular en clase con fines educativos y así, al mismo tiempo, les

⁵⁵ Bosoer, F.: (2009) “El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas”, *Clarín*, 24/05/2009. En línea: <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm>. Última consulta: 23/05/2013

muestro que el celular no es sólo para las redes sociales. Trabajo en una escuela en Constitución donde la mayoría son inmigrantes que viven en un ambiente en donde no se los anima a estudiar, menos con el celular, entonces hay que mostrarles esas posibilidades y acompañarlos desde otros lugar. Hay que hacer natural el uso de estos dispositivos en cuanto a la Educación. (Nora Lerena, Lengua extranjera, 40-44 años, Buenos Aires, egreso 2015)

(La mediación TIC) es muy positiva para estar actualizados con respecto al alumnado y también el poder capacitarse con las nuevas tecnologías porque es como poner el nuevo contexto social en el que uno vive dentro del aula y que esta se actualice permanentemente. (María Angélica Santacruz, Lengua extranjera, 50-54 años, Buenos Aires, egreso 2015)

Como indicamos anteriormente, el 84,6% de los encuestados señala como un aporte de la Especialización la “incorporación de TIC”, el valor más alto para la valoración general, impulsado por los cursantes de la Modalidad Educación Secundaria (seguido por “revisión de las prácticas”, en un 77,9%, “formación pedagógica” con un 52,9% y “política educativa” con un 37,5%).

Para la pregunta abierta optativa sobre los “principales aportes a la implementación de TIC en Educación”, se registran 78 respuestas sobre 104 encuestas, el índice más alto de entre todas las opciones de este tipo.

La mayor cantidad de respuestas hace referencia a las estrategias didácticas: en la mitad de los casos encontramos menciones al modelo de integración TPACK (conocimiento técnico pedagógico y de contenido); el trabajo colaborativo, las tecnologías como asistentes del proceso pedagógico y no como contenido.

En este agrupamiento, encontramos expresiones como las que siguen:

El sentido pedagógico de la implementación.

Mejora en la calidad de los aprendizajes, mediante el aprovechamiento de las TIC para la enseñanza.

Las TIC como asistentes del proceso de enseñanza y aprendizaje y no como fundamentalismo de conceptualización.

Permiten actualizar nuevas formas metodológicas en las praxis de enseñar y aprender. Asimismo posibilita reconfigurar la enseñanza de cada espacio curricular desde una mirada multidireccional.

Que las TIC por sí solas no hacen la diferencia, el docente es el que hace la diferencia.

La Especialización, nos brindó la posibilidad de aprender a utilizar en el aula, aportes brindados por TIC.

Innovación en el aula, nuevas formas de enseñar y de aprender.

Uno de los aportes que considero importante fue la resignificación que realice de las TIC y en especial de la *netbook* como mediador superando la idea de la simple herramienta, las nuevas formas y técnicas para aprender, lo extra áulico, el descubrimientos de herramientas poderosas para el trabajo cooperativo online, la utilización de la nube digital entre otros.

En mi caso, la ampliación del horizonte en la práctica educativa y pedagógica. La incorporación de las TIC como un asistente pedagógico al cual recurrir como un potente complemento de las prácticas áulicas.

Reflexionar en el por qué y el para qué del uso de las TIC en función del contenido a enseñar. Ver cómo las TIC pueden aportar a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y estrategias.

Nuevos marcos interpretación, como el modelo TPACK; los aportes sobre aplicaciones para el ámbito educativo.

El conocimiento de las teorías que sustentan el uso de las TIC como recurso y no como objeto de aprendizaje en sí mismo, a la vez que posibilita nuevas formas de apropiarse de los conocimientos.

En una de cada cuatro respuestas, aproximadamente, el énfasis está puesto en las transformaciones en relación con el conocimiento, en especial, las referidas a los cambios de los espacios y tiempos en que se gestiona y accede al mismo, su construcción, la reconfiguración del espacio áulico y del rol del docente, hacer más significativos los aprendizajes; generando motivación, entre otras.

Transformación del espacio y del tiempo. Utilización de recursos pertinentes y maneras adecuadas de implementar los mismos.

La ubicuidad, el aula aumentada, la autogestión y autonomía de información y conocimiento.

Las TIC como constructoras de saberes.

El alumno puede investigar por sus propios medios, diversidad de conocimientos, selección de los mismos con la ayuda del profesor, a partir de las nuevas tecnologías una nueva forma de socialización.

Acceso a información. Alfabetización tecno-científica.

Posibilidad de pensarlas como favorecedores del proceso de enseñanza.

Permite activar aspectos motivacionales, como componente necesario para el aprendizaje significativo.

Acompañar a la cultura digital y adentrarnos como parte de ella (y no ser algo externo).

Dispositivo online, acceso al aprendizaje en cualquier momento y desde cualquier lugar.

La universalización del acceso de los alumnos al conocimiento distribuido.

Aula aumentada.

Afianzar aprendizajes, individuales, colectivos, búsquedas, investigaciones sobre temas específicos.

La idea de aprendizaje ubicuo y aula extendida, un universo en nuevas posibilidades y desafíos de comunicación, gestión y construcción de contenidos. Un desafío a la estructura escolar, que no siempre acompaña y se resiste fuertemente al cambio.

Ubicuidad del aula; el estudiante puede realizar la propia producción, y ampliar el contenido propuesto por NAP de acuerdo a lo que le interesa.

La profundización del conocimiento, que permite que los estudiantes adquieran conocimientos más avanzados de las asignaturas escolares y los apliquen a problemas complejos de la vida real.

La valoración de otros espacios para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje. El trabajo colaborativo.

Que el conocimiento traspase las paredes de un aula y sea continuo.

