



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Maestría en Educación

**INCORPORACIÓN DE LAS TIC COMO POLÍTICA EDUCATIVA EN UN
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL CONURBANO
BONAERENSE, 2015 Y 2018.**

Autor: Lic. Mariano Chalupa

Directora: Dra. Inés Dussel
Codirectora: Mg. Alejandra Birgin

Buenos Aires, Julio de 2019

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias a un gran número de personas e instituciones que han contribuido generosamente y me han dado su apoyo en este trayecto académico y de vida.

Mi agradecimiento a todos y cada uno.

A Inés Dussel, por su generosa tarea de acompañar este proceso con sus lecturas, recomendaciones, aliento y atención. Son muchas las acciones que se ponen en acto cuando se realiza una dirección de tesis desde la sabiduría, seriedad y compromiso que demuestra Inés con su trabajo.

A Alejandra Birgin, por su hospitalidad conmigo y su compromiso gigante con la formación docente. Por sus recomendaciones, su aliento y su paciencia. Por cada reunión en donde sus palabras y apreciaciones desarmaban y propiciaban nuevos armados.

A las autoridades y a todos los profesores del programa de Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, por enseñar y transmitir tanto respeto y pasión por la tarea de acompañar en la formación de profesionales de la educación.

A la Fundación Luminis, por su apoyo con el programa Formador de Formadores. Por permitir que pueda crecer académicamente y propiciar acompañamientos desde el primer momento.

A los lectores de los avances que este trabajo tuvo, porque sus recomendaciones siempre resultaron un mayor desafío y una posibilidad de volver a pensar mis propósitos cada vez. Andrea Rodríguez, Mabel Quiroga, Gabriela Da-Ré, Alejandro Cota-Martínez, Andrea Iglesias y Florencia Rodríguez.

A mis colegas profesores formadores de formadores que trabajan cada día con el compromiso de robustecer, ampliar y promover las posibilidades que ofrecen los Institutos de Formación Docente. Especialmente a los que me recibieron para ser entrevistados y me compartieron sus miradas.

A mi esposa Marcela, por su apoyo incondicional, su aliento en los momentos más difíciles, sus consejos y su mirada atenta de los problemas educativos.

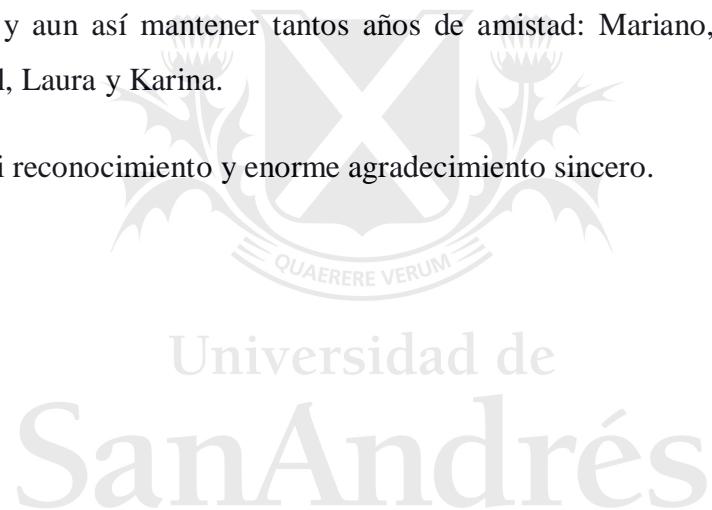
A mis cuatro hijos: Morena, Miranda, Maitena y Manuel. Por el tiempo que tuve que separar para trabajar en este proyecto. Les dedico este logro muy especialmente como un acto de amor.

A mis padres: por enseñarme a pensar críticamente y demostrarme con su ejemplo que el compromiso con los demás nunca se termina.

A mi hermano, su esposa y mis sobrinos, por soportar tantos domingos y vacaciones con mis apuntes a cuestas. ¡Gracias por su apoyo!

A mis amigos de la vida por estar siempre, por alentar y sostenerme con mis proyectos, por conocerme y aun así mantener tantos años de amistad: Mariano, Vanesa, Ingrid, Gabriela, Daniel, Laura y Karina.

A todos ellos mi reconocimiento y enorme agradecimiento sincero.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE	6
1.1. HISTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y DE SUS REGULACIONES POLÍTICAS	6
1.1.1. <i>La creación del Instituto Nacional de Formación Docente</i>	12
1.2. FORMACIÓN DOCENTE CON RECURSOS DIGITALES	18
1.2.1. <i>Panorama general de la inclusión de TIC en los Formación Docente Inicial</i>	18
1.2.2. <i>Políticas de incorporación de las TIC en la Formación Continua</i>	21
1.2.3. <i>El Programa de Especialización Docente Superior y TIC</i>	25
1.2.4. <i>Políticas de inclusión tecnológica en la Provincia de Buenos Aires</i>	28
CAPITULO 2. CONSIDERACIONES CRÍTICAS SOBRE LAS TIC EN SU USO PEDAGÓGICO.....	31
2.1. BALL Y EL CICLO DE LA POLÍTICA	31
2.1.1. <i>Del texto al discurso</i>	32
2.1.2. <i>La puesta en acto de las políticas de inclusión tecnológica</i>	37
2.2. EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA: UN DEBATE ABIERTO	42
2.2.1. <i>TIC y usos pedagógicos</i>	45
CAPÍTULO 3. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	48
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DEL CICLO DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA	48
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: EL ESTUDIO DE CASO	49
3.3. LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	50
3.4. CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL ISFD Y DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS.....	52
3.5. DESCRIPCIÓN DEL CASO DE ESTUDIO: EL ISFD ESTUDIADO	54
CAPÍTULO 4. LOS DOCENTES Y LA INCLUSIÓN TECNOLÓGICA EN EL ISFD ESTUDIADO	59
4.1. PREPARATORIA DE LA INCLUSIÓN TECNOLÓGICA EN EL ISFD	59
4.2. LA PUESTA EN ACTO DE LA INCLUSIÓN TECNOLÓGICA EN EL ISFD	73
4.3. PAPEL DE LAS IDEAS DOCENTES EN EL ALCANCE DE LAS TIC DENTRO DEL ISFD	84
4.4. LA REPRESENTACIÓN DE LO IDEAL Y LO POSIBLE EN LA INCORPORACIÓN DE TIC DENTRO DEL ISFD	89
4.5. DESAFÍOS AL INCORPORAR LAS TIC EN EL ISFD	97
<i>Primer desafío: En búsqueda de la calidad educativa con TIC</i>	97
<i>Segundo desafío: Motivación y liderazgo docente con TIC</i>	99
<i>Tercer Desafío: El acompañamiento institucional</i>	101
<i>Cuarto desafío: La apropiación de las TIC</i>	102
CAPÍTULO 5. REFLEXIONES FINALES	106

REFERENCIAS	108
ANEXOS	117
ENTREVISTA A PROFESORES	118
ENTREVISTA A DIRECTIVO.....	123
ENTREVISTA A REFERENTE TIC	127



Universidad de
San Andrés

LISTA DE CUADROS

	pp.
Cuadro 1. Políticas federales y las líneas de acción del Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015.	16
Cuadro 2. Informantes de la investigación	51
Cuadro 3. Cantidad de netbook entregadas en el ISFD 29 entre 2011 y 2016.	65



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

Actualmente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han introducido en las relaciones sociales, avanzado sobre los medios e incorporado al sistema educativo. Sus efectos en la educación han sido estudiados por distintos autores (Selwyn 2013; Buckingham 2008; Winocur 2008; Dussel 2012, 2014; Chartier 2012; Maggio 2012), aunque son menos los que han trabajado sobre cómo se las ha incorporado en la formación docente (Brun 2011; Ros 2013, 2015; Cobo Romani 2016).

En la República Argentina, la trayectoria de la política educativa enmarcada en una inclusión social surgió en el año 2010 con el Programa Nacional Conectar Igualdad. El Programa Conectar Igualdad (inicialmente denominado *Programa ConectarIgualdad.com.ar*) fue un Programa creado conforme el Decreto N° 459/10, en virtud de la responsabilidad del Estado nacional de garantizar una educación integral, permanente, equitativa y gratuita. Esta iniciativa tuvo como propósito recuperar y valorizar la educación pública, en aras de minimizar la brecha digital, social y educativa en el territorio argentino (Klisberg y Novacovsky, 2015). Al tratarse de una política de inclusión digital se entregaron netbooks en todo el país a docentes y estudiantes en las instituciones educativas. En ella se desarrollaron propuestas didácticas en torno a la formación docente para dejar de lado viejos paradigmas y ofrecer un enfoque más actual.

En ese sentido, se adoptaron medidas de acción para efectivizar la inclusión educativa a través de políticas responsables de garantizar la conectividad de banda ancha a todos los establecimientos escolares que se incorporaron al mismo, como los Programas “Argentina Conectada” e “Internet para Establecimientos Educativos”, según los requerimientos específicos de cada provincia, la ubicación de los establecimientos, la factibilidad técnica y las áreas de cobertura (SITEAL, 2012-2014).

El programa recibió premios en el exterior, siendo también reconocido por diferentes organismos internacionales, y ha contado con una distinción del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y también por la Cumbre Iberoamericana, entre otros. Los objetivos del programa Conectar igualdad (PCI) “apuntan a reducir brechas sociales y digitales, tanto en los alumnos como en las familias y comunidades donde se insertan, facilitando nuevas prácticas educativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Severin y Capota, 2011:33).

El presente trabajo de tesis inició en el año 2015, a cinco años de la creación y en pleno auge del Programa CI. En aquel momento se veía con gran optimismo la inclusión de la tecnología. Para el mes de julio de ese año se habían entregado 5 millones de computadoras, y además se habían incorporado al programa más de 10.000 escuelas en todo el país. En ese momento, distintas voces se expresaban a favor de su inclusión en la enseñanza y lo relacionaban a una nueva alfabetización (Novacovsky, 2015; Ros, 2013).

Ahora bien, hacia mediados del año 2018 la política educativa que se enmarcaba en el Programa Nacional Conectar Igualdad fue transferida a las jurisdicciones, y reducida hasta casi desaparecer. Cabe decir que el Programa fue disminuyendo el volumen de entrega de equipamiento a lo largo de los últimos años, desde el cambio de gobierno a fines de 2015. En su lugar, se inició un nuevo plan denominado Aprender Conectados (creado por Resolución Ministerial N.º 1410/2018 enmarcado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021) con el propósito de: “lograr una educación de calidad, centrada en el aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales para el desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as” (Ministerio de Educación de la Nación, 2017:6).

La Ley establece la necesidad de desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, además de su integración en los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento. Además, la LEN establece que el Estado nacional, junto a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tiene la responsabilidad principal e indelegable, de proveer una educación integral, permanente y de calidad, garantizando la igualdad y la equidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2017).

Esta tesis fue desarrollada en el ciclo de políticas que se describe en los párrafos anteriores, y estuvo influido por esos avatares. El problema central que se quiere abordar en la investigación es la incorporación de las TIC en la formación docente en la Provincia de Buenos Aires. En la formulación inicial, se concebía a esa incorporación como un proceso de implementación de los lineamientos del programa más o menos lineal en las instituciones. Los aportes de otros tesis y la integración a un equipo de trabajo permitieron ir precisando el objeto de investigación.

Algunos autores (Said, 1986; Bruni, et al., 2008) expresan que las descripciones de las instituciones no siempre resultan ser lineales y ordenadas y tampoco es común

encontrarse con acuerdos que abracen todos los actores de una institución y que organicen todas las tareas desarrolladas (Selwyn, 2011). Surgió entonces una hipótesis con fuerza al iniciar el proceso de la investigación: *la tensión existente entre una política educativa, que persigue la calidad e igualdad de oportunidades brindando equipamiento y capacitaciones tecnológicas, y los cambios que tienen lugar a partir de la puesta en acto en una institución, que pueden considerarse como una traducción de la política a otro contexto y otra escala.*

La investigación se propuso indagar acerca de la incorporación de las TIC como política educativa en un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la zona oeste del conurbano bonaerense. El enfoque teórico-epistemológico elegido fue el que desarrolla Stephen Ball (1993, 1994, 1989, 2000, 2012), quien efectuó investigaciones sobre temas relacionados con políticas educativas en distintos niveles, que incluyen desde la micropolítica de las escuelas hasta el análisis del surgimiento de redes globales de política educativa. Este autor se opone a ciertos supuestos epistémicos sobre el orden y la estructura social que tienden a excluir las complejidades del mundo social y de la educación (Alvear, 2016).

Los aportes de Ball se tornaron en una *caja de herramientas* que, junto a los aportes de otros pensadores, sirvieron para construir un análisis crítico sobre el proceso de puesta en acto de la política educativa a analizar. Ciertamente, los contextos de producción de los textos de la política, sus diferentes interpretaciones y traducciones en la práctica institucional han brindado la posibilidad de elaborar un trabajo de descripción que incluye no solo la hipótesis de desafíos posibles, sino que también habilita otras miradas acerca de cómo son las experiencias institucionales que tienen lugar cuando se realizan traducciones de las políticas educativas. De esta manera, surgió el interés de describir las complejidades a través de las cuales las TIC se iban introduciendo en la vida institucional y cuáles eran las condiciones que las instituciones propiciaban para la apropiación en los proyectos institucionales y en las prácticas pedagógicas.

Con este encuadre como base, el Objetivo General de esta tesis de maestría es:

- *Determinar los alcances y límites de las políticas educativas orientadas a la utilización de tecnologías de información y comunicación como herramienta de*

formación docente en la enseñanza de un Instituto de Formación Docente del conurbano bonaerense entre el ciclo lectivo 2015 y 2018.

Los Objetivos Específicos son:

- Analizar las políticas educativas en la formación docente en general, y en particular, las orientadas a la utilización de tecnologías de información y comunicación en un ISFD.

- Examinar las concepciones docentes sobre el proceso de incorporación de TIC en la enseñanza en un ISFD en el ciclo lectivo 2015-2018.

- Sistematizar los desafíos existentes en el proceso de incorporación de TIC en la enseñanza en un ISFD en el ciclo lectivo 2015-2018.

El estudio incorpora la posibilidad de profundizar en las concepciones docentes y sus acciones pedagógicas en un Instituto de Formación Docente del conurbano bonaerense, todo ello a través de una revisión precisa y analítica del contexto investigado, con el apoyo de personas que forman parte del proceso formador y con quienes se efectuaron interacciones para tomar de primera mano sus perspectivas sobre la realidad investigada. La primera visita a la institución para solicitar autorización y acordar la realización de 8 entrevistas tuvo lugar en el año 2016. Del análisis de las entrevistas, se dirigió la investigación hacia la lectura de trabajos que indagan y analizan aspectos relacionados con el uso con sentido pedagógico de las TIC en la formación.

La investigación muestra su importancia desde una visión educativa, por cuanto ofrece oportunidades para reflexionar sobre la relevancia de incorporar a las actividades educativas los distintos elementos que conforman las TIC para construir un proceso de calidad en los espacios escolares. Además, el estudio permite avanzar en el conocimiento de los alcances logrados por políticas públicas dirigidas a la utilización de TIC que contribuyan a la formación de los profesionales de la educación. Con el apoyo de las TIC se abre un abanico de posibilidades para lograr una mejor formación docente, impulsar el perfil investigativo en ellos e incluso acortar distancias para una preparación profesional capaz de mejorar el clima institucional dentro de las escuelas.

El escrito está organizado de la siguiente manera. En esta introducción, se presenta el tema a abordar, la justificación, objetivos planteados y aportación. En el capítulo 1, se examinan las políticas educativas en la formación docente, y en particular, se caracteriza

la formación docente con recursos digitales; en el capítulo 2 se profundiza en algunas consideraciones críticas sobre las TIC en su uso pedagógico. Seguidamente, en el capítulo 3, se explica la metodología del estudio, enmarcado en el paradigma cualitativo, específicamente en un estudio de caso. El capítulo 4 muestra la trayectoria de la política de inclusión tecnológica en la formación docente, espacio que permitió conocer los aportes de los informantes de la investigación. Con el propósito de recolectar adecuadamente la información, se diseñaron entrevistas, tomando en cuenta criterios de selección del ISFD y de los docentes informantes en la investigación. Finalmente, en el capítulo 5, se describen las conclusiones e implicaciones del estudio.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO I

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Es común evidenciar que muchos gobiernos centran sus políticas educativas en facilitar el acceso al conocimiento, aunque esto signifique una adaptación de las estructuras pedagógicas existentes. Nuevos escenarios educativos fueron implementados en Argentina a partir de los años '90' con el propósito de adecuarse a los cambios generados por las tecnologías de información y comunicación (TIC) e impulsar la disminución de la brecha digital en los espacios de formación docente (Cuevas y García, 2014)). En torno a ello, novedosos programas y dispositivos específicos surgieron en los distintos ámbitos de intervención estatal (Sarthou, 2015).

Desde la perspectiva de Loray (2017:69), una política pública se conforma como “un conjunto de iniciativas y respuestas, manifiestas o explícitas, que permiten inferir la posición predominante del Estado frente a una cuestión que atañe a sectores significativos de la sociedad”. En torno a ello, la formación de los docentes es un elemento fundamental de la sociedad, pues ofrece espacios para la capacitación y profesionalización de sus ciudadanos. Una sociedad sin educación, difícilmente pueda enfrentar los retos actuales de la globalización y por ello, es preciso que los Estados tengan disposición de apoyar con políticas públicas eficientes la preparación profesional de los futuros docentes.