Al ahondar en estos ítems en las entrevistas a egresados, aparecen algunas expresiones similares:

Provee de mucha potencia que permite ir más rápido y que los chicos aprendan de otra manera y con más entusiasmo. (Walter Herrera, preceptor, 35- 39 años, Neuquén, PCI, egreso 2016)

Los chicos están predispuestos a trabajar con tecnología y la conocen. (Antonio Pohorilo, Ciencias Sociales, 50-54 años, Santa Fe, PCI, egreso 2014)

Otra ventaja se vincula con la posibilidad de manejar los propios tiempos:

Es de una riqueza enorme porque la asincronicidad te permite que te pongas a trabajar en el momento en que tu vida personal te permita y que te tomes el tiempo necesario para pensar qué vas a escribir y qué vas a decir (...) Además, la posibilidad de entablar un vínculo con personas que nunca en la vida viste ni verás, y aún así compartir una experiencia de trabajo muy cercana estando tan

lejos, además de poder compartir una reflexión acerca de muchas cosas que tienen en común como docentes en lugares absolutamente diversos. (María Ofelia Vázquez, Coordinadora de tutores “MPP”)

Uno puede transitarlo a sus propios tiempos y espacios, cuando uno lo define, esa flexibilidad con respecto a los tiempos es una ventaja. (Diego González, Ciencias Sociales, 25-29 años, Formosa, PCI, egreso 2014)

Los egresados, a su vez, se refieren a la autogestión del conocimiento:

Una ventaja creería que es trabajar la autogestión del conocimiento, que me parece muy lindo; lo que pasa es que hay que desarrollar esa capacidad y en cuanto a la escuela el desafío se complica. Exige mucho esfuerzo, correrte de lugar (lo cual creo que de ahí viene la resistencia general) y una lógica de trabajo muy distinta. (Sebastián Fozzatti, Ciencias Sociales, 40-44 años, Mendoza, PCI, egreso 2014)

Esta oportunidad de poder construir conocimiento, en donde realmente implica meter las manos en la masa, esto de poder trabajar de manera colaborativa, empezar a tomar decisiones, a discutir conceptos para abstraer la información que yo creo que es pertinente y que debo aplicar para eso que estoy viendo, el poder tomar una decisión sobre lo que nos parece que es lo correcto, todo me parece alucinante. (Marisa Conesa, Ciencias Naturales, 55-59 años, Buenos Aires, egreso 2015)

En menor proporción, solo en 13 de las 78 respuestas optativas de la encuesta para “aportes a la implementación de TIC en Educación”, encontramos alusiones a la utilización de programas, recursos o herramientas como el principal aporte de la Especialización:

Usar nuevos software y programas para realizar nuestras clases, así como también el diseño de secuencias y actividades con recursos audiovisuales.

Conocí programas y software aplicables a mi disciplina.

Experiencias en programas específicos.

Los recursos y herramientas que nos brinda la tecnología.

Herramienta y recursos.

Desde herramientas hasta reconsideraciones de aplicaciones, etc.

El abanico de posibilidades brindado y estudiado de muchísimos recursos, software, aplicaciones.

Me permitió conocer algunas aplicaciones 2.0.

Las diferentes herramientas tecnológicas específicas para abordar, planificar, desarrollar y evaluar otras formas de aprendizaje.

Uso y manejo de herramientas de software.

Interacciones en la virtualidad

Entendidas desde su capacidad de mediar en las relaciones con el conocimiento, esto conlleva reflexionar sobre la relación que puede establecerse con los pares en la virtualidad.

Al igual que en los vínculos presenciales, estas relaciones conllevan sensaciones, percepciones respecto del otro, tiempos para habituarse a los códigos, entre otros, pero también supone otros desafíos, relacionados con la interacción misma a través del soporte digital:

Lo que se destacaba era la novedad y el miedo, hay como una barrera que divide el prejuicio y el miedo. El trabajo del tutor consiste en lograr que ese miedo se disipe. Teníamos un módulo introductorio siempre que iniciaba una cohorte, donde se trabajaban conceptos básicos de la utilización de la plataforma (cómo revisar y enviar un mensaje, cómo publicar en el foro, cómo bajar archivos o adjuntarlos). Una vez pasada esa etapa, se intentaba superar el miedo a ser leído, el temor a no poder hacerlo, a exponerse. (María Ofelia Vázquez, Coordinadora de tutores “MPP”)

En las instancias presenciales, donde yo trabajo junto a las personas que o estaban cursando o que trabajaban conmigo como tutores, aunque nunca habíamos hablado cara a cara anteriormente, en dos minutos ya sentíamos que habíamos trabajado juntos todo el año físicamente; esto a mí me generó mucho aprendizaje y mucha valoración de lo que es un espacio virtual de trabajo y formación. Realmente genera algo que no tiene que ver con la distancia, una cercanía de trato, de complementación y colaboración muy intensa y eso me pareció valiosísimo. (María Ofelia Vázquez, Coordinadora de tutores “MPP”)

Sumadas a las dificultades que acarrea la mala conectividad, entre las desventajas de este tipo de interacción, sobresalen atender a los posibles riesgos que se corren, el compromiso, la retroalimentación de las interpretaciones y la soledad:

Me parece que la tecnología en las aulas tiene que ser un recurso más, pero tiene que ser aprovechado. Uno tiene que ser muy consciente de cuáles son las puertas que se abren cuando habilitas grupos de WhatsApp, grupos de Facebook; es decir, hay cosas buenas y cosas que pueden complicarte el panorama, sobre todo trabajando con un adolescente. (Cecilia Magadán, responsable de “Enseñar y aprender con TIC”)

No tenés acceso a ver las caras y ver qué se entendió y las interpretaciones de los textos que se leen es mucho más difícil de percibir. (Magdalena Garzón, Coordinadora General de la Especialización)