De esta manera, es posible analizar las distintas consideraciones teóricas, político-educativas e históricas implicadas en la formación de los docentes entre los años 2015 a 2018, a partir del apoyo del Estado con la estructuración de políticas públicas que fortalecieron las instituciones formadoras de profesionales para la educación. El capítulo muestra a su vez, un panorama general de la inclusión de las TIC en la formación docente inicial, las políticas de inclusión tecnológica en la formación continua y el programa de Especialización Docente Superior y TIC

1.1. Historia de la Formación Docente y de sus regulaciones políticas

En su inicio la historia de la Formación Docente en Argentina está unida a la creación y el desarrollo del sistema de educación primario y al surgimiento de las Escuelas Normales en la segunda mitad del siglo XIX. Si bien pueden identificarse antecedentes en otras instituciones que regulaban la formación de los maestros (sobre todo las congregaciones religiosas o algunas instituciones civiles y administrativas),

tomaremos como inicio de la regulación moderna la creación de las escuelas normales con el gobierno e Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874). Es preciso señalar diferencias entre los fines que atribuía el Estado a los maestros de escuelas primarias y a los profesores de colegios secundarios. Mientras que al magisterio se le delegó la tarea de formar ciudadanos disciplinados (Torres, 1995), al profesorado se les demandó la formación de dirigentes.

Promediando el siglo XIX, el Estado se había constituido en empleador de numerosos agentes y había definido un común de verdades para todos los ciudadanos: definió mínimos culturales, cuál era el saber educativo legítimo y cuáles los medios de inculcación (Tenti,1988). Se desarrolló entonces un proceso de institucionalización y centralización creciente de la actividad de educar, que procuraba conformar un cuerpo de agentes homogéneos.

A partir de allí, los agentes de la educación fueron formados por procedimientos e instituciones especializadas: las escuelas Normales, que se proponían regular la formación de maestros. El “normalismo” en la Argentina, surgió “con la obra educativa de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) y podemos decir sin lugar a dudas que fue la piedra basal y la cuna de la formación docente” (Campoli, 2004:10).

Así, se homogeneizaron las calificaciones mediante la uniformidad de los modos de aprendizaje y los títulos. En 1884 la Ley 1420 estableció la obligatoriedad de la educación básica, para lo cual se necesitó ampliar al colectivo trabajador específico y por ello se desarrolló su formación. En este proceso visualizamos una presencia activa del Estado en la regulación del trabajo docente, pasando de una posición periférica a una de mediación central (Novoa, 1987).

Al implementarse la obligatoriedad de la educación, el Estado tuvo que direccionar esfuerzos para crear espacios en los cuales los docentes fueran formados y preparados para una mediación central, con el propósito de seguir lineamientos estatales. Los intentos reglamentarios del Estado en el nivel nacional buscaron legitimar un tipo particular de aprendizaje y de saber. Para ello, según lo señala Tedesco (2000), se constituyó una administración escolar con fuerte acento estatista y centralizador como una manifestación peculiar del proceso de conformación del Estado.

En las primeras décadas del siglo XX, mientras se expandía la educación secundaria, los colegios fueron perdiendo la función exclusiva de formación de elites. Muchas familias adineradas eran las que tenían opción de formación para sus hijos, por lo cual aunque la educación era gratuita, no era de fácil acceso para la mayoría. En ese

contexto se crearon los profesorados para el nivel secundario que dieron origen a un profesorado diplomado, y la tensión se formó alrededor de qué institución tenía la legitimidad para otorgar el título de profesor.

En 1903 con la creación de un Seminario Pedagógico se institucionalizó la formación de profesores para la escuela media. Esta política estaba destinada a capacitar a los graduados universitarios en otras áreas, para desempeñarse como profesores. En efecto, la creación de esta Institución de formación académica contribuyó a contar con docentes de otras áreas; sin embargo, muchos de ellos no contaban con las herramientas necesarias para ejercer la docencia pues sus conocimientos giraban en torno a otros espacios del saber (Campoli, 2004).

Al año siguiente se organizó el Instituto Nacional de Profesorado Secundario. Este programa de formación docente funcionaba en paralelo con las escuelas Normales y las Universidades de La Plata, (desde 1902) y de Buenos Aires (desde 1907), que daban formación para profesores de enseñanza secundaria en Filosofía y Letras. De esta manera, se buscó optimizar la preparación de los profesionales, unificando el criterio de diversas instituciones; no obstante, fue direccionado con un bajo rango de acción, pues solo se efectuó en el área de la filosofía y las letras.

Desde la perspectiva de Campoli (2004), en esta época prevalecieron los estudios de tipo pos-secundarios, efectuados posterior a los cuatro años de estudios de la escuela normal. Mientras tanto, “la escuela normal había continuado su propio proceso de crecimiento y diversificación y hacia 1916 existían en todo el país más de un centenar de establecimientos formadores de docentes primarios” (Campoli, 2004:13).

Avanzada la década 1930 y con la llegada del keynesianismo, el Estado fortaleció su intervención en la economía a través de una planificación y de un fuerte desarrollo del sector público en áreas estratégicas de la producción y los servicios (Filmus, 1996). Entre 1940 y mediados de la década de 1970, Argentina consolidó un régimen social de acumulación.

En ese contexto la planificación centralizada de las políticas fue la herramienta que privilegió el Estado para garantizar la racionalidad y eficacia. La educación debía atender los requerimientos del desarrollo económico a través de la formación de recursos humanos calificados para el trabajo. Desde la década de 1960, la teoría del capital humano fue uno de los pilares de la expansión en todos los niveles. Se trataba en esa época, de un Estado planificador, que tecnificaba la tarea de enseñar a través de una eficiente división del trabajo. Se reforzó esa división del trabajo y se diseñaron sistemas de

perfeccionamiento docente. En esencia, los sistemas de perfeccionamiento fueron las instancias privilegiadas de formación de docentes en ejercicio para la implementación de los cambios planificados (Filmus, 1996).

Por su parte, la terciarización de la formación docente tuvo el objetivo explícito de profesionalizar la tarea. En los contenidos de los nuevos planes de formación, se incorporaron como asignaturas y orientaciones estructurantes las preocupaciones vinculadas con la planificación y el desarrollo a nivel áulico (Davini, 1997). Ya en este momento, logramos visualizar que el Estado entendía la importancia de apoyar una preparación profesional más amplia y centrada en los espacios de aprendizajes, por lo cual ofreció la oportunidad de que los docentes se capaciten de forma organizada.

En el año 1970 “mediante la Resolución 2321/70 se crearon los profesorados de enseñanza elemental, denominados Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) que funcionarían en las antiguas escuelas normales y en los institutos de profesorado secundario” (Trombetta, 1998:61). Entre 1968 y 1974 se llevó a cabo la reforma del magisterio, con cambios curriculares y también en las denominaciones de los títulos que se ofrecían: Profesor de Nivel Elemental, Maestro Normal y Profesor para la Enseñanza Primaria. La pauta en común que se mantuvo a pesar de las modificaciones de los títulos y los planes de estudio, fue que los estudios docentes debían ser de tipo superior (Campoli, 2004).

Siguiendo a Birgin (1999), puede observarse que el avance del discurso tecnocrático y profesionalizante que se desarrollaba hacia la mitad del XX fue en paralelo a la consolidación de la sociedad salarial que está en la base de la condición de trabajador del docente. El Estado tuvo que aceptar la importancia no solo de formar los docentes adecuadamente en su profesión, sino ofrecerles los derechos salariales que todo trabajador espera recibir.

En torno a ello, es necesario reflexionar sobre la necesidad de que se pusieran en práctica nuevos dispositivos de regulación salarial de los trabajadores de la enseñanza, confluyendo en torno a ello, tendencias tecnocráticas de división técnica del trabajo, así como, la consagración legal de la consolidación de una sociedad salarial (Birgin, 1999). En efecto, aunque en el trabajo docente juega un rol fundamental el deseo de enseñar, es evidente que existen necesidades que son cubiertas con el salario, razón por la cual el ser docente forma parte de una profesión y, por lo tanto, es remunerada.

En 1958 fue sancionado el Estatuto del Personal Docente Nacional que le dio al trabajador docente un tratamiento específico, distinguiéndolos del resto de los trabajadores. En particular reglamentó la carrera docente, normando la estabilidad y el

ingreso, ascenso y destino de los maestros. Su antecedente fue el Estatuto del Docente Argentino del General Perón, sancionado en 1954, que incluyó la demandada estabilidad, y que fue muy discutido porque estableció Juntas de Calificación en las que los representantes de los docentes no eran elegidos por sus pares sino por el Poder Ejecutivo (Puiggros y Bernetti, 1993).

Con el Estatuto Docente del año 1958 se eliminaba la intervención arbitraria del poder político y partidario en la asignación de cargos. Las posiciones políticas y sindicales de los docentes no solo condicionaban el acceso a ciertos puestos en el sistema educativo sino también eran causa de exoneraciones o cesantías. Con este Estatuto, es posible visualizar que se sancionó un modelo más transparente con representantes de los docentes en el gobierno escolar elegidos por los propios docentes. A la vez, el aparato burocrático escolar incorporó la evaluación del trabajo docente a través de tecnologías específicas (Batallan et al, 1990).

Las concepciones economicistas de la educación como inversión se sostuvieron hasta mediado de la década de 1970. Sin embargo, tal como señala Filmus (1996), en el período posterior se generaron modificaciones que implicaron el abandono de la perspectiva de la educación como un derecho social que el Estado debía garantizar a toda la población. Esta situación me permite reflexionar sobre la contradicción entre la formulación de discursos modernizantes en torno a la universalización y el papel de la educación en las políticas a través de las cuales el Estado comenzó a desentenderse crecientemente de la distribución social del conocimiento a través de la escuela.

Los efectos más fuertes de la contradicción señalada se observaron en el comienzo del deterioro de la calidad educativa brindada por el sistema. Mientras la demanda por educación siguió creciendo y aumentaba la matrícula en todos los niveles, los recursos destinados a las políticas educativas no se incrementaron en la misma proporción. Esto implicó un paulatino deterioro de las condiciones necesarias para la enseñanza que tuvieron en el salario docente la principal variable de ajuste. En tal sentido, esto significó una debilidad para la formación de los docentes quienes además tuvieron dificultades para contar con espacios y recursos que les ayudaran adecuadamente en su formación y actualización profesional.

Las últimas décadas del siglo XX presentaron graves problemas para la educación en general y también para la Formación Docente en particular que se acentuó con el cambio de paradigma que asumió el Estado. En términos generales, puede decirse que el crecimiento de las brechas sociales, la precarización laboral y las situaciones de exclusión de amplios sectores de la sociedad, producto de la aplicación de políticas económicas

neoliberales, se reflejó también en el área educativa, afectando a la formación de docentes y manifestándose en desigualdad de trayectorias, condiciones de aprendizaje y dificultades expresadas a la hora de enseñar.

Tal como lo manifiesta Davini (2005), detrás de los discursos que impulsaban la “autonomía institucional”, se ocultaron situaciones de abandono, desfinanciamiento y disociación del conglomerado de instituciones formadoras en relación con los demás niveles educativos y sus necesidades reales (Campoli, 2004). La gestión administrativa y académica de los establecimientos de formación docente pasó a depender de los Estados Provinciales. Ante esta situación inédita no se instrumentaron dispositivos para la planificación ni la coordinación académica entre las diferentes jurisdicciones. Se acentuó un proceso de debilitamiento institucional y de carencia de recursos en materia educativa.

En la década de 1990 se transfirieron los institutos de la formación docente del Estado Nacional a las provincias, lo que fue realizado sin políticas orgánicas básicas para el desarrollo de este Nivel Educativo (Campoli, 2004). Con la sanción de la ley de Transferencia Educativa N°24.049 de enero de 1992, los establecimientos quedaron en manos de los Estados Provinciales y/o Municipales, a partir de los procesos de descentralización administrativa y el traspaso al segundo o tercer nivel de gobierno de la responsabilidad del sistema educativo nacional.

Seguidamente se aplicó la Ley Federal de Educación N°24.195, que en el marco discursivo mostraba ciertos avances, pero en lo concreto plasmó el retroceso del Estado garante del derecho a la educación. En ese marco, la situación mostró serias debilidades en la formación de los docentes en ausencia de las responsabilidades del Estado Nacional, al deshacerse de los instrumentos centrales para la integración nacional, curricular y de contenidos educativos. El traspaso de las unidades educativas de este nivel se ejecutó en 1993, sin estar mínimamente consolidadas las reglas nacionales y sin estar creadas ni organizadas las Direcciones del Nivel Superior en las Provincias.

El funcionamiento del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) en la época de los '90 se caracterizó por poner en práctica la reconcentración de poder en las instancias ejecutivas del gobierno nacional, convirtiéndose en un espacio de apoyo para el Estado, que fortaleció la centralización y la transmigración del poder del Estado hacia instancias unipersonales (Pronko y Vior, 1999). De esta manera el Estado tuvo un rol fundamental en “los tipos y características de las instituciones formadoras, los criterios para su acreditación, los títulos que podían emitir y sus cargas horarias, los contenidos básicos comunes (CBC) para la formación docente inicial” (Misuraca y Menghini, 2010:6).

Otro de los aspectos centrales de las políticas para la formación de los años '90 fue la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua, que planteó una pugna por presentar ofertas de capacitación que fueran atractivas y capaces de competir con el sector privado otorgando puntaje que serviría para la carrera docente. Esta situación tuvo como efecto que muchos docentes se vincularan a la capacitación como una trayectoria donde debían comprar cursos suficientes para ascender en una carrera profesional (Vior y Misuraca, 1998).

El Estado se enfocó especialmente en los Institutos de Formación Docente, definiendo su nueva organización y sus requerimientos para ser acreditados como tales dentro de la Red Nacional de Formación Docente Continua, y en los parámetros de Contenidos Básicos Comunes para la organización de los Currículos. Entre tanto, se asumió con estas políticas la posición de evaluador de un mercado desorganizado de instituciones formadoras que incluía a aquellas que lograban acreditar sus ofertas a partir de parámetros de calidad establecidos de manera poco clara (Menguini, 2009).

En el año 2005, el Consejo Federal de Cultura y Educación creó una Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, con las funciones de realizar una propuesta para la generación de un espacio institucional específico, con misiones, funciones y estrategias tendientes a consolidar una política federal para la formación docente inicial y continua, un plan de trabajo y los temas específicos que dicho espacio institucional debería abordar. Esa comisión elaboró un informe describiendo las problemáticas detectadas en el campo de la formación docente en el país aprobado por la Resolución del CFCyE N°251/05.

1.1.1. La creación del Instituto Nacional de Formación Docente

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) se dio en el año 2007 y tuvo la función de direccionar, planificar, y desarrollar políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua, en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país. También se le asignaron responsabilidades de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua; coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente, e impulsar y desarrollar acciones de investigación y de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

En el año 2008 la Dirección Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires inicia acciones de apoyo a la gestión de procesos e instancias propuestas por INFoD, con el propósito de hacer más presente la participación e impulsar desde el ámbito jurisdiccional la formación adecuada de los profesionales; no obstante, se convirtió desde el aspecto financiero y económico en un proceso burocrático, que minimizó las posibilidades de que la transformación curricular alcanzara resultados inmediatos (Décimo y Maglier, 2013).

Adicionalmente, en el año 2008 se aprobaron federalmente los lineamientos necesarios para la creación y desarrollo de la Red INFoD, en cuyo contexto fue diseñado e implementado el curso Facilitadores TIC, mediante el cual se ofreció formación básica a los docentes de los Institutos de Formación Docente para desempeñarse como administradores de los nodos. Dichos docentes, identificados como “facilitadores TIC”, asumieron en sus Institutos un rol promotor y dinamizador de la utilización de los recursos que las TIC podían brindar en el nivel superior.

Entre los años 2008 y 2010 el INFoD aportó un monto anual de dinero a las jurisdicciones como apoyo económico para garantizar la conectividad en las instituciones. También en ese período se realizó un envío de actualización de materiales didácticos, bibliografía y dispositivos tecnológicos desde el Nivel central a todos los Institutos de Formación Docente que desarrollaron Proyectos de Mejora Institucional que incluyeron la incorporación de TIC en la formación docente. Las acciones que impulsó el INFoD para desarrollar el Sistema Nacional de Formación Docente incluyeron:

1. Construcción de Planeamiento Estratégico situado en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente Res. CFE N°188/12.
2. El sistema de planificación de necesidades, vacancias y prospectiva de sistema (PLAFOD). Mapa de ofertas y requerimientos. Estrategia de planificación de la oferta de carreras.
3. Acuerdos federales sobre: Régimen académico, Reglamentos Orgánicos; Órganos Colegiados Institucionales, Dispositivos de democratización interna.
4. Instalación de las 4 funciones del sistema formador: formación inicial, continua, investigación y apoyo pedagógico a escuelas.
5. Mesas Inter niveles, Reglamento de Prácticas, Convenios específicos con las escuelas asociadas. (Décimo y Maglier, 2013).

Con todas estas acciones, el INFoD dio inicio a un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en todo el país. La idea estuvo

centrada en generar estrategias que permitieran articular las particularidades jurisdiccionales con una prospectiva tendiente a recrear una matriz nacional y común que beneficiara la formación de los docentes y con ello el sistema educativo argentino.

El INFoD se convirtió en la agencia nacional responsable de impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo y aplicar las regulaciones que rigen al sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones en todo su ámbito de competencia.

Desde la perspectiva de Décimo y Maglier (2013), el INFoD surgió por la voluntad del Estado Nacional de contar con una instancia central capaz de regular procesos de transformación de la formación docente, en torno a una realidad fragmentada, diversa e incluso ausente de políticas educativas centradas a ofrecer buena formación docente. Se planteó como una forma de desarrollar políticas educativas que apoyaran la actualización y el profesionalismo de los docentes,

El INFoD planteó tres criterios importantes sobre los que sostendría para el planteo e implementación de sus acciones: el primero de ellos era la priorización de la dimensión política; el segundo criterio fue la apuesta a la construcción federal de las políticas nacionales; y, el tercero, la decisión de encarar un proceso de planeamiento integral y estratégico. Puede interpretarse al INFoD como una institución organizada con deseos de ofrecer calidad educativa, aunque muy centralizada y defensora de un plan propuesto por el Estado.

La sanción de normas federales permitió al Estado consolidar el marco regulador para la formación docente. Entre ellas destacan: la Resolución CFE N°24/07 sobre Lineamientos Curriculares, la Resolución CFE N°30/07 que define una nueva institucionalidad para el sistema formador y la Resolución del CFE N°72/08 que establece los criterios a partir de los cuales se brinda un sostén jurisdiccional e institucional a la deseada institucionalidad, condición indispensable para la transformación curricular y formativa que se promueve.

A partir de la Resolución CFE N°140/11 se aprueban acuerdos sobre la definición de Institutos Superiores y de las condiciones institucionales que se requieren para que sean reconocidos como tales, lo que permite decidir sobre la validez nacional de los títulos de formación docente inicial que emiten; la efectiva instalación de las funciones del sistema formador que marca la LEN; la modificación, paulatina y gradual, del diseño organizacional para adecuarlo a las necesidades del nivel superior; y la presentación de algunos avances en materia de planeamiento del sistema, así como de sus ofertas, como

una herramienta sistemática de la elaboración de políticas de formación docente orientadas al mejoramiento de su calidad.

A su vez, el desarrollo de una base de datos a partir de la información recopilada sobre las instituciones de formación docente, permitió al estado poder decidir sobre políticas de Formación Docente, que ayudaran a otorgar validez a documentos profesionales (títulos y certificaciones), obtener publicidad sobre las ofertas de formación docente e impulsar el trabajo de las instituciones de formación docente y especialmente continuar siendo un Estado regular del sistema.

Las definiciones que se expresan en ese corpus normativo constituyen los acuerdos federales sobre la formación docente. Ellos refieren al abordaje de la problemática de la formación docente para generar mejores condiciones en términos de una institucionalidad renovada, de una reorganización institucional acorde a una institución de nivel superior formadora. De esta manera, es posible visualizar un deseo del Estado por poner en práctica acciones para renovar la formación de los docentes; sin embargo, el Estado sigue teniendo un rol fundamental en las decisiones que de ello deriven (Décimo y Maglier, 2013).

Por ello, al hacer un análisis del rol del INFoD se detecta el propósito de alcanzar una transformación para la jerarquización de la formación, ligada fundamentalmente con cambios de orden curricular, de la gestión curricular, de la mejora académica, de la formación permanente y la investigación educativa, del apoyo pedagógico a las escuelas y el trabajo asociado con el territorio escolar, entre otros. Es importante que el sistema formador se unifique y de acuerdo a la Ley de Educación Nacional 26.206 la formación docente logre “aportar a la construcción de una sociedad más justa” (Barcía, 2016:6).

Es claro al visualizar los aportes de autores (Avelar, 2016; Campoli, 2004; Décimo y Maglier, 2013), que la educación involucra una actividad permanente y unificada con el trabajo de los docentes, por lo cual se requiere de una actualización constante y revisión de las estrategias de acción, modelos, lineamientos e incluso algunos dispositivos que impulsen el proceso de transformación en la formación de los docentes. Para avanzar en ello, se acordaron 6 políticas federales que articulaban el Plan Nacional de Formación Docente, integrado a partir de 2012 en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución CFE N°188/12).

A continuación, se muestra el cuadro 1 con las seis (6) políticas federales y las líneas de acción planteadas:

Cuadro 1. Políticas federales y las líneas de acción del Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015.

<p>1. Planeamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo Normativo • Consolidación de instancias de concertación de políticas • Fortalecimiento de la gestión jurisdiccional • Fortalecimiento Institucional • Planeamiento estratégico y planificación de la oferta del sistema formador
<p>2. Evaluación Integral de la Formación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño federal del Sistema Nacional de Evaluación de la Formación Docente • Instalación de mecanismos permanentes de evaluación participativa de los diseños curriculares • Diseño e implementación de la evaluación integradora de los estudiantes • Diseños e implementación de procesos de evaluación institucional
<p>3. Fortalecimiento del Desarrollo Curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial • Elaboración de Diseños Curriculares Jurisdiccionales • Actualización periódica de los diseños curriculares • Consolidación de un circuito de otorgamiento de la validez nacional a los títulos
<p>4. Fortalecimiento de la formación continua y la investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementación de ofertas de formación continua para Docentes y Directivos del sistema de formación docente • Implementación de ofertas de formación continua para docentes del sistema educativo obligatorio • Acompañamiento a docentes en sus primeros desempeños • Fomento a la función de investigación en los IES • Producción de conocimiento en áreas de vacancia relacionadas con la formación docente • Creación del Centro de Información y Documentación
<p>5. Fortalecimiento de la trayectoria y la participación de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de dispositivos institucionales de acompañamiento a los estudiantes para mejorar el ingreso, la permanencia y el egreso de las carreras de formación docente. • Fortalecimiento de la construcción del rol social, político y cultural del futuro docente • Promoción de la gestión democrática del sistema de formación docente.
<p>6. Consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de acciones formativas sobre las enseñanzas de las disciplinas, mediadas por TIC. • Implementación de una Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente • Desarrollo y fortalecimiento de nodos virtuales institucionales • Fortalecimiento de la comunicación entre docentes y entre Institutos

Fuente: Ministerio de Educación de Argentina (2013).

Con el objetivo de focalizar las políticas relacionadas directamente con el problema abordado en este trabajo de tesis, se presenta un avance del desarrollo de las acciones que se desprendieron de la política 6. Las mismas serán explicitadas y analizadas en el capítulo 2. Las acciones derivadas de la “Consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales” fueron llevadas adelante con el objetivo de 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.

Esta política tuvo el propósito de ampliar en docentes y estudiantes el acceso y dominio en el uso de estrategias TIC. Por ello fue diseñada y puesta en funciones una Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente, que conectó entre sí a todos los Institutos de Formación Docente de país, donde cada Instituto de Formación Docente desarrollaba un espacio virtual destinado a facilitar la comunicación entre sus integrantes, los distintos institutos y entre éstos y sus comunidades. La Red estaba constituida por los nodos virtuales que administra cada uno de los Institutos, y varios nodos centrales administrados por los equipos del INFoD. Cada nodo estaba conformado por un sitio web de acceso público, un campus virtual y un blog.

Con el fin de afianzar el dominio de las TIC y su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se instrumentaron estrategias de formación docente que buscaban asegurar la incorporación de dichas tecnologías a la enseñanza, se aseguró la oferta de capacitación en TIC, se promovió la articulación entre las iniciativas nacionales y las jurisdiccionales y se brindó asistencia técnica y financiera a los requerimientos de las jurisdicciones.

A partir del año 2010 comenzaron a ofrecerse diferentes cursos en el uso de TIC para docentes y estudiantes de los Institutos de Formación que estuvieran interesados en profundizar sus conocimientos acerca del uso de las aulas virtuales y otras herramientas informáticas orientadas a la enseñanza. En el mismo año, a partir de la creación del Programa Conectar Igualdad que entregaba una netbook a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los Institutos de Formación Docente, se ofrecieron cursos a los docentes de los Institutos de Formación Docente, con especial énfasis en los profesorados de nivel secundario y de educación especial, a fin de formar en didácticas específicas para la enseñanza de las diferentes disciplinas mediante la utilización de tecnologías de la información y la comunicación.

Posteriormente, en el año 2012, fue creada la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, como espacio formativo semipresencial gratuito para docentes, directivos y personal de apoyo, al que accedieron aproximadamente 64.000 cursantes de todo el país. El trayecto incorporó una instancia de actualización académica de 200 horas en la primera etapa (un año de duración aproximadamente) y la

Especialización Superior, que suma otras 200 horas (alcanzando dos años entre ambos trayectos) (Lago, 2015).

En el año 2013 la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC “contaba con 42.000 docentes inscritos de todo el país, representando una de las estrategias más integrales y ambiciosas, llevada a cabo por el Estado argentino, en relación a la capacitación docente y el uso de las TIC” (Lago, 2015:184). Al mismo tiempo, en el año 2013 se creó “el Programa Nacional de Formación Permanente «Nuestra Escuela», un plan universal, gratuito y en servicio destinado a todas las instituciones de educación obligatoria e institutos de educación superior” (Ministerio de Educación, 2016:4).

Actualmente, el sistema de formación de docentes se desarrolla en instituciones universitarias y no universitarias, con una proporción mayor de presencia estudiantil en éstas últimas, bien sean públicas o privadas, destacando que en los institutos terciarios la formación pedagógica se ha convertido en el eje de la propuesta como aspecto principal (Mezzadra y Veleda, 2014). Dada la importancia que tiene este programa de formación para el presente trabajo de tesis, me enfocaré con más profundidad en el próximo apartado.

1.2. Formación docente con recursos digitales

1.2.1. Panorama general de la inclusión de TIC en los Formación Docente Inicial

Las TIC son consideradas como un elemento fundamental para el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información en diferentes códigos, tales como textos, imágenes, entre otros. En términos generales, es posible decir que las TIC son aquellas “tecnologías que giran en torno a tres medios básicos: informática, microelectrónica y telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconectadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas” (Cabero, 1998: 198).

Con las nuevas tecnologías, se abre una nueva cultura: la cultura digital y se produce una migración digital. Esta nueva cultura y migración digital consiste en la emergencia de nuevas formas de comunicación, de contenidos, que modifican al mismo tiempo las conductas de la población, la cual -gracias a la interactividad- se torna más activa y despliega una nueva forma de comprender la realidad (Vilches, 2001).

Barbero (2006) destacan la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad como los rasgos prototípicos del modo de acceso y de conexión en esta cultura digital. Y, en relación a esto, diremos que la conectividad digital es necesariamente fragmentaria, múltiple. Tal plasticidad es posible, fundamentalmente, en tanto las tecnologías digitales permiten producir, acceder y consumir saberes en una politextualidad y policontextualidad de sentidos, audiencias, soportes, formatos, plataformas. Surgen así múltiples modos de escritura y lectura en la red: escribir y leer no sólo es escribir y leer texto. Sonidos, palabras e imágenes circulan con igual valor.

En relación con esta homogenización se torna evidente el carácter de convergencia propia del trabajo en red y de esta cultura digital. Jenkins (2008) afirma que esta cultura es una cultura de la convergencia porque está basada, principalmente, en la participación de los consumidores/usuarios en una dinámica social. Comunidades de actores se suman permanentemente a la labor colectiva de crear nuevos mundos. Una característica fundamental de estos nuevos mundos es que necesariamente deben ser compartidos. Contra la idea de privacidad, cuanto más público y compartido es un espacio, más valor gana. De hecho, los espacios digitales se mantienen en circulación en tanto y en cuanto hay metas y objetivos compartidos.

Dicho en pocos términos, su vigencia depende del grado de participación abierto. Dada tal premisa, es necesario que los consumidores de espacios digitales sean ellos mismos, productores (o como se llaman, prosumidores). Los prosumidores son miembros activos de la textualidad electrónica. Lejos de ser expertos –en el sentido clásico de la palabra- son participantes activos de la red que saben que el nivel de su existencia depende de su nivel de participación. Cultura participativa, inteligencia colectiva y convergencia mediática son las únicas reglas vigentes en la cultura digital. Y todo esto muestra el potencial democrático de la red: cualquiera puede participar. La tecnología iguala. Nace así la narrativa tras mediática como nueva estética digital, narrativa de secuencia no lineal sino aleatoria, flexible, hipertextual (Landow, 1995).

Ahora bien, presentar un panorama general de la inclusión tecnológica en la Formación Docente Inicial en Argentina exige considerar las acciones del Instituto Nacional de Formación Docente desde 2007. Con el objetivo de jerarquizar las políticas de formación docente, esta agencia nacional ha generado espacios para la concertación de todas las jurisdicciones y ha gestionado distintas estrategias para fortalecer la institucionalidad del sistema formador.

El hito que se debe señalar es que la República Argentina inició en 2010 el ciclo de una política educativa de inclusión digital, denominada Programa Conectar Igualdad¹. El texto de la política manifestado en el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional consideraba:

que resulta imprescindible crear un programa de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje en línea y red, proporcionando a alumnas, alumnos y docentes de la educación pública secundaria y especial una computadora y la capacitación a los docentes en el uso de dicha herramienta.

Este programa de política educativa distribuyó 5,3 millones de netbooks entre 2010 y 2014², y se propuso también capacitar a los docentes en el uso de esta herramienta y elaborar propuestas educativas que favorezcan su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los esfuerzos realizados en términos de infraestructura y conectividad como de reformas curriculares y capacitación de docentes en servicio se han dirigido especialmente a los niveles de escolaridad primaria y secundaria.

De acuerdo a lo que señala Brun (2010), en el Sistema de Formación Docente Inicial, las TIC se han incorporado con una lógica propia. Estas formas resultaron ser más autónomas que en otros niveles del sistema educativo y con menor grado de coordinación y dependencia respecto de los niveles centrales. Una interesante explicación al señalamiento de Brun la podemos encontrar en el informe llamado “Memorias de la gestión: 2007-2015” producido por el INFoD.

En ese documento se señala que los procesos de desarticulación, fragmentación y segmentación producidos en los componentes del sistema educativo argentino durante las últimas décadas del siglo XX e inicios del nuevo milenio, con las políticas de transferencia de servicios educativos y la Ley Federal de Educación 24.195 afectaron su integralidad y la noción de “sistema” se vio seriamente alterada al momento de considerar los ámbitos de formación inicial y continua de profesores.

En torno a la utilización de las TIC, el INFoD dio inicio a un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en todo el país,

¹ Decreto N°459 del Poder Ejecutivo Nacional el 6 de abril de 2010. Artículo 1° - Créase el “PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD.COM.AR” con el fin de proporcionar una computadora a alumnas, alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y elaborar propuestas educativas con el objeto de favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

² Recuperado el 40/01/19 en <https://www.lettrap.com.ar/nota/2018-5-6-10-59-0-antes-de-cerrar-el-programa-macri-ajusto-un-55-el-reparto-de-netbooks>

propiciando múltiples acciones para acompañar la formación y la investigación en relación a las TIC. Se ofrecieron posgrados, seminarios, cursos y talleres. Se han desarrollado investigaciones dirigidas por el INFoD y se ha formado a profesores investigadores para robustecer las acciones en los ISFD (INFD, 2007).

Si bien el programa Conectar Igualdad ha constituido un hito muy trascendente también es preciso destacar que antes de su inicio se desarrollaron tres líneas de acción de las políticas de inclusión tecnológica en la Formación Docente Inicial según lo presenta Ros (2014:11). En torno a ello, Forestello (2014) explica que las políticas educativas desarrolladas luego del año 2007 tuvieron como propósito garantizar la conectividad y mantenimiento escolar que hasta ese momento no se tomaba en cuenta dentro de programas o incluso era subestimado por las políticas implementadas por los gobiernos de turno.

Asimismo, el programa Conectar Igualdad, en el año 2011 propició la distribución de netbooks a estudiantes y docentes de los IFD estatales. La netbook era brindada en comodato a todos los docentes y todos los estudiantes de 2° a 4° año. Los equipos entregados debían renovar su validación de uso periódicamente conectándose al piso tecnológico institucional. Al terminar la carrera los equipos de los estudiantes eran desbloqueados y pasaban a ser propiedad de los egresados.

En el mismo año 2011 se creó la Red Nacional de Institutos Superiores de Formación Docente que ha unido a los Institutos de Formación Docente de gestión estatal de todo el país. Cada Instituto Superior de Formación Docente dispone de un nodo en la Red, con un sitio web, un campus virtual y un blog. El campus de cada Instituto puede contener innumerables espacios, que en general se llaman aulas virtuales. Estos espacios pueden funcionar como aula de cursado de las materias, como sala de profesores, como secretaría, como biblioteca virtual, o como lugar de encuentro entre los estudiantes.

1.2.2. Políticas de incorporación de las TIC en la Formación Continua

La profesión docente se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia para la política educativa para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de

mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica³.

En este apartado se presentan las políticas y programas de formación continua que se dirigieron a los docentes y en particular a los docentes formadores de los ISFD. Asimismo, se describen algunos cursos con el fin de mostrar que todos ellos se proponen transmitir a los profesores conocimientos que posibilitan la construcción de la noción de incorporación de las TIC con sentido pedagógico.

Las políticas de incorporación de las TIC en la Formación Continua que se pusieron en marcha al comienzo del Programa Conectar Igualdad tuvieron características más instrumentales, aunque con el avance del programa también aportaron más componentes pedagógicos y disciplinares (Ros, 2015). Las primeras políticas estuvieron relacionadas a la organización del Programa: la planificación de los pedidos de equipos tecnológicos y netbooks, la organización de la documentación requerida para la firma de los comodatos, la vinculación de los equipos con el nodo institucional. El esfuerzo inicial estuvo puesto en la organización de entregas masivas, el relevamiento y rendición de cuentas de esas acciones.

Por otro lado, y dirigido hacia los aspectos pedagógicos y disciplinares, se pusieron en marcha una serie de cursos virtuales para docentes facilitadores. Estos cursos estaban pensados y centrados en las necesidades y posibilidades de cada docente a la hora de apelar al uso de un aula virtual. El desarrollo de los mismos seguía una lógica basada en tipologías de uso de aulas virtuales en orden de complejidad creciente. Los cursos tenían una duración de entre 6 y 9 semanas y se realizaban en forma virtual a través de una plataforma que desarrolló el INFoD. El componente tecnológico estaba al servicio del área en que se desempeñaba cada docente. Los responsables y tutores de estos cursos pretendían que lo trabajado, es decir la construcción colectiva alcanzada, tenga impacto en la práctica pedagógica. Estos cursos eran ofrecidos en forma gratuita y contaban con una muy buena consideración de parte de los docentes que los tomaban, pero no les ofrecían ningún puntaje que implique una mejora en la posición en el listado docente que aspiran a aumentar sus horas de clase⁴.