Podría considerarse el compromiso intermitente de algunos cursantes, pero creo que tiene que ver con que hay mucha oferta alrededor, entonces te anotás en veinte cosas a la vez. (...) otros que tal vez tienen muchas otras tareas, la virtualidad lo hace como algo más que se hace en un ratito y medio a las corridas. (Cecilia Magadán, responsable de “Enseñar y aprender con TIC”)

Hubo también diversos compromisos porque la formación virtual exige un compromiso grande de parte de uno y no todos lo cumplían. (Daniela Rovatti, Coordinadora Tutores “Modelo 1 a 1”)

Lo virtual también te deja, a veces, un poco solo en algunas actividades, más allá de que los tutores siempre traten de responder, hay cuestiones que tenés que resolverlas en soledad. (Alejandro Alessi, Ciencias Exactas, 35- 39 años, Santa Fe, PCI, egreso 2014)

Finalmente, referido a las interacciones que se habilitan en la virtualidad, quienes se inclinan por destacar ese aspecto en las encuestas manifiestan:

Particularmente, me encuentro más conectada con mis estudiantes. Nos creamos en cada curso un grupo de face secreto, por donde intercambiamos dudas permanentemente, Ellos, la mayor ventaja que encuentran, es que la misma clase que doy presencial, se las subo luego con un tutorial al muro, de esta manera, pueden repasar las veces que quieran y en ambientes más relajados.

Brindar a los alumnos una manera más atractiva de poder ver la materia.

La inmediatez en la enseñanza de conocimientos, el acortar la brecha generacional.

Su implementación nos permitió no solo un acercamiento a los estudiantes sino también a los colegas.

Recapitulación: enseñar y aprender en todo momento y lugar

En cuanto a los lenguajes, las referencias de las autoridades y docentes se vinculan principalmente a los desafíos de adaptar, según los códigos y recursos de la virtualidad, las clases para ser compartidas en el campus. En los programas de las materias analizadas, encontramos tanto referencias a contenidos que abarcan este punto como materiales provenientes de distintos lenguajes (textos, videos, imágenes y audios).

Los tutores, aluden a la capacidad general en que los lenguajes y recursos utilizados para las clases interpelan a los cursantes. Los egresados, por su parte, recuperan experiencias más concretas de implementación de distintos lenguajes y recursos en sus propias clases, dando cuenta de la modificación de sus prácticas en varias ocasiones. Al igual que en las entrevistas, pero en menor medida, en las encuestas se relatan situaciones concretas.

Las observaciones sobre los nuevos modos de acceso y producción de conocimiento aparecen de manera frecuente en las entrevistas; en las orientaciones de la Especialización y en los programas de las materias analizadas suele ser en relación a pensar los nuevos modos de estar en la escuela y, en consecuencia, la redefinición de las prácticas docentes y del rol de los profesores en el nuevo contexto. Paralelamente, en muchas de las encuestas se mencionan el aula o aprendizaje “ubicuo” o “aumentado”, en relación con la ruptura de los límites físicos y temporales del libro, el salón de clases y las instituciones educativas. Este posicionamiento asumido por los egresados, incluso supera las condicionantes de equipamiento, y se traslada a la utilización de distintos dispositivos portátiles, en especial los teléfonos celulares.

Mientras que para algunos la mediatización con TIC es evaluada casi exclusivamente por sus virtudes (manejo de los tiempos, alcance, etc.) hay quienes también contemplan algunas desventajas como la posible dispersión, la pérdida de la información que surge de la gestualidad, el compromiso y la sensación de soledad.

En las encuestas, la “incorporación de TIC” es la dimensión más elegida para aportes generales. En las respuestas abiertas para esa dimensión específica, encontramos alusiones a la integración del conocimiento técnico- pedagógico y de contenido; al trabajo colaborativo y a las tecnologías como asistentes del proceso pedagógico. En mucha menor medida aparecen referencias a los programas, aplicaciones, herramientas, software, etc.

Así, la concepción en torno a las TIC en los procesos educativos que prevalece es como mediadores en la construcción del conocimiento y no desde su aspecto tecnológico. Desde la distinción que desarrollamos en el capítulo sobre referentes conceptuales, prima por sobre la innovación con tecnologías la concepción del aprendizaje mediado

por las TIC centrado en la construcción del conocimiento, desde el proceso de atribución de sentido y significado por parte de los involucrados.

En definitiva, la representación imperante considera que las tecnologías por sí solas son incapaces de promover transformaciones educativas.

Además, en analogía con lo que Martín Barbero postula sobre el paso *de los medios a las mediaciones*, las TIC se presentan articulando dos sistemas, el escolar y el extraescolar, impulsado primero por la fuerte penetración de estos dispositivos en la vida diaria y luego, desde la intención de incorporarlos naturalmente a la enseñanza y al aprendizaje. A su vez, y dado que los lenguajes y códigos de las tecnologías configuran centralmente los modos de interacción e intercambio cotidianos en el actual contexto, su incorporación a los procesos educativos es una preocupación.

De esta manera, los entrevistados reconocen que las formas, espacios, tiempos e interactividad en la formación de los conocimientos se modifica al tiempo que se configuran nuevas relaciones sociales a partir de la presencia de estas tecnologías. Entonces, entra el juego el reconocimiento de otros saberes, otros ámbitos y otros interlocutores que construyen saberes por fuera de las instituciones educativas.

En las entrevistas a los docentes, aparecen representaciones que conjugan ciertos temores de los cursantes respecto de la plataforma con la sensación de familiaridad con la que se establecían los vínculos en las instancias presenciales; estas mismas percepciones se confirman en las entrevistas a los egresados y en las encuestas.

Entonces, podemos sostener que el escenario en el que se combinan dos universos (el escolar y el de las tecnologías), exige incorporar los nuevos lenguajes y códigos, para propiciar interacciones enriquecidas por un verdadero diálogo en torno al conocimiento entre todos los que participan del proceso educativo.