³ Resolución del Consejo Federal de Educación N°30/07

⁴ En la provincia de Buenos Aires los docentes que aspiran a tener cátedras en los ISFD, deben atravesar un proceso de concurso por antecedentes y oposición. Para esa instancia el puntaje que se obtenga de los cursos de actualización o capacitación realizados cobran mucha importancia. Esta situación permite evaluar el nivel aceptación que tenían estos cursos ya que el esfuerzo de hacerlos no tenía posibilidad de redituar en un mejor posicionamiento. Los docentes se inscribían y realizaban estos cursos porque consideraban que brindaban buenos elementos de formación.

Entre los cursos que los docentes formadores de los ISFD podían realizar, se pueden mencionar:

- de Administración de aulas virtuales,
- de Administración del campus virtual,
- de Administración web
- de edición de imágenes digitales y presentaciones visuales,
- de Administración de blogs,
- de diseño de actividades interactivas o Mini-aplicaciones.

Los cursos virtuales se presentaban como una herramienta para las aulas 1:1. A partir de lo que se enseñaba en ellos, los docentes de cualquier asignatura podían articular sus clases presenciales con módulos para el hogar, diversificar las tareas, personalizar contenidos a la medida de los alumnos y organizar trabajos en equipo, entre otras posibilidades (López, 2011). Basaban su propuesta en la idea de que el campus virtual se sostiene en los principios de trabajo en equipo colaborativo y cooperativo, integración del conocimiento y ambientes de aprendizaje significativos. Los objetivos principales que proponían para el trabajo en un aula virtual eran: mejorar el acceso a experiencias educativas avanzadas; permitir que los alumnos participen en comunidades de aprendizaje remotas y mejorar la calidad y la efectividad de la educación.

Por ejemplo, en el curso de Administración de aulas virtuales se presentaba un recorrido para facilitar el trabajo de diseño de cursos y subida de materiales utilizando la plataforma Moodle. Esta plataforma gratuita, de código abierto, se ha difundido para alojar aulas virtuales. A partir de ella el docente administrador puede hacer, consultar y modificar listados de alumnos; publicar contenidos académicos utilizando los bloques periféricos a los contenidos y subiendo recursos; activar foros y salas de chat. También es posible publicar tareas con fechas límite y requerimientos; publicar su calificación y comentarios; y realizar un seguimiento estadístico de las acciones de los estudiantes.

El curso de edición de imágenes digitales y presentaciones visuales desarrollaba la idea según la cual sostenían que las presentaciones escritas y gráficas acompañaron al discurso docente desde siempre, pero que, en la actualidad junto con la computadora, aparecen las presentaciones digitales y con ellas se abre un nuevo panorama. No solamente la imagen y el texto cobran un nuevo sentido, sino que además la posibilidad de incorporar animaciones, sonido y videos potencian y acrecientan el uso de los recursos que el docente tiene a mano para favorecer su comunicación. En este curso se mostraba

cómo realizar buenas presentaciones con el uso de dos programas de edición on y off line: Sway y Prezi.

Como puede verse, estos cursos estaban centrados en equipar a los docentes con herramientas de gestión virtual, y no incluían, todavía, contenidos que apoyaran la enseñanza en el aula con tecnologías ni tampoco que propusieran reflexiones específicas sobre los desafíos de enseñar a enseñar con tecnologías digitales.

El INFoD también brindó capacitación con Postítulos que no eran exclusivamente dirigidos a los profesores formadores de ISFD. Sin embargo, ellos eran realizados por estos ya que se dirigían hacia áreas de formación en las que se desempeñaban. Por ejemplo, el Postítulo de “Políticas socioeducativas” que era, en muchos casos, realizado por docentes del Campo de la Práctica o, el Postítulo de “Ciencias Sociales y su enseñanza” que era tomado por Profesores del Profesorado de Educación Primaria, de Inicial o Historia. Otros Postítulos realizados era los de: “Alfabetización Inicial”, “Educación y Derechos Humanos”, “Escritura y Literatura en la escuela secundaria”, “Educación Primaria y TIC”, “Matemática en la escuela primaria” y “Matemática en la escuela secundaria”. Sobre algunos de ellos nos detendremos en el próximo apartado.

Algunos de los cursos de formación continua que eran ofrecidos por la Red INFoD también tenían como destinatarios a los estudiantes de años superiores de los profesorados. Un ejemplo de estos cursos ha sido el Curso de edición de textos digitales. La presentación de este curso anunciaba que, en el ámbito de la producción escrita de textos académicos en la formación docente, el procesador de textos es la herramienta más utilizada ya que permite reeditar, compartir y volver a transformar un escrito.

Esta herramienta seguirá siendo parte del bagaje de recursos digitales, su dominio y apropiación va más allá de esta etapa de la formación. Durante el curso se dedicaban a “descubrir cómo darles estilo y formato a distintos tipos de textos, cómo se automatizan procesos para no tener que volver a repetirlos continuamente y sobre todo se detenían a analizar y utilizar las potencialidades y virtudes de esta herramienta en particular”.⁵

Otros cursos para estudiantes que deseaban actualizar sus conocimientos y obtener nueva formación fueron brindados en el marco del Componente II del Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra escuela”. A través del Área de Políticas Estudiantiles, el INFoD presentó distintos seminarios que proponían reflexionar sobre las transformaciones que se daban en la educación superior. De este modo buscaban

⁵ INFoD. Recuperado el 02/02/19 en https://red.infod.edu.ar/formacion_ver.php?id=6396

fortalecer la trayectoria de los futuros docentes. Los participantes podían elegir entre los siguientes seminarios: “Educación y Aplicación de derechos” y “Educación sexual integral” y/o “Pensamiento Político Latinoamericano” o “Los DDHH en la escuela”.⁶

1.2.3. El Programa de Especialización Docente Superior y TIC

Entre las iniciativas desarrolladas para la formación docente continua, destaca por su extensión y alcance la Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC, que fue creada con Resolución Ministerial N°856/12. La Especialización contaba con Validez Nacional otorgada por las Resoluciones Ministeriales: N°2604 de 2013, la N°59 del 2015 y por la N°259 del 2016.

Este Postítulo de Especialización tuvo el propósito de formar a los docentes que trabajan en Educación Secundaria, Modalidad Especial y Formación docente para Secundaria y Especial del sistema educativo argentino en el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), promover la producción de nuevos saberes para la enseñanza y el aprendizaje, y estimular la reflexión sobre las prácticas⁷. Esta especialización aspiraba a mejorar las trayectorias educativas de los alumnos y enriquecer las prácticas institucionales mediante la inclusión y utilización de las TIC en la tarea cotidiana.

El diseño de la Especialización contó con la participación y los aportes de un equipo de investigadores que, en los años 2013 y 2014 desde el INFoD, realizaron una investigación en profundidad de la incorporación de las netbooks de Conectar Igualdad en el nivel superior, con un seguimiento de ISFD de distintas localidades, y en cada institución un estudio de las prácticas de cuatro profesores y sus grupos de estudiantes (Ros, 2015).

La carrera tenía una duración de dos años, era de carácter gratuito y de modalidad semipresencial con instancias virtuales y presenciales. Los destinatarios del programa eran profesores, directivos, supervisores, tutores, preceptores, bibliotecarios, maestros de educación especial y/o maestros integradores u otros actores con funciones docentes o de acompañamiento docente que estuvieran en ejercicio en el nivel secundario o en la modalidad de educación especial o institutos de formación docente de educación secundaria y especial del sistema educativo argentino en cualquiera de las jurisdicciones,

⁶ Recuperado el 10/01/19 en <https://www.aplus.com.ar/seminarios-virtuales-gratuitos-del-infod/>

⁷ Recuperado el 04/02/19 en <http://postitulo.educ.ar/>

o que estuvieran inscriptos para desempeñarse como docentes. También podían inscribirse los estudiantes de formación docente de carreras para el nivel secundario o la modalidad especial en condiciones de obtener su título docente en el cuatrimestre posterior a la inscripción.

En torno a lo expresado, Alliaud (2004) menciona que el sistema de formación docente se ha caracterizado por su heterogeneidad y diversificación, pues han existido diversas opciones de formación, como instituciones superiores de enseñanza técnica, escuelas normales, universidades, conservatorios, entre otros., incluyendo la existencia de personas que trabajan en la docencia sin contar con un título que les avale esta profesión.

Por ello, se evidenció la necesidad de estructurar este Programa de especialización en el cual se ofreció la formación en el siguiente nivel, así como un espacio de discusión crítica en torno a la inclusión de las TIC en la gestión educativa, la enseñanza y las prácticas escolares. El programa de especialización amplió el campo de experiencia de los educadores a través del aprendizaje de nuevos conocimientos e instrumentos que les permitiesen a los cursantes diseñar estrategias de trabajo en las aulas y las escuelas.

La oferta semipresencial se articuló con un 70% de instancia virtual y un 30% presencial, que se completaba con trabajo de campo en las escuelas. Con una duración de 4 cuatrimestres y una acreditación intermedia, incluyó 7 módulos generales y seminarios intensivos⁸ que se listan a continuación:

1. Módulo introductorio
2. Marco político pedagógico
3. El modelo 1 a 1
4. El blog en el aula
5. Enseñar, aprender y evaluar con TIC
6. Educación y memoria
7. Seminario intensivo 1: Evaluación
8. Formación General y TIC 1
9. Coloquio final
10. Formación General y TIC 2
11. Seminario intensivo 2: Publicación de Proyectos.

⁸ Recuperado el 10/01/19 en <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/ingreso-gener-al-campus-virtual/>

Las instancias presenciales sumaban 120 horas y estipulaban la realización y aprobación de los trabajos de campo que realizaban durante la cursada virtual de cada módulo. Los trabajos de campo podían consistir en el desarrollo de una experiencia y/u otras actividades de integración de TIC en el aula o la institución escolar donde trabajaba el cursante, vinculadas a las temáticas abordadas por cada módulo. Por otro lado, se demandaba la participación en los encuentros presenciales institucionales, zonales, provinciales o nacionales que se desarrollaban como mínimo uno por cuatrimestre y cuya temática se centraba principalmente en los contenidos de los módulos y de los seminarios cursados. Por último, se requería la asistencia a un coloquio final.

El Programa había establecido un listado de las sedes en cada jurisdicción. Las sedes de este y otros postítulos eran Institutos de Formación Docente de todo el país. Cada cursante podía seleccionar tres sedes y luego la coordinación central le asignaba una, se consideraba para ello su domicilio particular. Cada sede tenía un Coordinador del Postítulo y un asistente contratado por el INFoD que eran docentes de la institución y que fueron elegidos por pautas establecidas por el mismo programa. Estos docentes tenían que llevar adelante la organización administrativa de los cursantes de esa sede y la organización de todas las jornadas presenciales que se debían realizar según el plan de estudio.

Durante los encuentros presenciales las clases quedaban a cargo de los profesores tutores quienes eran responsables de diferentes módulos virtuales pero que también trabajaban en esas otras instancias. Cada cohorte de cada postítulo tenía un encuentro durante una jornada completa de 8 a 18 horas un día sábado cada cuatrimestre. Estas acciones ponían en contacto a muchos docentes durante muchos sábados durante el año, hecho muy auspicioso para la formación continua ya que brindaba la posibilidad de establecer intercambios, de conocer otras puestas en actos institucionales de la inclusión tecnológica.

En el año 2015, se inauguró el Campus de Egresados, para reunir a los egresados de la Especialización y, de ese modo, agruparlos en un espacio que diese continuidad a los vínculos creados y sirviera como hábitat de nuevos emprendimientos. Con el fin de que los docentes y estudiantes del sistema formador pudieran compartir experiencias e intereses o simplemente conocerse y charlar fue creada Akana, una red social con ingreso libre y abierto. Con la intención de fortalecer a la comunidad docente, Akana se conforma como un espacio de participación totalmente voluntario.

La red, además, se utilizaba como apoyo a los encuentros presenciales de la Especialización, con generación de grupos y participación en los debates producidos. Además, el portal <http://red.INFDedu.ar/> contaba con una sección de noticias que daba a conocer al resto de la comunidad informes específicos de las áreas del INFoD como trabajos de investigación, resultados de evaluaciones, experiencias y la descripción de proyectos.

El programa no recibió más inscripciones desde 2016 y todos los cursantes fueron notificados acerca de que deberían ir cerrando sus cursadas ya que se irían venciendo sus plazos. De a poco fueron cerrando la cursada de varios módulos y encuentros presenciales. El Programa fue cerrado definitivamente en octubre de 2017 y para el 2018 ya no existían remanentes de ello. Tal como se evidencia hoy día, el programa tuvo una vida limitada, con el propósito de solventar la necesidad de formar aquellos docentes que requerían esta capacitación y fortalecer el sistema educativo argentino; el cambio de gobierno a fines de 2015 impidió ver qué producía esta política en plazos más largos.

En el capítulo 4 de este trabajo se abordará específicamente cómo fue la puesta en acto de las políticas educativas relacionadas con la formación docente en general, y en particular, las orientadas a la utilización de tecnologías de información y comunicación en el ISFD N°29, examinando las concepciones docentes sobre el proceso de incorporación de TIC en la enseñanza en un ISFD y sistematizando los desafíos existentes en el proceso de incorporación de TIC en la enseñanza en un ISFD en el ciclo lectivo 2015-2018.

1.2.4. Políticas de inclusión tecnológica en la Provincia de Buenos Aires

En la provincia de Buenos Aires el ciclo de políticas educativas de inclusión tecnológica para la formación docente inició antes del Programa Conectar Igualdad. Ya en el año 2007 se habían incluido a las TIC en los lineamientos curriculares en la formación para la educación inicial, primaria, luego en 2008 para la educación especial. La unidad curricular que incluye el diseño de los Profesorados de Educación Primaria Y Educación Inicial lleva el nombre de “Medios audiovisuales, TIC y educación” y se propone formar en lo que llama “cultura mediática” que ha venido a contribuir a la reconfiguración de la realidad y de los modos de relacionarse y reflexionar sobre la misma, de los otros y de la producción de conocimientos.

La cultura mediática no sólo se refiere a los aparatos técnicos y nuevas tecnologías sino más bien a su potencial transformador de la sensibilidad, la sociabilidad y la subjetividad. Lo mediático se ha hecho trama en la cultura, transformando desde dentro las prácticas, las representaciones y los saberes⁹.

En el año 2008 el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial incluyó en 4to año una unidad curricular llamada “Educación y Nuevas Tecnologías” que entre sus propósitos establecía que los futuros docentes debían familiarizarse con el uso de la computadora y las aplicaciones relacionadas con el acceso, el procesamiento y la comunicación de la información; debían conocer y desarrollar criterios para adaptar dispositivos estándares y/o para seleccionar e implementar los recursos que la Tecnología Adaptativa ofrece, en función de las necesidades que plantean las diversas características de los niños, adolescentes y adultos con Discapacidad¹⁰.

En el año 2011 la Provincia de Buenos Aires puso en práctica el programa “Política Pública de Educación Digital” con el propósito de integrar las nuevas tecnologías en el sistema educativo provincial y fortalecer el aspecto pedagógico en las instituciones. Para ello, se tomaron en cuenta cuatro aspectos principales, entre los cuales se destaca la preparación de los docentes para que adquieran protagonismo en sus espacios laborales, la creación de centros de recursos multimediales escolares, la incorporación de la familia a las instituciones para que puedan participar activamente y el fortalecimiento de los contenidos virtuales con los cuales fortalecer una educación digital (Bilbao y Rivas, 2011).

En el año 2012 se implementaron propuestas pedagógicas como el Plan Escuelas de Innovación y los laboratorios de Conectar Igualdad, con el objeto de fortalecer la experimentación y actividad creativa en torno a las tecnologías de información y comunicación (Grasso, 2017). Uno de los aspectos fortalecidos dentro de los espacios educativos en el 2013, fue la implementación de un sistema operativo denominado Huayra, con distribución de software libre basado en Linux, dirigido a cubrir necesidades en las computadoras (Huayra Linux, 2016).

Ya para el año 2014 el Programa Conectar Igualdad anunció la “brecha digital cero” por cuanto habían completado la entrega total de las netbooks que se habían planteado como objetivo; sin embargo, continuaron una segunda etapa del programa en

⁹ Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2007)

¹⁰ Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires (2008)

el cual entregaron netbooks a los nuevos ingresantes. Ya en el año 2016, el PCI había distribuido más de 5.3 millones de portátiles (Consejo Federal de Educación, 2016). En el año 2016, se estructuró la creación del Plan Integral de Educación Digital para articular políticas y fortalecer la integración TIC en los espacios curriculares (PLANIED, 2016).

Posteriormente, como política de inclusión tecnológica el gobierno de la provincia de Buenos Aires, abrió la inscripción a cinco nuevos postítulos docentes en diciembre del año 2017, para ser iniciados en marzo del 2018, destinados a docentes activos dentro del sistema educativo. La propuesta contó con dos formatos: uno para la Especialización Docente de Nivel Superior (un año y medio de cursada aproximadamente, con una carga mínima de 600 h/c) y otro para ofrecer Actualización Académica (un año de cursada aproximadamente, con una carga mínima de 300 h/c). En ellos se ofreció por primera vez postítulos con modalidad a distancia (Gobierno de Buenos Aires, 2018).