Superada la fascinación instrumental y, por ende, la “extensión educativa”, en términos freireanos, la articulación de estrategias pedagógicas que incluyan TIC y el manejo privilegiado de las mismas por parte de los estudiantes, dejaría saldado el “despoder” de la institución educativa en pos de un empoderamiento real de todos los actores intervinientes en la mediación tecnológica en Educación.

En las representaciones sobre esta dimensión, reconocemos que se argumenta la incorporación de TIC en el sistema educativo desde razones de tipo sociales y

pedagógicas según la clasificación de Jara Valdivia (2008). A diferencia del capítulo anterior, la contribución de las mismas reside en modificar las relaciones con el conocimiento y su construcción, lo que trae aparejado nuevos vínculos e interacciones entre los sujetos del aprendizaje, de alguna manera democratizando las aulas y las instituciones educativas.

Bibliografía

Prieto Castillo, Daniel y Gutiérrez Pérez, Francisco (1999). *La mediación pedagógica*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus, La Crujía.

Jara Valdivia, Ignacio (2008). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Santiago de Chile: CEPAL.

10. CERTEZAS, PARADOJAS, CONJETURAS E INQUIETUDES DE CIERRE

“Bajo el imperio de la tecnificación y la información, la tecnicidad debe aludir al reconocimiento de los sujetos y sus prácticas, de las identidades, de los horizontes políticos populares (...) además de ser un desafío creativo, estético, didáctico, es, sobre todo, un desafío político, porque nos interpela a preguntarnos cómo contribuir a la participación en este espacio público, cómo provocar formas de pronunciar la palabra, de expresar visiones del mundo, de disputar de maneras no violentas por el mundo que queremos, de contar la propia historia” (Huergo, 2013, p. 24).

Certezas

Quizás la principal afirmación, luego de estar inmersos en el fenómeno por dos años en calidad de investigadores y otros dos previos como cursante de la Especialización, radica en que las representaciones sociales de la política pública de inclusión de TIC en Educación desde los distintos niveles normativos, desde las construcciones de las autoridades y docentes de la propuesta, así como las de sus egresados, coinciden en poner de relieve que el Estado debe ser garante de la Educación de todos los ciudadanos y, a su vez, debe ser responsable de asegurar el desarrollo profesional docente.

Sólo en el plexo normativo que incluye el amplio abanico que va desde la Ley de Educación Nacional hasta la paritaria docente (que contiene lineamientos sobre formación docente), pasando por los distintos programas de equipamiento y conectividad digital, es posible intentar superar desigualdades estructurales en el desarrollo profesional docente derivadas de la desatención de vastas regiones de nuestro país. Esas postergaciones tienen lugar bajo el crecimiento de una lógica que evalúa oportunidades de negocio principalmente y no necesidades de las distintas poblaciones, muchas veces con la complicidad de un Estado que, aunque asume la formación inicial docente, relega la formación continua al ámbito privado.

La formación del Profesorado solo es posible desde una concepción que lo entienda como totalidad, sin distinción de ámbitos laborales, disciplinares, regionales, de trayectorias ni de ningún otro tipo y lo interpele, individual y colectivamente, como sujeto de derecho. Y en un marco que institucionalice el desarrollo profesional docente,

no sólo en su formación inicial sino en la formación continua. Esto tampoco puede lograrse desde políticas compensatorias, más o menos duraderas, que funcionan como “parches” de las urgencias, sino desde la institucionalización de una carrera profesional docente.

Recordemos que en el caso de comprenderse como un derecho, la formación es gratuita para quien la recibe, pero es el Estado el responsable de garantizar y proveer los recursos necesarios para su puesta en marcha. Esto, claro está, enmarcado en un proyecto que atraviese, oriente y configure una multiplicidad de normas que contribuyan con ese propósito. Del otro lado, el individualismo y la meritocracia relegan la posibilidad de formarse de gran parte de la población a su buena fortuna. Esta inequidad resulta aún más evidente en las localidades olvidadas, las que alejadas de los grandes centros urbanos y, por lo tanto, distantes del interés de quienes comercian la formación o conexión a Internet. Se produce así una doble desigualdad: tanto las posibilidades de acceder a la formación como las de contar con buena conectividad (que podría disminuir la desventaja anterior), disminuyen al apartarse de las grandes ciudades; se amplían simultáneamente la brecha en el acceso a las TIC y la brecha en los usos de las mismas. Y esto, sin hablar de los altos costos de la formación virtual ni del servicio de Internet cuando el Estado mira para otro lado.

Es la distancia que Jorge Huergo (2013) encuentra entre un modelo en el que el Estado actúa como “garante” de los derechos e intereses populares y otro en el que se constituye como “gerente” de la mano invisible del mercado. El consecuente repliegue del Estado y la política dejan libradas a las posibilidades de cada jurisdicción, institución o individuo, la manera de costear (o no) las ofertas en manos de las ONG, empresas, los establecimientos con capacidad de sostener esas iniciativas o responsables institucionales que los alienten; esto genera dispersión y desigualdad en su acceso relegando al Profesorado a su rol de potencial cliente o consumidor. Sin regulación y arbitraje frente a un sector privado que suele ser proactivo en el sector educativo, se desdibuja tal como con el neoliberalismo que guió los designios de Argentina entre la década del '90 y los primeros años del siglo XXI, el carácter sociocultural del Estado y su rol “interpelador y su imagen de agencia ligada al ascenso social, a la inserción en el mundo laboral y a la construcción de la sociedad política”

(Huerdo, 2013, p. 21). En definitiva, se trata a los docentes en tanto sujetos de derecho.