Adicionalmente, en el año 2018, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología junto al INFoD, presentaron los trayectos de fortalecimiento pedagógico en educación secundaria, destinados a docentes sin titulación. Se desarrollaron tres propuestas: Profesorado para la Educación Secundaria en concurrencia con el título de base, la Certificación Pedagógica para la Educación Secundaria y la Certificación Pedagógica Jurisdiccional para la Educación Secundaria. En ellos se buscó que los educadores comprendan el contexto en el que lleva adelante su tarea, conozcan las características del desarrollo de sus alumnos y adapten su enseñanza para el logro de los aprendizajes.

En julio de 2019 la Dirección Provincial de Educación Superior de Formación Docente dispone que el Tramo de Formación Pedagógica para Profesionales y Técnicos Superiores pueda realizarse totalmente en entorno virtual. Este programa tiene por objetivo formar para la gestión de la enseñanza en las escuelas secundarias de la provincia. Esta política busca responder a la demanda de muchos profesionales y técnicos que trabajan en las escuelas y no tienen un título habilitante que los acredite al desempeño.

CAPITULO 2

CONSIDERACIONES CRÍTICAS SOBRE LAS TIC EN SU USO PEDAGÓGICO

En este capítulo, se presentan algunas consideraciones teóricas sobre las políticas educativas y el uso de las tecnologías en el entorno escolar y de la formación docente. En primer lugar, presentamos la perspectiva de Stephen Ball sobre los ciclos de la política educativa, que nos resultó útil para acercarnos al estudio de los avatares de la incorporación de las tecnologías digitales en la formación docente.

2.1. Ball y el ciclo de la política

La idea de ciclo de política nos acerca a la posibilidad de analizar la política educativa de incorporación de las TIC como un fenómeno que cambia las cosas y que es modificado también mientras se moviliza (Bowe y Ball, 1992). En otras palabras, se propone contraponer la concepción de la política como mero documento escrito y volcado en programas nacionales, en resoluciones jurisdiccionales o en disposiciones ministeriales. Se trata de concebir la trayectoria de una política y hacerlo entendiéndola como una entidad social que se moviliza y que cambia los espacios por donde se mueve.

Así, Ball propone la perspectiva de los ciclos de la política para abordar los distintos contextos o escenarios donde las políticas se producen. Propone ver lo que las políticas cambian y cómo se recontextualizan; por ello, metodológicamente es posible reconstruir su trayectoria, desde el contexto de influencia hasta el contexto de la práctica. Los contextos son definidos como arenas de actividad social y discursiva a través de las cuales las políticas se mueven y dentro de los cuales las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas. Esta perspectiva contrasta con la visión mecánica y lineal que, como sostienen

Montesinos, Schoo y Sinisi (2012:10), que discuten la idea de una “bajada de las prescripciones de las políticas”. Ball contribuye a entender que el desarrollo de las políticas públicas es complejo y requiere verse de una forma integral, desde que se diseña hasta su puesta en acto. En este trabajo de tesis se focaliza en la trayectoria de una política de inclusión tecnológica en la formación docente inicial, para ver cómo la política cambia los contextos y cómo es cambiada en el escenario de un ISFD. Para ello es posible analizar diferentes contextos de la política: el contexto de influencia, el contexto de producción del texto de la política y el contexto de la práctica.

En el contexto de influencia se pueden identificar los discursos que sostienen las políticas. Las preocupaciones centrales del autor relacionadas con este contexto giran en torno a las influencias o discursos y los efectos en la práctica. Para Ball el orden del discurso es un requisito indispensable para entender la construcción de las políticas, porque éstas se inscriben en una configuración discursiva que tiene el propósito de organizar las percepciones y las experiencias, creando o confirmando una visión de la realidad. Este contexto se constituye en un campo de poder y conocimiento donde el discurso político es construido, los conceptos centrales son establecidos y proveen un discurso y un léxico para iniciar la política (Beech y Meo, 2016).

A su vez, desde una postura crítica, los discursos develan resistencia a las políticas de inclusión socioeducativa, en la medida en que éstas se desarrollen sin apoyo de las comunidades. Por ello, existe una condicionalidad que forma parte del compromiso de familias, instituciones y las comunidades a las cuales vaya dirigida (Meléndez y Yuni, 2017).

Ball propone además identificar el contexto de producción de los textos políticos, anteriormente se expresó que ellos no siempre son necesariamente claros o cerrados. Los textos son el resultado producido a partir de varios compromisos que ocurren en el momento de la influencia inicial, en las micropolíticas de la formulación de los que lo legislan, y en las políticas y micropolíticas de los grupos de interés. Ellos son típicamente productos con múltiples influencias y agendas.

El plano institucional es tenido en cuenta en otro de los contextos que identifica Ball: el contexto de la práctica. A través de un enfoque micropolítico (Ball, 2012) se pueden reconocer las respuestas que cada institución desarrolla para recontextualizar las políticas. Ball entiende que la perspectiva etnográfica permite capturar la complejidad de los procesos de la práctica, el impacto y los efectos de la política para acceder a los discursos situados y a las prácticas específicas. Por ello, es notorio que la contextualización de las políticas públicas educativas a mi parecer debe estar presente para unificar criterios, crear oportunidades para todos y proyectar a otras latitudes el trabajo educativo desarrollado en los entornos socioculturales.

2.1.1. Del texto al discurso

Tiramonti (2001) explica que uno de los aspectos que orientó el desarrollo de políticas educativas en el siglo XX fue el protagonismo de organismos internacionales

hacia la modernización del sistema, con la estructuración de una agenda gubernamental que buscó mejorar competencias docentes, fortalecer el rol del sector privado en la educación, fortalecer la calidad de la enseñanza, entre otros aspectos. De esta manera, es posible visualizar el interés por estructurar nuevas vías de crecimiento educativo en los pueblos; sin embargo, considero no ha sido una tarea sencilla que se caracteriza por la débil implementación de las políticas públicas conformadas.

En concordancia con esto, Levy y Rodríguez (2015) indican que las políticas públicas implementadas en Argentina desde el 2003, han buscado garantizar derechos cercenados por gobiernos dictatoriales o por el modelo neoliberal. Por ello, los estudios que visualizan el tema del Estado en lo que concierne al contexto de la práctica y los resultados de la distribución de la política no pueden abordarlo solo con explicaciones teóricas simples.

En esa dirección, Ozga (1990) sugiere que es importante articular el nivel macroestructural de análisis de los sistemas y las políticas educativas, con el micronivel de la investigación, especialmente aquel que toma en cuenta la experiencia y percepción de la gente. Para realizar estudios sobre las políticas, Ball (1994, 2000, 2002, 2012) identifica dos conceptualizaciones sobre el término: la *política como texto* y *política como discurso*.

a. La política como texto

Para explicar qué entiende por *política como texto*, Ball (2002, 2012) recurre a la influencia de la teoría literaria que ve las políticas como representaciones codificadas de modo complejo a través de disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública, y que son decodificadas mediante interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto.

Desde la postura de Codd (1988), se explica que la política puede ser controvertida y cambiante a lo largo de los años. Por ende, los textos políticos pueden ser leídos por una pluralidad de lectores que pueden producir también diversas interpretaciones. Esta concepción no solo se refiere al significado de las interpretaciones de la política por los sujetos. Si bien eso es importante, los autores no pueden controlar el significado de sus textos.

Siguiendo a Giddens (1987), se observa que los autores de la política se esfuerzan para afirmar tal control con los medios disponibles y para lograr una correcta lectura. Se reconoce la atención que éstos prestan al contexto de producción e intención

comunicativa de los que escriben. Pero, además, es preciso mencionar que los textos de las políticas no son necesariamente claros o completos, por ello considero que se requiere mayor profundidad en la organización de las políticas, su construcción y especialmente su aplicación en los distintos ámbitos socioculturales.

Entre tanto, Ball (1994, 2002), indica que muchas veces las políticas son el producto de compromisos estructurados en varias etapas, al momento de la influencia inicial, en micropolíticas de la formulación legislativa, procesos parlamentarios, así como en políticas y micropolíticas de los grupos de interés. Por ende, muchas veces dentro del proceso de formulación de la política hay acciones no planificadas, negociaciones y también oportunismo dentro del Estado.

En torno a los planteamientos de Ball (2000,2002), surge lo enunciado por Cerruti (2014) quien menciona que la política educacional buscó en la primera década del 2000 como meta la inclusión de sujetos que fueron excluidos por las políticas neoliberales de los '90. Fontes (1996) agrega que se ha tratado de una inclusión forzada, direccionada a un proceso de mercantilización de la fuerza de trabajo, así como una exclusión interna en torno a la población obrera sobrante.

Ciertamente, las políticas son dinámicas, se mueven y cambian sus significados en la arena política. También modifican las representaciones, así como los intérpretes claves del gobierno como los secretarios de Estado y los ministros. A veces el cambio de actores claves es una táctica deliberada para cambiar el significado de la política. Las políticas tienen su propio impulso dentro del Estado, los propósitos e intenciones son revisados y reorientados con el tiempo.

Desde la perspectiva de Ball (2012), la estructuración de una política educativa en algunas ocasiones surge rápidamente, mostrando aspectos sobre lo que representa y acerca de lo que se interpreta. No ingresa en el vacío social o institucional. El texto, sus lectores y el contexto de respuesta tienen historias. Algunos textos nunca son leídos de primera mano, otros textos políticos pueden ser colectivamente cuestionados. Puede haber también mediadores claves de la política, quienes dependen de otros para relacionar la política al contexto o como contención, por ejemplo, los supervisores, directivos escolares, o los jefes de departamento tal como lo señala Ball (2000, 2002).

Las políticas son intervenciones textuales en la práctica y aunque muchos docentes son proactivos, lectores de textos, sus lecturas y reacciones no se construyen en circunstancias creadas por ellos. Las políticas plantean problemas a sus materias, que

deben ser resueltos en el contexto. Según Ball es posible también que algunos docentes se escondan de la política, aunque esa no es la opción más común (Alvear, 2016).

Normalmente las políticas no dicen qué hacer, sino que crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante, o se fijan metas o resultados particulares. Sin embargo, una respuesta debe ser armada, construida en el contexto, y analizada con otras expectativas. Todo esto involucra una acción social creativa, no una reacción automática.

En consecuencia, la promulgación de textos se basa en cuestiones tales como compromiso, entendimiento, capacidad, recursos, limitaciones prácticas, cooperación y compatibilidad intertextual. Además, a veces, cuando se enfoca analíticamente una política o un texto se olvida que otras políticas y textos están en circulación, y que la promulgación de una puede inhibir, contradecir o influir la posibilidad de la promulgación de la otra. Por ende, considero importante hacer una revisión profunda del trabajo desarrollado, antes de promulgarla y hacerla efectiva.

El tema del poder también está vinculado a la discusión sobre la interpretación y la creatividad de cada política educativa diseñada. Cada una de las intervenciones textuales pueden cambiar las cosas significativamente. Según lo sugiere Ball, es importante que estemos atentos al contexto sociocultural e intención de los autores de las políticas, de manera que puede haber cambios que requieren adaptación del texto desarrollado. Los textos políticos introducen en lugar de simples cambios, relaciones de poder: de allí la complejidad de las relaciones entre intenciones políticas, textos, interpretaciones y reacciones (Alvear, 2016).

b. La política como discurso

La segunda conceptualización sobre el término política que desarrolla Ball (2012) es la de *política como discurso*. Para explicar este significado se analiza el accionar de los actores que interpretan los textos y construyen sobre ellos sus discursos sobre la política. El autor sostiene que los actores construyen significados, son influyentes, disputan, construyen respuestas, se enfrentan a contradicciones y procuran representaciones políticas.

Para analizar la política también necesitamos considerar la forma de la política en su conjunto. Es preciso recopilar los relatos políticos, describir el ejercicio de poder a través de una producción de los discursos, entender que los discursos son prácticas que sistemáticamente forman los objetos acerca de los cuales ellos hablan. Ball toma la

perspectiva de Lowi (1964), para quien la actuación de la política depende del tipo de política que se trate. Las políticas pueden ser distributivas, regulatorias, redistributivas y constituyentes, por lo cual el discurso de la política estará centrado de acuerdo a los intereses, creencias y el sentido que tenga la política desarrollada.

Cuando se analizan los discursos, es posible darse cuenta que ellos tratan sobre lo que puede ser dicho y pensado. Los discursos también hablan sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar. Los discursos encarnan significados y usan ciertas palabras. Así, de esta manera, se construyen ciertas posibilidades para pensar. En los discursos de política las palabras están ordenadas y combinadas de un modo particular y en ese orden se van removiendo o excluyendo otras combinaciones.

Según Ball no pronunciamos un discurso, sino que el discurso nos habla. Somos las subjetividades, las voces, el conocimiento, las relaciones de poder que el discurso construye y permite. Somos lo que decimos y hacemos. En otros términos, la política habla a través nuestro, asumimos las posiciones construidas por nosotros mismos dentro de la política. Además, Beech y Meo (2016) indican que en el discurso de una política se evidencia la complejidad de la misma al momento de producirla o cuando ésta se implementa en un contexto determinado.

La política como discurso es un conjunto de prácticas y un conjunto de valores éticos. Esto se puede observar, por ejemplo, cuando se promociona o publicita una institución o un proyecto pedagógico institucional que ella se encuentre abordando. También cuando se convoca a la participación institucional apelando a un valor ético como el compromiso con los colegas o el compromiso con el contexto social de una institución. Siguiendo lo que sostiene Ball (1994) los discursos consiguen que las cosas sean hechas, que se lleven a cabo las tareas reales, acumulan autoridad.

Al estudiar una política debemos reconocer que existen importantes tensiones sobre la interpretación y la aprobación o no de éstas. Estas luchas se llevan a cabo en el marco de un movimiento discursivo que articula e inhibe las posibilidades de interpretación y aprobación. Los actores institucionales leen y responden a las políticas en circunstancias discursivas que en algunas ocasiones no piensan o no pueden pensar.

Puesto en estos términos, el efecto de la política es primordialmente discursivo. El discurso de una política cambia las posibilidades que se tienen de pensar de otra manera, en consecuencia, puede limitar las respuestas al cambio, y puede llevar a malinterpretar lo que es la política y lo que hace. Asimismo, la política como discurso puede tener el efecto de redistribución de la voz; por lo tanto, no importa lo que algunas

personas digan o piensen, sólo ciertas voces pueden ser escuchadas como significativas o autorizadas.

2.1.2. La puesta en acto de las políticas de inclusión tecnológica

Siguiendo a Ball (2012), se ha intentado alejar la noción de implementación de una política o de fracaso en una implementación para enfatizar que las políticas educativas no son solo documentos que alguien escribe y otro implementa, sino que son puestas en acto a través de procesos creativos, que despliegan su trayectoria en una dialéctica de interpretación discursiva y traducciones. El autor reconoce que la puesta en acto es en parte producida discursivamente, que las posibilidades de actuar, de pensar, de hablar sobre las políticas están articuladas dentro de los límites de ciertas posibilidades discursivas.

Cada puesta en acto es local, es contingente, y se vuelve tan fuerte o tan frágil como lo permitan los actores de una institución, quienes en parte producen discursivamente con sus posibilidades de actuar, de pensar, de hablar, de interpelar en contextos institucionales (Ball, 2012). De ahí es que se vuelve pertinente el análisis del espesor de la puesta en acto de tal política.

Es posible indagar que la creatividad desplegada en el repertorio de las prácticas de enseñanza, reconoce los desafíos y las tensiones que las distintas interpretaciones generan en cada espacio sociocultural. De esta manera podemos reconocer la existencia de políticas que demandan desplegar mucha creatividad de los docentes, en ellas, se exige tomar las palabras de los textos y tener que convertirlas en algo viable teniendo en cuenta las complejidades del aula.

Los docentes deben hacer eso junto a muchas otras políticas, las cuales imponen muchas otras demandas. Algunas veces, en ambientes muy desafiantes con recursos limitados o con una infraestructura inadecuada; por ende, el considerar la puesta en acto es poner en juego la creatividad dentro del contexto y reconocer los desafíos presentes en el proceso de ese movimiento del texto a la práctica. Esta es una de las formas en que funcionan las políticas educativas.

En la postura de Ball (2000), hallamos dos aspectos de la puesta en acto: uno de ellos es la interpretación y el otro es la traducción. La interpretación es la que otorga el sentido a las políticas. Al hacer la interpretación los actores se plantean qué requerimientos tiene esa política para con ellos. Se preguntan por lo escrito en el texto de

las políticas que según Ball en ocasiones no es claro, razón por la cual se generan dificultades que demandan creatividad para el despliegue de traducciones razonables. Quienes usualmente interpretan los textos de las políticas son los equipos directivos que en esa acción vuelcan un poco de su selección y, asimismo, descartan aspectos de las políticas.

Por otro lado, la traducción de las políticas implica el total de procesos llevados a la práctica que articulan lo que las políticas prescriben con las prácticas pedagógicas. La riqueza de indagar este aspecto en una institución particular permite acercarnos a los proyectos institucionales, a los acuerdos construidos en reuniones de diferentes carreras, capacitación en servicio, a la elaboración de documentos escritos en conjunto, acuerdos en los procedimientos de evaluación (Avelar, 2016).

Autores como Lendvai y Stubbs (2006) y Yanow (1996) indican que la política es registrada a través del lenguaje y no puede estructurarse fuera del aspecto que evidencia la necesidad de ser traducida por personas capacitadas para ello. En efecto, el pasaje de la teoría a la acción en una política educativa, puede ser considerado como un proceso interpretativo, con actores y creadores de nuevos significados que ponen en práctica los lineamientos allí reflejados (Ball, Maguire y Braun, 2012).

Concretamente en el caso de las políticas de inclusión tecnológica, la puesta en acto requiere de tres elementos: contar con la computadora, que haya vinculación – accesibilidad– a la red Internet (acceso y velocidad) y que los alumnos y docentes sepan usar estas tecnologías (Dussel, 2011).