Una segunda convicción es que la inclusión de las TIC en la Ley de Educación Nacional resulta central, pero solo es posible alcanzar los objetivos tecnológicos, en especial los relacionados con la formación, con la garantía que supone la Ley de Financiamiento y sostenidamente en el tiempo, trascendiendo las distintas gestiones de gobierno. Para eso, es imprescindible contar con un sistema formador que pueda traspasar fronteras geográficas, con atribuciones en todas las jurisdicciones del territorio como ámbito para fomentar políticas de formación del Profesorado de alcance nacional. Y un sistema formador que se sostenga más allá de la coyuntura, trascendiendo las distintas gestiones.

En relación con lo anterior, es posible interpelar y generar cierto consenso que contribuya a llevar adelante una propuesta desde el Estado sólo al considerar y articular lo hecho por otros actores. Parte de la riqueza de la propuesta está dada por la capacidad de superar las tensiones entre los organismos, dependencias y programas intervinientes, generando un diálogo sinérgico entre actores que contribuya positivamente con la oferta general.

Las TIC son consideradas como un aspecto complementario para el proceso de formación docente y, de igual manera, contribuirían con las prácticas áulicas; la estrategia utilizada es experimentar habilidades TIC para habilitar discusiones pedagógicas más amplias, tales como la reflexión sobre el nuevo contexto del conocimiento o los derechos de inclusión educativa, entre otros. La inclinación de la mayor política de equipamiento hacia una de las modalidades de inclusión de TIC como el “Modelo 1 a 1”, configura una orientación precisa acerca de qué hacer con las *netbooks* del Programa Conectar Igualdad, pero sobre todo, y sin limitarse a su utilización, significa una concepción pedagógica que reivindica la participación, colaboración, construcción de conocimiento y la ubicuidad de los aprendizajes, rompiendo las fronteras del aula y de las escuelas. Y más aún, se trata de una modalidad que se sostiene en razones sociales: integrar las TIC en los proyectos educativos para garantizar a todos los sectores sociales competencias digitales que contribuyan, de esta manera, a superar la exclusión y alcanzar proyectos democráticos. Para lograr que los sectores relegados tengan efectivamente mayor acceso a la información y al

conocimiento, es imprescindible que desarrollen habilidades tales como realizar búsquedas, seleccionar y jerarquizar contenidos y fuentes en el saturado mundo de Internet. Algo similar ocurre con la posibilidad de volverse un productor de mensajes; porque se necesitan algunas competencias específicas para crear y difundir contenidos y dejar de ser meros receptores.

Un tercer convencimiento se arraiga en que, si bien estamos inmersos en escenarios de alta disposición tecnológica, nutrido en parte por la constante y profunda contribución desde el PCI hasta fines de 2015 entre estudiantes y educadores del nivel Secundario y de los profesorado, esto no resulta suficiente para hacer una verdadera integración de TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Encontramos resistencias superpuestas y en ocasiones contradictorias de los docentes, autoridades de las instituciones y otros problemas como la rotura o pérdida de las máquinas, su obsolescencia y mala conexión; pero también registramos la necesidad de revisar de manera colectiva y con los pares, las propias prácticas que incluyan tecnologías y que resulten viables de ser llevadas adelante en contextos concretos.

Para eso resulta prioritario generar espacios de reflexión y sistematización de las experiencias así como redes de intercambio entre pares, porque facilitan la formación del Profesorado, al promover la propia reflexión y estimular las condiciones de aprendizaje. Como prácticas comunicacionales que involucran percepciones, saberes y conocimientos, las experiencias concretas compartidas, permiten anudar los sentimientos de los actores, que vivencian en sus aulas situaciones semejantes, con sus logros y frustraciones.

Esto solo es posible con el rescate y reivindicación de las voces de los protagonistas, sus historias y relatos, recuperando sus experiencias y no solo a través de explicaciones estadísticas o balances que silencian la singularidad de la representación social que construyen los sujetos de carne y hueso. Así, el dispositivo de la Especialización gratuita, virtual y destinada a todo el Profesorado que lo desee *provoca formas de pronunciar la palabra* sobre la Educación e invita a *expresar visiones del mundo* entre sujetos de distintas realidades y contextos.

Es cierto que un dispositivo pedagógico para el desarrollo profesional docente de esta cobertura, alcance y gratuito hubiera sido imposible por fuera de la modalidad virtual.

La masividad del PCI o la penetración de equipos personales propios con potencialidades multimedia, también contribuyen con los resultados, a pesar de la mala conectividad a la que muchos hacen alusión. De manera análoga, el relevamiento que realiza esta tesis hubiera sido inconcebible sin la comunicación online: las encuestas a un centenar de docentes de 20 provincias y CABA hechas con una herramienta virtual, gratuita y de mucha penetración; las entrevistas a los egresados, en 10 jurisdicciones a lo largo de la extensión del territorio nacional, se realizan mediante Skype, Facebook, Hangout y Whatsapp. Paralelamente, la mala conectividad de algunas regiones impidió la concreción del contacto con otros voluntarios.

Pero no es suficiente estar inmersos en la Sociedad del Conocimiento para lograr interpelar los intereses de los destinatarios, tampoco se trata solo de acceder a la información sino de construir conocimientos, lo que enlaza e integra a los sujetos, generando vínculos y relaciones que empoderan. El escenario 2.0 en el que se combinan dos universos, el escolar y el de las tecnologías de la información y la comunicación, exige articular los respectivos lenguajes y códigos, para propiciar interacciones enriquecidas que permitan entablar un verdadero diálogo en torno al conocimiento entre todos los que participan del proceso educativo. Claro está que no serán las tecnologías las que se adecuen a los requisitos escolares; ni las prácticas cotidianas las que se amolden a las rutinas educativas; desde la ubicuidad de los aprendizajes, es imprescindible conjugar de manera certera y equilibrada los saberes instrumentales, los específicos de cada disciplina y la formación en la práctica.

En definitiva, las tecnologías por sí solas son incapaces de promover transformaciones educativas: se necesitan las condiciones institucionales, políticas y de equipamiento que las sostengan y den sentido. Valorar positivamente un dispositivo de formación masiva, gratuito y de calidad que, en este caso logra interpelar y, por ende instalar, a los docentes como sujetos de derecho, ayuda a consolidar la idea que la Educación es política y estimula la *participación en el espacio público* que configura.

Paradojas

Quizás la gran paradoja la constituya que la política masiva de distribución y acceso a equipamiento y formación sea reducida por los discursos hegemónicos de los medios masivos a su dimensión instrumental, cuando, si bien con destiempos, fue acompañada

por diversas estrategias para alentar usos pedagógicos. También es una paradoja ese discurso, cuando gran parte del beneficio recae en los medios en sus versiones digitales que potencialmente amplían sus audiencias.

Mientras que los plazos de implementación de TIC en el ámbito educativo son lentos y desparejos, porque dependen de las autoridades que los encaran tanto como del ritmo de asimilación y reinterpretación de los docentes que deben llevarlos adelante, la dimensión “incorporación de TIC” es la más valorada según las representaciones de los egresados. Esta percepción relevada en la segunda mitad de 2016 resulta un contrasentido, tal vez nutrido por una suerte de nostalgia, en un contexto en donde ya se vislumbraba el cierre de esta Especialización y de otras, el desmantelamiento del Sistema Formador y la discontinuidad del PCI (por superposición de nuevos programas, por su finalización, por la su ejecución, por despedir a los empleados, entre otras).

En el escenario en que coincidieron como nunca la mayor entrega de equipamiento a los miembros de establecimientos educativos públicos, preponderantemente bajo el “Modelo 1 a 1”, con líneas de fortalecimiento institucional, parece una contradicción que algunos de los cursantes referencien resistencias por parte de los pares o autoridades para implementar experiencias pedagógicas que incluyan tecnologías. Más aún: la vertiginosa penetración de dispositivos portátiles entre la población en general debería advertir a los reticentes que las tecnologías llegaron para quedarse y, aún intentando invisibilizarlas, la mayoría de las poblaciones occidentales las utilizan para aprender (les guste o no a algunos docentes). Mientras que se reconoce que en la actualidad el aprendizaje es ubicuo, parecería ser que es el profesor el que lo habilita. En este sentido, podríamos hacer una distinción necesaria entre formación y acreditación: en el sistema educativo en que nos movemos, sigue siendo el docente el que certifica ciertos saberes, pero la formación de los sujetos va mucho más lejos en sus temas, fuentes de conocimiento, momentos y ámbitos.

Otro contrasentido radica en que habiendo ingresado a la oferta de desarrollo profesional docente del INFD desde la “Especialización Docente en Educación y TIC”, la primera de muchas otras⁵⁶, fueron varios los entrevistados que se sumaron como

⁵⁶ Nos referimos a los postítulos en "Ciencias Naturales", "Educación y Derechos Humanos", "Problemática en Ciencias Sociales", "Escritura y Literatura", "Políticas socioeducativas" y "Matemática en Secundaria"; además de los específicos para el nivel primario ("Ciencias Sociales en

cursantes a las ofertas posteriores, con mayor especificidad temática o de nivel. Esto nos hace pensar que, aún con algunas equivalencias automáticas dentro del sistema formador, parte del desgranamiento también se relaciona con la proliferación y superposición de oferta.

Resulta un despropósito, también, que a medida que se avanza, aún con lentitud, en incorporar esta perspectiva sobre la factibilidad de construir distintos conocimientos a través de la mediación de los dispositivos virtuales, se retrocede en los marcos normativos y se vacían o subejecutan los programas que posibilitaron y sostuvieron este cambio de concepción, que podría resultar más democratizador de las relaciones al interior de las aulas y de las instituciones.

A su vez, las representaciones apuntadas sobre las tecnologías digitales, están enriquecidas por la particularidad de su capacidad de mediación en tanto recurso pedagógico y se distancian de la fascinación tecnológica, porque hacen foco en la revisión de las prácticas docentes cotidianas. En conjunción con el PCI y con una apuesta fuerte al equipamiento, en las representaciones queda en claro que las tecnologías son entendidas preferentemente como algo más que puede contribuir con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero que no resulta suficiente. La paradoja es que el mayor atractivo, según las representaciones coincidentes, está puesto en las mediaciones que habilitan, excediendo su dimensión instrumental: se tienen en cuenta otros componentes de la práctica pedagógica, del sistema educativo o de la conectividad, priorizando el proceso de atribución de sentido y significado por parte de los actores en las prácticas pedagógicas

Es una paradoja, además, que los egresados de una formación que reivindica el empoderamiento de los sujetos a través de un dispositivo tecnológico que propicia, primariamente, el encuentro e intercambio en el online, no logren que estos intercambios se prolonguen mucho más que el tiempo de la cursada. La diversidad de los grupos en la virtualidad con docentes de distintas regiones, edades, trayectorias y formación de base, aún con todas las tensiones que pueda generar, motiva consensos y la gestación de algunas redes, enriqueciendo la experiencia de “lo político” por la diversidad de manifestaciones del poder sociocultural que tensiona. Sin embargo, la

posibilidad de empoderamiento colectivo a partir de esta situación, queda cercenada cuando los intercambios se vuelven esporádicos y resulta definitivamente aniquilada en el momento en que el Ministerio de Educación da de baja el Sitio de Encuentro para los Egresados, promediando 2017. Entendemos que la sistematización, difusión y puesta en común de las experiencias llevadas adelante, contribuiría a saldar, al menos en parte, las luchas por el reconocimiento de la importancia de la Educación y la labor docente y del sentido de pertenencia del Profesorado. Y para eso, la web 2.0 sería un aliado invaluable al facilitar, con bajo o incluso nulo costo, la conformación de redes entre pares y ámbitos virtuales de divulgación.