Según Bilbao (2011) el acceso o conectividad es uno de los componentes más difíciles de desarrollar. Asimismo, Blurton (1999:111) en un informe para la UNESCO indica el origen y la necesidad de realizar esfuerzos para lograr el acceso a la tecnología: “Las nuevas TIC difieren en varios aspectos incluida la integración de múltiples medios, interactividad, flexibilidad de uso y conectividad.”

En relación con las dificultades sobre la puesta en acto de este tipo de políticas educativas, un estudio de Dawson, Cavanaugh, & Ritzhaupt (2014:150) examina cómo la tecnología de computación portátil y el apoyo a los docentes, resultaron en cambios en las prácticas de enseñanza y aumentaron el rendimiento estudiantil en 47 escuelas en 11 distritos del Estado de la Florida. Empleando múltiples observaciones en las escuelas, análisis de documentos, entrevistas y preguntas a los docentes los resultados fueron: “el aumento en el rendimiento estudiantil se demostró en todos los distritos... llama la

atención la exitosa implementación de proveer computadoras y proporciona implicaciones para programas portátiles en todo el país.”

Sin embargo, los trabajos internacionales apuntan que, a pesar de la considerable inversión en computadoras, conexión a Internet y software para uso educativo, hay poca evidencia sólida que muestre que un mayor uso de computadoras por parte de los estudiantes los lleve a obtener mejores puntajes en matemática y lectura. Esto refiere que la riqueza en los materiales no es una garantía en el proceso de producción de calidad educativa. La calidad de esos materiales y las características de su uso a través de la dinamización por parte del docente profesional y éticamente comprometido son tantas o más importantes que su existencia.

Asimismo, un creciente número de estudios (OCDE, 2015) está mostrando la aparición de una segunda brecha digital que, más allá de las diferencias en el acceso a las TIC, hace evidente una diferencia en las competencias de los jóvenes y adultos para acceder y aprovechar más y mejores recursos para aprender y desarrollarse usando estas tecnologías. En otras palabras, la desigualdad en materia de competencias digitales está asociada a variables sociales, culturales y económicas, y más allá de replicar las desigualdades sociales tradicionales, las podría estar amplificando.

Los reportes de las investigaciones internacionales sobre la puesta en marcha de políticas Uno a Uno como es el caso de Cristiá et al (2012) o Fullan (2013) señalaron que las promesas según las cuales la incorporación tecnológica traería cambios en la educación no se cumplieron. Se identificaron dificultades y desafíos en los aspectos tecnológicos y pedagógicos. En cuanto a lo primero refieren tanto a las dificultades con las redes de mantenimiento y reparación de los equipos como a las dificultades con el alcance de la conectividad. Además, se destaca lo expresado por Cabrol y Severin (2011:7), quienes explican que:

Las razones para la proliferación de los proyectos Uno a Uno no son siempre transparentes. Las iniciativas Uno a Uno tienen un gran atractivo político. Se presentan como una “solución rápida” y de alta visibilidad a los problemas de calidad e igualdad en la educación, y pueden ser usadas para obtener ganancias políticas de corto plazo.

En efecto, muchas de las acciones implementadas con el apoyo de políticas educativas se centran a los intereses del Estado, por ello, en muchas oportunidades podemos encontrar que arrancan con mucha energía y disposición, pero a la hora de culminar su implementación refieren debilidades.

En relación a lo pedagógico se describió en las políticas uno a uno un uso relativamente bajo en las aulas y poco impacto en los aprendizajes. En cambio, sí se destacaron los cambios en la motivación y actitud de los estudiantes y docentes. Estos estudios establecieron que el impacto pedagógico podía observarse a través de dos indicadores: la medición de aprendizajes a través de exámenes estandarizados y la frecuencia de uso de los dispositivos en las clases.

Además de los informes internacionales, se desarrollaron otras investigaciones en la región sobre programas de inclusión digital. En el caso del Programa Conectar Igualdad, se produjo por el Ministerio de Educación de la Nación (2014) en un marco de seguimiento y evaluación propio que tomase en cuenta la inclusión social y las estrategias de apropiación por parte de familias de bajos ingresos. Se propuso poder evaluar el objetivo prioritario de la política educativa que era la inclusión social y cultural.

Otra línea de trabajos de evaluación del Programa Conectar Igualdad fueron producidos por 15 universidades nacionales que realizaron estudios entre 2011 y 2013, fueron en su mayoría estudios cualitativos que relevaron actitudes y percepciones de los actores educativos y comunitarios (Ministerio de Educación, 2011 y Kisilevsky et al 2015).

En el año 2013 se dio inicio a otra línea de investigación que evaluó el Programa Conectar Igualdad bajo la coordinación de la DINIECE y la Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Esta línea de trabajo contó con un diseño unificado y con equipos de investigación de universidades nacionales. Para estos trabajos las escuelas visitadas fueron 168, y en allí se realizaron entrevistas a distintos actores, así como observaciones de clase con entrevistas en profundidad con los docentes. Estos estudios incluyeron cuatro grandes áreas de indagación:

- la institución (a través de entrevistas a directivos y docentes),
- la formación y prácticas docentes,
- los usos y percepciones de los estudiantes y usos en las familias y
- la comunidad, dimensión que finalmente no fue incluida en el informe final (Kisilevsky et al, 2015).

El trabajo identificó cambios en las cuatro dimensiones, de distinto tenor: si en la dimensión institucional hubo grados distintos de inclusión de las tecnologías (desde los iniciales a los más transformadores), en el entusiasmo y adhesión de los estudiantes se

ven menos matices, así como en el reconocimiento de la reconfiguración del rol docente hacia la curaduría de nuevos contenidos.

Por otra parte, el propio Programa Conectar Igualdad, realizó sus propios estudios de seguimiento y evaluación, entre los que se destaca el coordinado por Bernardo Kliksberg e Irene Novacovsky entre 2013 y 2014 (Kliksberg y Novacovsky, 2015), que relevó con una encuesta nacional urbana a los beneficiarios (abarcando un total de 1755 hogares) las percepciones y frecuencia de uso de las netbooks dentro y fuera de la escuela tanto de los adolescentes como de otros miembros de la familia. Entre los resultados se detectó que las netbooks solo fueron utilizadas en algunas materias, especialmente las humanísticas (lengua y literatura y ciencias sociales).

La información recolectada es concordante con lo encontrado por Steinberg y Tófaló (2015) sobre un uso relativamente menor en las materias científicas y matemáticas, contra lo que sería esperable por la asociación entre ciencia y tecnología, según lo analiza Dussel (2016). En tal sentido, es un aspecto que considero minimiza los alcances de estos recursos tecnológicos que muy bien pudieran ser de provecho en distintas áreas del saber.

En el trabajo que realizó el INFoD en 2012 y 2013 incluyó una investigación en profundidad de la incorporación de las netbooks de Conectar Igualdad en los ISFD. En el estudio se realizó un seguimiento de 5 instituciones formadoras de distintas localidades del país y en cada una se realizó un estudio de las prácticas de cuatro profesores y sus estudiantes (Ros 2015). El estudio desarrollado es uno de los pocos que toma en cuenta las prácticas de enseñanza y refiere los aportes de utilizar herramientas tecnológicas con las cuales se actualiza la práctica docente, aspecto que genera modificaciones que bien direccionadas considero podrían ofrecer más aportes que debilidades en los entornos educativos.

Al mismo tiempo, Welschinger (2016) explica que el Programa Conectar Igualdad más allá de la entrega de seis millones de netbooks, tuvo como propósito “desnaturalizar las prácticas educativas, redefinir el vínculo pedagógico, cerrar la brecha cultural: volver a enamorar”. Por ende, es posible evidenciar que esta iniciativa no solo iba dirigida a los estudiantes, sino especialmente a los docentes, quienes contaron con una herramienta para actualizar la enseñanza, motivar a los estudiantes e impulsar la calidad educativa en los espacios socioculturales argentinos.

No obstante, aunque las líneas de investigación brindaron diferentes evaluaciones del Programa en las que focalizaban cada vez más en el estudio de la inclusión con sentido pedagógico el ciclo de la política del programa llegó a su fin. En la explicación que brindó

el Decreto que lo clausuró se remite a los resultados alcanzados con el plan de evaluación Aprender. Los resultados de las últimas pruebas Aprender fueron concluyentes para el Gobierno sobre el acceso de alumnos y docentes a dispositivos digitales.

La evaluación arrojó que el 76 por ciento de los chicos que asisten a escuelas primarias cuenta con celulares y ese número se eleva al 95% respecto de los que finalizan la escuela secundaria, de los cuales, el 87,7 por ciento cuenta con al menos una computadora en sus casas, según es señalado por el Boletín Oficial. Por todo ello, en el mes de abril 2018 habiendo transferido el Programa Conectar Igualdad a cada Jurisdicción sin los recursos para funcionar, puede hablarse del fin del ciclo de esa política. En ese entonces el Poder Ejecutivo creó el Plan Nacional Aprender Conectados¹¹ considerando que:

...el “PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD.COM.AR” se creó oportunamente para abordar la brecha digital existente en el país, pero a OCHO (8) años de su lanzamiento, debe concluirse que este concepto mutó dando lugar al de alfabetización digital dónde la mera entrega de equipamiento dejó de ser suficiente si no se abordan contenidos específicos con una orientación pedagógica clara e integral en los establecimientos educativos, como núcleos determinantes responsables de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Entre torno a ello, Welschinger (2016), investigador del CONICET, coincide en que la inclusión digital significó más un conflicto, pues a pesar que las netbooks ofrecían una diversidad de posibilidades la mayoría de personas las utilizó como herramienta para enfrentar otros usos más productivos, aparte de jugar o dispersarse en el ambiente virtual. De esta manera, es posible que consideremos estos proyectos como espacio para la creatividad e impulso tecnológico, pero al mismo tiempo refieren una autonomía que puede generar distanciamiento con el proceso educativo. Todo depende de la utilización creativa que los docentes hagan de estas tecnologías, sin embargo, no es tarea sencilla en ausencia de internet o de espacios para la capacitación y actualización tecnológica.

2.2. Educación y tecnología: un debate abierto

La posibilidad de estar incluidos digitalmente se ha vuelto un derecho que intermedia en la participación política, cultural y económica que tienen los miembros de

¹¹ Creado por el artículo 1 del Decreto N°386 del Poder Ejecutivo Nacional el 27 de abril de 2018.

una sociedad. En efecto, las potencialidades de las TIC pueden ser aprovechadas al visualizarla como una herramienta de ayuda dentro del proceso formador, pues hace posible la optimización de la comunicación e interacción personalizada, eliminar la clase magistral e incorporar nuevas formas de enseñanza haciendo flexibles la adquisición de nuevos aprendizajes (Perea y Cubo, 2010).

Según Barbero (2002:11) la tecnología viene a cambiar radicalmente la forma en la que se percibe el saber. Según su parecer: “la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber y las figuras de la razón.” Siguiendo esta misma idea, Piscitelli (2006:183), sostiene que la escuela no puede quedar ajena a la transformación que los avances tecnológicos están provocando en las nuevas generaciones. Y por ello advierte que: “de lo que se trata ahora es de adentrarnos, en detalle, en las adaptaciones que supone un nuevo tipo de escuela adaptada a este consumo mediático.” Por su parte, Abarca Amador (2014:288-289) desarrolla sobre los cambios en la educación y la tecnología, y los sintetiza así:

El rol del estudiante ha cambiado para volverse más activo y el maestro se ha convertido en un facilitador y un líder en el camino de aprendizaje. Esto se hace sin dejar de lado el conocimiento requerido para su área y agregar capacitación actualizada sobre tecnología y enseñanza. (...) Se utilizan las nuevas tecnologías no sólo para estudiar sino también para colaborar, comunicarse, socializar y aprender. Podemos usar, como ejemplo, la inclusión de herramientas de comunicación entre profesores y estudiantes, los chats, videoconferencias, pizarras electrónicas, correo electrónico y foros.

Estos cambios afectan la forma en que se imparte la enseñanza según Fernández Rodríguez (2014:54):

Con el uso de la tecnología, las funciones de *e-teacher* han cambiado y los docentes tienen que adquirir nuevas competencias digitales, adaptando a los nuevos métodos de aprendizaje de los alumnos, con nuevas herramientas disponibles para la innovación docente. Todo esto debe lograrse sin olvidar la comunicación con los estudiantes y el factor humano presente en cada proceso educativo.

Frente a esta realidad, Cortés (2017:7), por su parte, plantea una interesante cuestión: si la tecnología por sí es suficiente. Lo plantea así:

Existe una fuerte tendencia por parte de diferentes gobiernos, de promover el uso y apropiación de las TIC... sin embargo, la simple dotación tecnológica o su uso en el aula no garantiza un cambio significativo en las prácticas del docente hacia la innovación pedagógica y la integración curricular.

Es decir, políticas de dotación de equipos, promoviendo el modelo de computadoras en el aula, sin acompañar con otros elementos no es suficiente. La docente argentina Silvana Sanguinetti¹², semifinalista del Global Teacher Prize 2018 (GTP) está convencida de que los maestros incluyan tecnología en las aulas, y expresa:

Los proyectos de tele-colaboración preparan a los chicos en las habilidades del Siglo XXI...aprenden y al mismo tiempo se familiarizan con el mundo digital. Se busca la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula como la preparación de los chicos en habilidades que van a necesitar en el mundo laboral como son el trabajo en equipo, la colaboración, habilidades de comunicación, alfabetización digital, etc. (Citado en Vázquez, 2017)

Por su parte, McDonald e Ingvarson (1997: 139) ya en la década del 90 investigan el rol catalítico de las TIC, al que describen así:

La escuela adoptó la filosofía constructorista en los años 90 e hizo un gran compromiso con la tecnología informática. Esto no fue por casualidad: las computadoras se consideraban como recursos importantes para el cambio y constituían un componente central de la innovación.

Asimismo, los citados autores se preguntan si las computadoras mejoran la capacidad de los docentes para cumplir con las demandas del aula y si se han fomentado modos de aprendizaje más independientes y significativos. Es decir, ellos apuntan a la calidad y resultados de la enseñanza. Por ello, siguiendo a Dussel (2012), acordamos con el uso del término “nuevos medios digitales” en oposición a “nuevas tecnologías” porque las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios. Dussel (2012: 188) señala que:

tomar esa perspectiva implica mirar a la introducción de la tecnología en las aulas no sólo como la incorporación de esos dispositivos concretos sino como la

¹²Profesora especializada en entornos virtuales de aprendizaje de la Escuela Técnica Número 33, en el barrio de Pompeya. Los nominados al premio fueron evaluados, entre otras cosas, por el progreso realizado por los alumnos, los logros fuera del aula y por ayudar a los niños a convertirse en ciudadanos globales.

negociación con modos y expectativas de uso que exceden la propuesta didáctica del docente.

2.2.1. TIC y usos pedagógicos

Las investigaciones que se vienen desarrollando acerca de qué se entiende por “usos con sentido pedagógico de las TIC” han sostenido discusiones que pretenden precisar a través de indicadores concretos qué acciones o percepciones engloban. Autores como Tyack & Cuban, (1995) ya expresaban los cambios que supone el poner en práctica innovaciones tecnológicas en los ambientes de aprendizaje, especialmente en cuanto a la forma y las normas con las cuales se organiza el accionar educativo. En efecto, es posible considerar que las TIC refieren numerosas formas de aplicar pedagogía. Sin embargo, es evidente que esto lleva articulada la preparación profesional de los docentes y el impulso motivador a trabajar con cariño y armonía la labor educativa.

Al mismo tiempo, el informe “El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década”, elaborado en 2019 por Belén Sánchez y Agustín Claus, coordinadora y consultor del Programa de Educación de CIPPEC, muestra que las políticas educativas en las cuales se incorporan las TIC representan hoy día un gran peso presupuestario, en aras de alcanzar la eficiencia educativa en torno al Plan de Inclusión Digital Educativa y el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), respectivamente.

No obstante, Claus y Sánchez (2019) también dejan visualizar que a través de los años la inversión en materia de educación ha oscilado hasta alcanzar niveles muy bajos en el 2018 y de ejecutarse en el 2019 el presupuesto tal y como fue aprobado se pondría en práctica una inversión aún más baja que al anterior (CIPPEC, 2019). Sin embargo, actualmente se ha ido abandonando el modelo 1 a 1 para pasar a la opción de equipar las instituciones con aulas digital y laboratorios de programación.

La complejidad de una pedagogía con enfoque tecnológico hoy día no es tarea sencilla; sin embargo, Bastos (2010) explica en su trabajo sobre el desenvolvimiento de competencias en TIC para la educación de docentes de América Latina de la UNESCO¹³, que se puede trabajar con las TIC tomando en cuenta un “uso inicial, moderado y avanzado” y fortalecer la utilización de TIC con fines educativos.

¹³ Recuperado el 05/02/19 en <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012844.pdf>

Otro especialista en innovación y nuevas tecnologías reconocido, Cobo (2008: 23) señala que hay incorporación de las tecnologías si su uso

está orientado a la conformación e interconexión de espacios de creación y colaboración entre usuarios. Un adecuado nivel de apropiación permitirá la utilización de estas herramientas tecnológicas para estimular el aprendizaje y desarrollar habilidades que contribuyan a la creación de nuevo conocimiento.

Estamos entonces ante una disyuntiva sociocultural: por una parte, reconocer las debilidades de los docentes en el manejo de las tecnologías e impulsar desde las instituciones de formación a que adquieran nuevas potencialidades, aunque el Estado no logre los alcances deseados con sus políticas, o quedarnos esperando hasta que se logre con un programa la transformación de la didáctica docente. Esto no es tarea sencilla, se requiere por una parte la disposición y tiempo del docente para adquirir estas potencialidades tecnológicas; por otra, personal capacitado que impulse la adquisición de estos conocimientos.