Es al menos un dato curioso, encontrar representaciones de los tutores y algunos egresados sobre los cursantes, docentes, teniendo actitudes similares a las que critican en sus propios alumnos: desmotivación, falta de compromiso, etc. Paradójicamente, todos los entrevistados coinciden en resaltar la experiencia en términos positivos.

Finalmente, parece incompatible que en un contexto con muy pocas instancias cara a cara, se revalorice la “calidad humana” de quienes están al frente de las aulas y, de manera recíproca, el contacto familiar que se propicia en las instancias presenciales, entre tutores y con los cursantes.

Conjeturas

La reiterada aparición del binomio “gratuidad” y “calidad” a lo largo de nuestro trabajo de campo, no parece ser un lugar común sino la necesidad de resaltar que, aunque la formación constituye un derecho garantizado por el Estado, esto no menoscaba su calidad. Nos aventuramos a pensar que este refuerzo de significados rebate a la concepción hegemónica, al menos la imperante en los medios de comunicación y entre el “sentido común”, que busca igualar “estatal” o “público” con aquello de “mala calidad”. Para no profundizar sobre este imaginario, solo basta con recordar la expresión despectiva del Presidente Macri sobre “caer en la escuela pública” (21/03/2017).

Si la falta de equipamiento hace pensables otras estrategias de inclusión de tecnología, porque no se trata de las herramientas sino de lo que las mismas posibilitan, podemos arriesgar que aún con estos programas de desarrollo profesional docente, financiamiento, y equipamiento desarmados, es factible integrar las TIC en los proyectos educativos que garanticen a todos los sectores sociales las competencias

digitales y, de esta manera, lograr proyectos democráticos. Este ideal de involucramiento en toda su densidad y espesor solo es factible desde un abordaje que aúne los sujetos, los dispositivos y las prácticas.

Que los lenguajes y recursos de la web 2.0 son múltiples y variados y posibilitan la hipertextualidad y multimodalidad es algo consensuado; sin embargo, son pocas o nulas las referencias precisas a su utilización. Podríamos arriesgar que esta reconocida potencialidad, en especial en lo que respecta a la motivación que generan entre los destinatarios ese tipo de materiales y recursos, colisiona con la dificultad, en términos del tiempo o *expertise* que demanda su producción (o la explicación para que otros puedan experimentarlos). De esta manera, podemos pensar que se desaprovecha, en términos freireanos, la dimensión política liberadora que conlleva la cultura mediática-tecnológica, con los lenguajes, códigos, intercambios y temas que genera y que es capaz de provocar. Para que estas modificaciones resulten duraderas, es necesario que la tecnicidad, como organizador perceptivo, articule las innovaciones tecnológicas al plano de los discursos, de manera tal de entramarlas en la cultura cotidiana y de modo de configurar nuevas subjetividades y reconocimientos, nuevas relaciones comunicacionales. Dinamizar las relaciones, a través de las tecnologías o por fuera de ellas, configura un poder que fortalece las ciudadanías y hace posible el avance de la democracia.

Vinculado con lo anterior, si las transformaciones de los modelos de enseñanza y de aprendizaje pueden ser impulsadas por el desarrollo profesional docente, estos estarían un paso atrás de las transformaciones en la cultura cotidiana de ciertos grupos y sectores de la sociedad. De manera inversa sucede entre los grupos vulnerables: son las iniciativas pedagógicas las que modifican- y mejoran- las prácticas cotidianas de los sujetos. El “despoder” de las instituciones es más evidente allí donde las tecnologías llegan con una fuerza ilimitada, dada por la falta de estímulo para un uso enriquecido que empodere a todos los actores intervinientes en la mediación tecnológica. La perspectiva pedagógica y didáctica propuesta habilita un abordaje socio-cultural que acerca esos mundos culturales, las instituciones educativas podrían recuperar su significatividad como acto de ciudadanía democrática.

Inquietudes

Una de las inquietudes se relaciona con la representación relativamente extendida que evita “contaminar” la Educación de política. La excepción parece darse en la explicitación de qué indica la legislación específica para la Educación en general y para el nivel Secundario, pero subyace y horada la interpelación de los mismos cursantes como sujetos de derecho, cuestión que parece ser controvertida.

En el contexto actual en que el mismo Estado adopta como política desarticular las estrategias que interpelan a los docentes y estudiantes como sujetos de derecho⁵⁷, nos preocupa hasta dónde el carácter formativo de los mismos será capaz de mantener en debate el pensar que “un proyecto político de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político” (Huergo, 2013, p. 22) resultan viables. Esta situación de vaciamiento conlleva un detrato hacia el Profesorado, a la vez que el gobierno y los medios de comunicación hegemónicos deslegitiman su representación sindical. Los gremios son los que personifican al sector en las mesas de negociación salarial pero, sobre todo son los que discuten las políticas públicas específicas del área, incluidas las que se refieren a formación, *disputando de maneras no violentas por el mundo que queremos*.

Constituyen un interrogante, además, las representaciones de aquellos que comenzaron el cursado y lo dejaron; algunas sospechas esgrimen los entrevistados, pero sería bueno recuperar las voces de esos sujetos.