Por su parte, Dussel (2014: 31) considera como usos con sentido pedagógico a un conjunto heterogéneo de prácticas que se distinguen porque manifiestan una preocupación por los saberes que se ponen en juego. En efecto, la utilización de las TIC en los espacios de aprendizaje depende no solo de la existencia de herramientas tecnológicas, pues va más allá del deseo de modernizar las aulas de clase.

Además, Dussel (2014) aporta a lo expresado por Cobo (2008) al reafirmar que la apropiación de las TIC por parte de los docentes solo puede ser posible luego de un proceso personal y de mediación. Ros et al (2012), refieren la posibilidad de abordar los usos con sentido pedagógico a partir de algunas indagaciones realizadas sobre el seguimiento del Programa Conectar Igualdad en la Formación Docente que se desarrolló en el marco de una investigación del INFoD. Allí se ha relevado que los profesores utilizan las netbooks para la búsqueda de información, y en menor medida para pedir a los alumnos que produzcan textos multimediales. Este es un comportamiento que hoy día todavía es posible evidenciar, pues aún continúan las debilidades en el manejo e implementación de tecnología en las aulas de clase, minimizando las buenas posibilidades que tienen las TIC para la construcción de nuevos conocimientos en los estudiantes.

En torno a ello, Neil Selwyn (2004) propone una escala gradual de incorporación de TIC que inicia en el acceso formal al equipamiento a una apropiación efectiva, en la que hay un importante control y decisión sobre el uso de las tecnologías sumado a una

incorporación valiosa y relevante de éstas en las acciones educativas. Otras investigaciones como la de Manolakis et al (2013) revisan los enfoques sobre la incorporación de TIC en educación de nivel superior y señalan que existen niveles progresivos de su incorporación en la práctica docente: inicial, intermedio, integración y transformación, donde se ponen en juego estrategias autorreflexivas, haciendo posible el programar y diseñar recursos, además de entornos.

Tomando en cuenta las nociones y conceptos antes desarrollados nos proponemos indagar sobre las políticas educativas en la formación docente en general, y en particular, las orientadas a la utilización de tecnologías de información y comunicación en un ISFD de la zona oeste del conurbano bonaerense, examinando a través de entrevistas las concepciones docentes sobre el proceso de incorporación de TIC en la enseñanza en ese ISFD durante el ciclo lectivo 2015-2018, para finalmente poder sistematizar los desafíos existentes en el proceso de incorporación de TIC en la enseñanza de este instituto de formación docente.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3

ENFOQUE METODOLÓGICO

En este tercer capítulo de la tesis se describe el enfoque metodológico que se ha utilizado para su realización y se explicitan aspectos que se consideran importantes en este tipo de enfoque cualitativo. Posteriormente se presentan características de los estudios de caso y se enmarca al trabajo en ese diseño de investigación. En el tercer ítem de este capítulo se ofrece una descripción general de los ejes que se han abordado en las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes y equipo de conducción de la institución. A continuación, se exponen los criterios que se han seguido para elegir esa institución y a ese grupo de docentes. Por último, se presenta el caso estudiado. Se abordan aspectos históricos, organizacionales, pedagógicos, de gestión, de las características del personal docente y de la gestión participativa, entre otros, que permiten obtener un perfil institucional.

3.1. Enfoque metodológico para el estudio del ciclo de una política educativa

Para el abordaje del problema de investigación ya explicitado se ha desarrollado un enfoque metodológico de tipo cualitativo. Se partió de una idea que fue acotándose y, una vez delimitada, se derivaron objetivos y preguntas de investigación. Se revisó el estado del arte y se construyó una perspectiva teórica. De las preguntas se establecieron hipótesis y estas determinaron variables. Con ellas se trazó un plan para indagar en el campo (Hernández Samperi 2015).

Las investigaciones cualitativas destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe (Stake 207:42). Se intenta establecer una comprensión empática mediante la descripción densa. Se pretende mostrar aquello que la experiencia misma transmite. Para la comprensión de los contextos particulares en investigación cualitativa es importante detenerse y considerar la unicidad de los casos, se pretende llegar a entender la particularidad de un caso. Para especificar la indagación en los trabajos de investigaciones cualitativas se suelen emplear relatos que ofrecen al lector una mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso estudiado. La característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación (Stake, 2000).

Además de su orientación alejada de la explicación causa y efecto, y su propensión a la interpretación personal, la indagación cualitativa se distingue por su acento en el trato holístico de los fenómenos (Schwandt, 1994). Se considera que el caso estudiado es único, pero a la vez es común. La comprensión del caso abordado posibilita la comprensión de otros similares. Para el trabajo de campo se ha realizado el esfuerzo de no resultar ser intrusivo. Se intentó poder ver la institución estudiada y lo que allí ocurría tal y cómo hubiese sucedido en el caso de no haber estado presente.

Esta tesis constituye un trabajo de alcance descriptivo. La meta es detallar cómo es la puesta en acto de una política educativa de inclusión tecnológica en un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires entre los años 2015 y 2018. Con este estudio descriptivo se busca especificar las características del ciclo de una política en un contexto institucional particular. Este estudio descriptivo será útil para mostrar las características, dimensiones y también los espesores de la trayectoria de una política educativa. Se ha llevado adelante por el interés que despierta describir la incorporación de los usos con sentido pedagógico de las TIC en la enseñanza un Instituto Superior de Formación Docente.

3.2. Diseño de la investigación: el estudio de caso

El diseño de investigación desarrollado para este trabajo es el estudio de caso. De acuerdo a lo que propone Stake (2007), este es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su funcionamiento en circunstancias concretas. El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Los casos que son de interés en la educación los constituyen en su mayoría personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. El caso es único, es uno entre muchos y se torna interesante tanto por lo que tiene de único como por lo que tiene de común.

Se tomó el caso de un Instituto Superior de Formación Docente particular para llegar a conocerlo en profundidad, para saber cómo es y qué hace con la incorporación de las TIC a partir de una política de inclusión tecnológica. Este es el tema por el que se indagó a partir de una serie de entrevistas que se realizaron a actores institucionales en las que expresaron el significado que tenía para ellos esa política.

El estudio de caso es empático y no intervencionista. Tratamos de comprender cómo son los usos con sentido pedagógico que se establecen con las TIC los profesores y

el equipo de conducción institucional. Al definir este diseño de investigación “no limitamos la interpretación a la identificación y al desarrollo de instrumentos con anticipación a la realización de entrevistas” (Stake 2007:20).

Por el contrario, se destaca la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso. A mitad de un estudio el investigador puede modificar las preguntas iniciales, señala el Stake. Esto mismo es lo que ha ocurrido en el devenir de este estudio de caso. Mientras en el año 2014 se encontraba en pleno auge la política pública de inclusión tecnológica del Programa Conectar Igualdad, con el paso del tiempo, desde 2016, ese programa se fue retirando hasta ser modificado totalmente e implementado otro programa en 2018. Esta situación fue relevante y ha movilizó para realizar nuevas entrevistas en la institución estudiada.

Las investigaciones cualitativas de estudio de caso destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe en el campo estudiado. Por ello nos hemos detenido en analizar la información que han brindado a partir de las entrevistas varios actores claves de la vida institucional y en las observaciones institucionales que se han podido realizar en cada visita a la institución para realizar las entrevistas¹⁴.

3.3. Las entrevistas semiestructuradas

Mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando. Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. No todos podrán ver el caso de la misma forma. En las investigaciones cualitativas se trabaja para descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es la estrategia principal para llegar a estas miradas múltiples.

En el mes de agosto de 2015 se presentó el pedido de autorización para realizar la investigación. Luego de solicitarlo se pudo dialogar con la dirección institucional y explicar los objetivos del trabajo. En ese momento se explicó la metodología que se llevaría adelante para la realización de las entrevistas. En esa oportunidad se tuvo acceso a todo el edificio escolar y al conocimiento de varios docentes. En ese momento este tesista se desempeñaba como profesor de la institución y eso permitió tener acceso a los

¹⁴ Siguiendo a Schatzman y Strauss (1973) los investigadores cualitativos no son intervencionistas. Intentan ver lo que hubiera ocurrido si ellos no hubieran estado presentes. Durante el trabajo de campo tratan de no llamar la atención, ni hacia sí mismos ni hacia su trabajo. Una vez en sus sitios intentan observar lo corriente, y observarlo lo suficiente para ver qué significa corriente en este caso.

docentes para entrevistarlos. En el mes de mayo de 2016 se iniciaron las entrevistas que se extendieron hasta diciembre inclusive. Durante cada visita se pudo observar en distintos momentos la vida institucional y obtener información de ella de parte de los docentes entrevistados. En el año 2018 se retomó el trabajo de investigación y se realizaron nuevas entrevistas a tres docentes que ya habían sido entrevistados y a otros tres que no habían sido entrevistados en 2016.

Se desarrollaron entrevistas semiestructuradas para producir los datos que se analizaron. Hernández Sampieri (1997) caracteriza a este tipo de trabajos como aquellos que pueden desarrollar preguntas, antes, durante y después de la recolección y análisis de datos. Las entrevistas fueron diseñadas tomando en cuenta cinco ejes de indagación a ocho (8) informantes que trabajan en el ISFD con el propósito de tomar información de primera mano que permitiera alcanzar los objetivos propuestos dentro de la investigación. Seguidamente, se muestra en el Cuadro 2 la información relacionada a los profesores informantes del estudio, que colaboraron con la entrevista desarrollada.

Cuadro 2. Informantes de la investigación

Nombre del Informante	Antigüedad en el cargo	Título	Cargo desempeñado
María	31	Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación	Directora del ISFD
Lucía	25	Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación	Profesora en 6 cursos de: “Pedagogía” y “Política Institucional”
Juan	30	Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación	Profesor en 5 cursos de: “Política Institucional” y “Didáctica”
Elsa	24	Licenciada en Letras	Jefe de Carrera del Profesorado de Lengua y literatura y es Profesora de “Lingüística”.
Pablo	17	Profesor y Licenciado en Matemática	Profesor de: “Análisis matemático” y “Tecnología aplicada a la enseñanza de la matemática”
Claudia	18	Profesor y Licenciado en Filosofía	Profesora de Práctica Docente y Didáctica
Karina	17	Profesora de Filosofía	Profesora en tres cursos de “Filosofía”.
José	15	Licenciado en Ciencias de la Comunicación	Es el Referente Tecnológico, coordinador institucional del Postítulo de Educación Superior y TIC y es profesor en 6 cursos de Medios audiovisuales y TIC en el Profesorado de Primaria

Fuente. Elaboración propia.

El análisis de caso se concretó en un proceso que se presentó como circular entre los hechos que se lograban describir y la interpretación que tenían los entrevistados de la puesta en acto de la política. En principio se buscaba reconstruir con el docente entrevistado su historia personal con las TIC y la historia de la integración de las TIC en su vida personal. Luego se abordaba el eje institucional en el que se pretendía que el entrevistado reconstruyese cuál y cómo había sido su participación en proyectos pedagógicos institucionales; y cuál era la descripción que realizaba sobre la percepción que tenía acerca del acompañamiento que recibió de parte de la institución.

Posteriormente se abordaba el eje pedagógico en el que se solicitaba que describa la incorporación tecnológica en sus prácticas de enseñanza, sus principales preocupaciones, los modos de evaluación que solía desplegar, cuál era la respuesta que obtenía de los estudiantes, cuál era el nivel de manejo de artefactos tecnológicos que declaraba tener, cuáles eran las resistencias más frecuentes que encontraba en el proceso de incorporar las TIC en su tarea de enseñanza.

El eje formativo indagó sobre la participación en cursos, seminarios o posgrados en el área de las TIC y sobre cuáles creía que eran los efectos que habían tenido esas instancias formativas en sus prácticas de enseñanza. Otro eje de la entrevista era el de los recursos. En él se preguntaba a los docentes sobre los recursos tecnológicos que con los que podía contar para su desempeño en esa institución y si había variado la disponibilidad de los mismos en los últimos años. Por último, en el eje de las representaciones se indagó en términos de cómo creían que debería formarse a los futuros docentes en el uso con sentido pedagógico de las TIC y cuán cerca creían que estaba esa situación actual de la ideal.

En el caso de la entrevista a miembros del equipo directivo se preguntaba también acerca de las decisiones tomadas para favorecer la inclusión digital, los acuerdos institucionales alcanzados y los conflictos abordados. Se indagó acerca de los procesos de interpretación y traducción del ciclo de la política estudiada.

3.4. Criterios de selección del ISFD y de los docentes entrevistados

En esta clase de estudios el investigador debe definir qué se medirá y sobre qué actores de una institución se recolectarán los datos. Para ello se tomaron una serie de decisiones. El Instituto Superior de Formación Docente que se eligió para realizar el

trabajo fue seleccionado por tres razones que se detallan a continuación. En primer lugar, el tesista se había desempeñado como profesor de distintas carreras del área de filosofía durante nueve años hasta iniciar el año 2017. Esta situación permitió contar, por un lado, con un conocimiento de la trayectoria institucional y sus actores Y, por otro lado, con un tipo de acceso ágil para llegar a los docentes entrevistados. Asimismo, se volvió una situación en la que requirió desplegar habilidad para mantener la distancia necesaria para no ejercer ningún tipo de presión ni condicionamiento en el encuentro con los docentes.

La segunda razón que se consideró para la selección de esa institución ha sido que ella se convirtió en 2014 en una sede del Programa de Especialización Docente Superior y TIC. Contando con 4 cohortes de ese programa y de otros cuatro postítulos de actualización docente que constituían políticas de formación continua. Asimismo, es una institución muy grande que forma profesores para el nivel inicial, primario y secundario, y cuenta con reconocimiento en la región.

La tercera razón por la que este instituto fue seleccionado tiene que ver con la participación de este tesista en un grupo de estudios de UBACyT Formación Docente y haber seleccionado la misma institución para la realización de dos trabajos de tesis, la de Florencia Rodríguez¹⁵ y por otro lado este trabajo. Ambos tesisistas hemos compartido parte del trabajo y nos hemos abocado a conocer en profundidad aspectos de la misma institución a través de los trabajos de investigación.

Para la realización de las entrevistas se seleccionaron 8 profesores del instituto, entre ellos directivos y el encargado de medios tecnológicos. El criterio que se siguió fue buscar a docentes con más de 10 años de antigüedad en la enseñanza en el nivel superior y que hayan realizado alguno de los programas de capacitación que brindaba el INFD acerca de la utilización de TIC en las aulas. Se entrevistó a profesores de carreras de ciencias naturales, lengua y literatura, matemática y ciencias sociales. Se buscó profesores llamados Generalistas, que enseñan materias comunes a todas las carreras y profesores Especialistas, que enseñan materias específicas de las carreras de profesorado.

¹⁵ Florencia Rodríguez ha presentado en el mes de febrero de 2019 su tesis de Maestría en Educación, Lenguajes y Medios en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Dicha tesis lleva el título: “La relación pedagógica con el saber a enseñar que construyen los y las estudiantes de profesorado de nivel secundario a través de los artefactos culturales tecnológicos digitales. Estudio de caso”.

3.5. Descripción del caso de estudio: el ISFD

El caso elegido para la realización de este estudio ha sido un Instituto Superior de Formación Docente del conurbano bonaerense de un distrito de la zona oeste¹⁶. Está ubicado en el conurbano bonaerense a unos 30 km del centro de la ciudad de Buenos Aires. El Instituto fue fundado hace unos 30 años, y en sus comienzos ofreció la formación para las carreras de “Magisterio Especializado en Educación Primaria” y “Magisterio Especializado en Educación Inicial”. En 1999 se aprobó la apertura de las carreras de Profesorado en Educación Secundaria, otorgando el título de “Profesor de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en”. Posteriormente, en 2009, a través de una resolución de la Dirección General de Cultura y Educación, se adecuan en la jurisdicción las denominaciones de los títulos a lo establecido en la normativa nacional: “Profesorado de Educación Secundaria en [nombre de la disciplina]”.

En la actualidad el Instituto brinda formación para ocho carreras de Profesorado para la Educación Primaria, Educación Inicial, Lengua y Literatura, Matemática¹⁷, Biología, Física, Química e Historia. También ofrece un Postítulo en Educación de Adultos para profesores de Educación Primaria. Su matrícula asciende a los 2500 estudiantes y cada año ingresan aproximadamente 950 estudiantes a primer año de todas las carreras. Esta matrícula ha crecido significativamente desde el año 2010 cuando pudo contar con un edificio propio y considerar el ingreso irrestricto. La profesora María, directora del ISFD titulada en Ciencias de la Educación, en entrevista efectuada en junio del año 2016, explicaba: “sabemos que trabajamos con aulas superpobladas, pero queremos constituirnos en una verdadera opción para sectores populares”. Según un diagnóstico elaborado por la institución en 2014 se llegó a la conclusión que los estudiantes jóvenes y adultos provienen de los barrios y localidades cercanas, que han egresado de escuelas secundarias comunes, no de adultos y que tienen familias a su cargo. Hay estudiantes que tienen titulación de Profesores para el Nivel Primario y al terminar inician una segunda carrera de Profesorado para una disciplina de Nivel Secundario. En

¹⁶ El distrito donde se ubica cuenta con más de 520.000 habitantes según datos del INDEC, está formado por cinco localidades. *El ISFD se halla en la localidad cabecera del distrito.*

¹⁷ Desde el ciclo lectivo 2018 se implementaron los nuevos diseños curriculares del Prof. de Ed. Sec. en Matemática y en Lengua y Literatura. Esta modificación forma parte de un proceso más amplio, en el que la Provincia de Buenos Aires reformulará todos los diseños curriculares vigentes de los restantes Profesorados Educación Secundaria. Recuperado el 12/01/18 en: <http://www.abc.gov.ar/se-present%C3%B3-el-nuevo-dise%C3%B1o-curricular-para-docentes-de-secundaria>

un alto porcentaje son la primera generación familiar en lograr obtener un título de nivel superior.