Por otra parte, si se entiende que el desarrollo profesional docente, en este caso a través de un dispositivo virtual, promueve competencias y habilidades para el desempeño y una mayor ecuanimidad, resulta una inquietud que quizás, contrariamente, estas políticas puedan ampliar aún más las brechas entre quienes, a su vez, también se encuentran en desventaja en cuanto al equipamiento y la conectividad, por sus posibilidades o por las de las instituciones que habitan. Interpelar como iguales a sujetos con diferentes intereses, búsquedas e inmersos en desiguales condiciones laborales, familiares, de acceso a la conectividad y condicionados por la disponibilidad de

⁵⁷ Nos referimos especialmente al Programa Conectar Igualdad, Canal Encuentro, el portal Educar, el INFD, el Programa “Nuestra Escuela”, las modificaciones de acceso y mantención de las becas PROGRESAR; pero también a la suspensión de las paritarias docentes que garantizaban un piso mínimo de igualdad en la remuneración y la formación docente, los recortes en el CONICET, el desprestigio de las universidades nuevas, en especial las que cobijan mayormente a una generación que en sus contextos familiares, es la primera en acceder a la formación Superior; el vapuleo al sistema universitario público o a la diversidad de alumnos que contiene.

infraestructura entre otros, resulta inequitativo. La masividad de alcance de los dispositivos virtuales horada los territorios y es un buen punto de inicio (junto con la distribución masiva de equipos), pero no es garantía suficiente para configurar iguales representaciones ni apropiaciones sobre los mismos. En otras palabras: no alcanza para resolver injusticias originadas en otros ámbitos de la vida en sociedad, menos en un proyecto de país que persigue más el cierre de los balances comerciales que los derechos de sus ciudadanos. Si consideramos que cada vez tienen más lugar los factores externos dentro de las explicaciones acerca de las desigualdades educativas, no alcanzaría con plantear políticas públicas orientadas a propiciar la igualdad, en este caso en lo que hace al manejo de tecnologías, solo en el ámbito escolar sino que requieren una integralidad de las políticas públicas y su coincidencia, y sostenimiento, en el tiempo.

Una última alarma la constituyen las nuevas formas de control y disciplinamiento que están implícitas en las mediaciones tecnológicas: a la par que se desarman los dispositivos formativos y de reflexión para entender la sociedad del conocimiento y poder ser parte de la misma como sujetos activos, crecen los riesgos de convertirse en víctimas de su contracara, la sociedad del control. En la misma se instalan como temas de preocupación cuestiones como la seguridad y confidencialidad de la información; la privacidad e intimidad de las personas, la vigilancia y la “transparencia” de los sistemas públicos de información, entre otros.

A su vez, se deja a grandes sectores de la población por fuera de estas nuevas formas de pronunciar la palabra, de expresar visiones del mundo, de disputar el mundo. En nuestro contexto, ya sea para contar la propia historia o para interpelar a los sujetos, con las TIC no alcanza, pero sin ellas no se puede. De esta manera, bajo el imperio de la tecnificación y la información para el control, la tecnicidad dejaría de contribuir al desafío político de las luchas por el reconocimiento y propiciaría, en cambio mayor desigualdad y exclusión ciudadana.

Bibliografía

Huergo, Jorge (2013). “Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación”, Conferencia inicial del Congreso COMEDU “Desafíos de la Comunicación/Educación en tiempos de restitución de lo público” en Revista *Tram(p)as*, n° 75. En línea: <http://www.revistatrampas.com.ar/> Fecha de consulta: 23/09/2016

ANEXO

El material anexo se organiza según la estructura que se presenta a continuación y está disponible online en <http://bit.ly/2r3feIO>

Legislación

01 Legislación nacional

- Ley Nacional de Educación (26.206/06)
- Ley de Financiamiento Educativo
- Decreto PEN 459/10 (creación del Programa “Conectar Igualdad.com.ar”)

02 Organización institucional

- Decreto PEN N° 374/07 – Organización, objetivos y funciones del INFD
- Resolución CFE 30/07: Institucionalidad y Funciones de la F. Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador. – Anexo I: “Hacia una institucionalidad del sistema de F. Docente en la Argentina” – Anexo II: “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente y el Desarrollo Profesional”
- Resolución CFE 188/12. Aprobación del “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”

03 Políticas de formación docente y de TIC

- Resolución CFE 123/10 y anexos: Las políticas de inclusión digital educativa. El programa conectar igualdad.
- Resolución CFE 244/15: Intensificación del uso de TICs en las escuelas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Temas prioritarios.
- *Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la Formación docente*. Ministerio de Educación de la Nación. CABA. 2013

04 Documentos de la Especialización en Educación y TIC

- Resolución N° 856/2012 y anexos del Ministerio de Educación. Creación de la “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC”.
- Resolución 05/2013 y Anexos de INFD. Régimen Académico de la “Especialización docente de nivel Superior en Educación y TIC”.
- Acuerdo CFE 83/09. Establece qué oferta de posgrado corresponde a la Universidad y cuál al sistema de Educación Superior
- Acuerdo CFE 117/10: marco regulatorio para postítulos docentes
- Resolución ME 1163/12: Responsable del Postítulo
- Resolución ME 2604/13: Validez Nacional
- Resolución INFD 84/13: emisión de títulos y certificaciones

- Resolución INDF 56/14: Nuevo Régimen Académico del Postítulo en Educación y TIC
- Programa del módulo obligatorio “Marco político pedagógico de la integración de TIC en la Educación Secundaria”, Elizabeth Wanger (autora). 2013
- Programa del módulo obligatorio “Enseñar y aprender con TIC”, Cecilia Magadán (autora). 2013
- Programa del módulo obligatorio “Modelo 1 a 1”, Cecilia Sagol / Ana López (autoras). 2013

Entrevistas

- 00 Protocolos
- 01 Autoridades
- 02 Docentes y tutores
- 03 Egresados
- 04 Correlación encuestas y entrevistas

Encuestas

- 00 Modelo de encuesta
- 01 Gráficos variables de la muestra
- 02 Respuestas a la encuesta -fichas
- 03 Tabulación por distribución de variables