El instituto posee dos sedes, una sede principal que fue inaugurada en el año 2007 en un edificio construido ad hoc en la que funciona de lunes a viernes durante los tres turnos y también los días sábados por la mañana; y otra sede a seis cuadras de distancia que funciona en el turno vespertino de lunes a viernes en la que comparte el edificio con una escuela primaria céntrica. Según lo ha expresado por la directora, “el edificio principal no ha sido terminado y se espera poder contar con otras dependencias tales como seis aulas más, una oficina para la secretaria, una oficina para las jefaturas de áreas, un comedor para estudiantes y un salón de usos múltiples.”

El equipo de conducción está formado por una directora, una vicedirectora, tres regentes de estudio, una secretaria y 4 jefes de área para las carreras de ciencias naturales, historia, matemática y lengua y literatura. El equipo docente es de 234 docentes entre los cuales 9 cuentan con el título de doctorado, 14 tienen el título de maestría, 95 de ellos cuentan con licenciaturas y/o postítulos y los restantes solamente con título docente de una institución de formación superior no universitaria. El 95 % de estos docentes accedieron a sus cátedras por concurso de antecedentes y oposición. El 5% restante accedieron por acto público para cubrir suplencias menores a tres meses. Aunque trabajan en Profesorados, aproximadamente el 50 % de ellos según los datos brindados desde la secretaria, también se desempeña en Nivel Medio de escuelas secundarias.

También se incluyen tres bibliotecarios, quince preceptores, dos fonoaudiólogas y un coordinador del laboratorio de informática que se desempeña cumpliendo roles de asistente tecnológico.

Desde el año 2009 el Consejo Académico Institucional (CAI) funciona como órgano importante de participación y de acompañamiento a la gestión institucional. Sus representantes son elegidos y renovados en elecciones periódicas. El Centro de Estudiantes (CE) también tiene autoridades elegidas democráticamente y posee su propio estatuto aprobado. Ambos órganos de representación mantienen reuniones periódicas, realizan asambleas extraordinarias cuando así lo requieren y llevan adelante acciones para promover la formación integral y la participación docente y estudiantil ante situaciones contextuales que lo demanden o en problemas institucionales.

El Instituto ha recibido recursos tecnológicos para su sede desde el año 2011 hasta el 2016. También desde el año 2011 al año 2017 ha recibido cerca de 5500 netbooks para entregar a sus estudiantes de 2do a 4to año de las nueve carreras de profesorados. Ha sido

sede de 4 programas de especialización brindados por el INFD y el Ministerio de Educación de la Nación, entre ellos la Especialización Docente Superior y TIC. De ella egresaron cerca de 160 docentes en cuatro cohortes. Unos 96 docentes del Instituto cursaron y acreditaron esos programas de especialización, según lo ha transmitido en Coordinador Institucional de los Postítulos del INFD.

La Asociación Cooperadora del Instituto cuenta entre sus miembros con estudiantes, profesores, ex estudiantes, docentes jubilados y personas de la comunidad en la que está inserta. Según lo expresa el coordinador del laboratorio de informática “gracias a sus aportes se mantiene el servicio de internet en el edificio” [septiembre, 2018], se realizan compras de recursos para la biblioteca e insumos para la gestión administrativa institucional.

Al ser una institución tan grande y con nueve carreras tiene proyectos de articulación con más de 15 escuelas de educación primaria y 12 escuelas secundarias del distrito por estar asociados a la práctica docente. También lleva adelante proyectos de articulación con la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de Tres de Febrero, la Universidad de Moreno entre otros centros de estudios y de investigación. Los equipos docentes han participado en proyectos de investigación que convocó el INFOD, la Universidad Nacional de La Matanza, el Centro de Investigación e Información Educativa (CIIE) del Distrito y Proyectos que articulan distintos niveles y modalidades educativos organizados por la Jefatura de Inspección Distrital y Regional.

De acuerdo a lo que expresaron tres docentes entrevistados, existen varios proyectos institucionales, entre ellos se identifican tres como los más importantes. Uno de esos proyectos se diseñó e implementó por primera vez en 2014 y actualmente se encuentra en funcionamiento. Consiste en generar experiencias potentes en trabajo colaborativo con el campo educativo local, con las escuelas asociadas al Campo de Práctica Docente, favoreciendo la articulación. Estas experiencias se basan en nuevos agrupamientos, rupturas del tiempo y espacio tal como la escuela tradicionalmente los concibe. En este marco, los estudiantes del Profesorado de Historia, por ejemplo, participan en actos en escuelas secundarias con una mirada crítica que propone nuevas formas de comunicar y trabajar las efemérides escolares y organizan talleres para la comunidad; los/as estudiantes del Profesorado de Biología organizan olimpiadas para el distrito.

Otro proyecto, vigente desde 2013 cuando se organizó la primera semana de las artes, se centra en convertir los espacios institucionales en galerías de arte y busca que las

obras interpelen a los estudiantes. Para cada inauguración se invita al autor de las obras quien realiza una presentación de sus trabajos y dialoga con los estudiantes y docentes que salen de las aulas para asistir a estos eventos por alrededor de una hora. El equipo de docentes de educación artística planifica las acciones e invita a exponer a artistas locales que desarrollan sus obras con sentido social y educativo. Una docente entrevistada del área Perspectiva Filosófica-Pedagógica expresó sobre estas muestras: “los pasillos del instituto se convierten en lugares donde [el arte] interpela, favorece la mirada crítica y conecta con propósitos pedagógicos”.

Otro proyecto institucional que se lleva adelante cada año desde el año 2013 en el mes de septiembre tiene que ver con la organización y desarrollo de las Jornadas Pedagógicas llamadas: “Pensando la Educación”. Para ello todas las cátedras son convocadas a proponer trabajos de articulación, experiencias modélicas de buenas prácticas pedagógicas, se convoca a especialistas a que diserten sobre temas de formación general y específicos de algunas áreas. Sobre estas jornadas una docente entrevistada de la carrera de Biología expresó: “todos trabajamos para que el laboratorio sea un lugar del que todos se puedan apropiar, los de la carrera de primaria, los de inicial y hasta los de Historia”. Durante las Jornadas se rediseña el uso de los espacios institucionales ya que todas las aulas de la planta baja se utilizan para presentar los proyectos y se instala una gran carpa que provee la gestión municipal y se instala en el patio del instituto. Sobre esto la directora expresó: “el objetivo es romper con la organización habitual de la institución y poner a todos en estado de debate e intercambio”.

En relación con las tecnologías digitales, la institución cuenta con laboratorio de informática con 35 computadoras, también tiene 9 computadoras disponibles en la biblioteca y dos en el pasillo de la planta alta. Cuenta con tres aulas con pantallas y CPU para el desarrollo de clases que incorporen las TIC. Además, cuenta con dos carritos con 20 netbooks cada uno otorgado para los estudiantes de la carrera de Educación Primaria, pero disponible para todas las cátedras. También es posible solicitar en biblioteca el uso de una netbook dado que cuenta con 25 máquinas disponibles. Los bibliotecarios organizan y gestionan el uso de los proyectores que se pueden llevar a las aulas y el uso rotativo de las aulas equipadas. El Instituto cuenta con una plataforma virtual, nodo, campus virtual y más de cien aulas virtuales según lo expreso la dirección.

Los estudiantes que siguen su trayectoria en el Instituto tienen posibilidades de acceder a becas de programas nacionales y provinciales para afrontar una parte del costo de sus estudios. Estas becas requieren del avance en la acreditación de unidades

curriculares y una evaluación del desempeño cada año. Dos docentes se desempeñaron con el rol de Coordinador Institucional de Políticas Estudiantiles (CIPE) entre el año 2012 y 2018.

En este capítulo se han presentado las decisiones metodológicas respecto al diseño de trabajo de campo. Se han expuesto los criterios seguidos para la selección de la institución estudiada y de los docentes entrevistados. Se ha realizado una descripción de la institución. El propósito gira en torno a profundizar en la realidad del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) del conurbano bonaerense e indagar sobre la incorporación de las TIC como política Educativa, por lo cual es necesario trabajarlo como estudio de caso y analizar la realidad encontrada en esta institución. En el capítulo siguiente se abordará la puesta en acto de la política de inclusión tecnológica en una institución a través de los análisis de la información recogida en las entrevistas realizadas.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4

LOS DOCENTES Y LA INCLUSIÓN TECNOLÓGICA EN EL ISFD

En este capítulo se describirá cómo ha sido el proceso de inclusión tecnológica en el ISFD estudiado y analizarán las acciones que desplegó el Equipo Directivo en un contexto de expansión de la matrícula ingresante a los distintos profesorados. En el primer apartado se describirá cómo fue en su comienzo la incorporación a nivel institucional y se analizará el alcance que pudo tener la traducción de la política. En el siguiente apartado se focaliza la puesta en acto de la inclusión tecnológica, explicando aspectos relacionados con la formación continua y los postítulos que tenían a las TIC y su inclusión como objeto de estudio.

Se presentarán relaciones entre el marco teórico desarrollado en los dos primeros capítulos y fragmentos de las entrevistas realizadas a los docentes. En el tercer apartado se presenta el papel de las ideas docentes en el alcance de las TIC, destacando el trabajo de docentes que de forma innovadora trabajan con sus estudiantes apoyados en las TIC, como el caso del docente de Matemática quien toma en cuentas las tecnologías en su enseñanza. En el cuarto apartado se agrega la representación de lo ideal y de lo posible que se puede obtener con la utilización de las TIC y su inclusión dentro de la formación docente inicial. Finalmente, en el quinto apartado se presentan desafíos detectados en el ISFD en el ciclo lectivo 2015-2018.

4.1. Preparatoria de la inclusión tecnológica en el ISFD

En los tiempos actuales, se ha evidenciado la incorporación de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) dentro de políticas públicas educativas de gobiernos que buscan mantenerse dentro de los estándares actuales e impulsar mejor calidad de vida para su población. Es probable que esto se deba al deseo de fortalecer las potencialidades educativas, pues estas herramientas de enseñanza ofrecen buenas oportunidades para las interacciones escolares. Además, desde la perspectiva de Bilbao y Rivas (2011), las TIC hacen posible una mayor justicia social para quienes forman parte del proceso educativo.

En el año 2007 con la participación de un grupo de profesores del Instituto Superior de Formación Docente se elaboró un Proyecto de Mejora Institucional que fue

presentado ante el Ministerio de Educación de la Nación y obtuvo su aprobación. Este tipo de proyectos era un requerimiento para obtener recursos tecnológicos. Todo ello con el propósito de ofrecer mayores oportunidades para impulsar un proceso formador en los ambientes educativos.

En el año 2011, surgió la iniciativa de poner en práctica esfuerzos para impulsar la utilización de TIC en el entorno educativo, combinando esfuerzos de diferentes instituciones que contribuyeron a la conformación de políticas integrales para poner en práctica estas tecnologías de manera progresiva e incluso sustentable. En torno a ello, Bilbao y Rivas (2011), explicaban que, de las 24 jurisdicciones argentinas, cinco de ellas (Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, San Luis, Río Negro y La Rioja) tomaban en cuenta una serie de dimensiones para la articulación de las TIC dentro del proceso educativo, las cuales son descritas a continuación:

1. Integralidad de la política. Este aspecto refiere a la forma en que se articulan los diferentes componentes que forman parte de la política (capacitación docente, equipamiento, conectividad, mantenimiento de los equipos, desarrollo de recursos educativos, etc.).

2. Escala de la política. Se refiere a las personas a quienes va dirigida la política, quienes se conforman como beneficiarios de la misma, sus alcances y la conformación de medidas complementarias de gobierno, etc.

3. Sustentabilidad de la política. Establece los nexos entre los objetivos y el alcance de la política,

4. Institucionalidad y planificación estratégica. Indica la articulación con otras áreas del saber, instituciones gubernamentales o empresas, así como los distintos elementos para la organización como los objetivos, proyección, previsión, adaptación y perdurabilidad en el tiempo.

5. Innovación de la política. Se refiere a las diversas acciones novedosas y los cambios generados con la política (Bilbao y Rivas, 2011).

La idea de prepararse para la inclusión de la tecnología, surge a partir del deseo de que Argentina contara con herramientas para adaptarse a los cambios globales, de allí que dispusieran recursos para ofrecer una netbook a cada estudiante y posteriormente implementar estas tecnologías en los ambientes educativos. Para ello tomaron en cuenta escalas en las cuales se incorporan personas que trabajan en torno al desarrollo de los

programas y los beneficiarios quienes encontraban oportunidades para incorporarse a lo tecnológico.

En cuanto a la sustentabilidad de la política implementada, se destaca la idea que de los objetivos planteados fueran concordantes con los alcances obtenidos, aspecto en el cual hubo algunas dificultades pues, aunque existía la herramienta (netbooks), la gestión y direccionamiento no fue el apropiado para lograr con éxito la inclusión digital. En tal sentido, el aspecto innovador de la política de inclusión tecnológica no alcanzó el éxito esperado, pues, aunque la entrega de netbooks se consideró algo positivo para la formación de los futuros docentes, el objetivo era ir más allá y lograr una implementación interactiva en las aulas de preparación docente. En torno a esta situación, uno de los aspectos detectados en la actualidad, es que el acceso a internet en las instituciones y en los hogares aún no es el deseado, es un servicio para muchos costosos y complejo de mantener.

En el caso del ISFD la preparatoria de inclusión tecnológica fue evidenciada con muchas expectativas e incluso se pusieron a disposición espacios para la interacción educativa. En torno a ello, el profesor José, Licenciado en Comunicación quien trabaja como el Referente Tecnológico Institucional y el coordinador institucional del Postítulo de Educación Superior y TIC explicaba:

Cuando recibimos los subsidios de Nación en el año 2007 la cosa (institucional) comenzó a cambiar. Se recibieron 30 computadoras para la institución. Se inauguró la sala de computación en donde se conectaron 25 equipos, quedando 5 para ser repartidas en Dirección, Secretaría y Preceptoría. Se recibieron tres impresoras y una TV. La sala de informática se puso a disposición de todos los docentes para que luego de reservarla, organicen sus clases allí para darle uso a una cantidad de programas y medios que tenían instalado.

(José, Referente Tecnológico, 14/09/18)

El Proyecto de Mejora Institucional incluyó un trabajo que desarrollarían los docentes del Profesorado para la Educación Primaria. Este incluía el diseño de clases que requerían el uso de recursos audiovisuales. Este uso de las computadoras se llevaba a cabo durante el horario de las clases, pero los estudiantes podían continuar haciendo uso de las máquinas en otros horarios dado que los trabajos solicitados demandaban más tiempo de elaboración.

La investigación desarrollada por Ríos (2013) detectó en cuanto al conocimiento sobre las TIC, que el uso y conocimiento de aplicaciones informática en Argentina es de básico a moderado, evidenciando una debilidad relacionada con uso de software especializados, pues apenas existe utilización de las herramientas de creación. Esta situación evidencia que, aunque las políticas públicas desarrolladas tenían el objetivo de mejorar la educación, hubo algunas debilidades en relación a la capacitación y apoyo docente.

Al mismo tiempo Cuevas y García (2014) coinciden con lo expuesto anteriormente, pues en su investigación detectaron que los docentes, aunque sienten que hay disposición y condiciones para trabajar en torno a las TIC, han tenido que solventar dificultades relacionadas con el manejo de estas tecnologías. Existe una opinión que muestra la necesidad de mejorar las capacidades de profesores y alumnos en aspectos como planificación, preparación en videoconferencias, foros, chats, cursos virtuales o bimodales y manejo adecuado de software educativo.

Es evidente que la utilización frecuente y con apoyo asesor sobre el uso correcto de las TIC, puede marcar una diferencia en la preparación de la inclusión tecnológica, respecto de quienes no las utilizan. Sobre este tema en particular la Profesora Claudia, Licenciada en Filosofía que se desempeña en el ISFD como Profesora de Práctica Docente y Didáctica expresó:

Al comienzo, cuando abrieron la sala de computación yo podía ir casi siempre porque pocos la reservaban. Entonces aprovechaba y me iba sacando el miedo de dar clases ahí con las máquinas encendidas y los estudiantes mirando a las pantallas y oyéndome a mí... todos teníamos mucho cuidado porque eran equipos nuevos, pero de a poco nos animábamos y los estudiantes se enganchaban en pensar cómo poder usar los recursos en sus prácticas.

(Claudia, Profesora de Práctica Docente y Didáctica, 14/08/18)

La llegada de esas computadoras fue clave para modificar el trabajo de los Preceptores de los ISFD. En el año 2008 una Resolución de la Dirección de Educación Superior estableció otros perfiles para ocupar el cargo que ya no era el de Maestro, sino que debía ser Técnico Superior en Sistemas o Analista de Sistemas con Capacitación Docente. La anterior Resolución Ministerial que regulaba ese trabajo era de la década de 1980 y los llamaba “bedel”. Antes los bedeles eran los encargados de atender las

cuestiones administrativas de los estudiantes de Formación Docente, de llevar los registros de la vida académica y organizar el cumplimiento del Régimen Académico.

Muchos bedeles eran maestros jubilados que continuaban en servicio aún después de jubilarse en otro nivel educativo, que construían su rol y transmitían las comunicaciones agregando siempre notas de su experiencia de enseñanza. Según nos relata la profesora María, directora del ISFD, el cambio de generación de preceptores fue un desafío ya que requirió mucho esfuerzo para formarlos en la tarea de acompañar las trayectorias estudiantiles y a la vez observar que realicen actividades administrativas de la gestión institucional.

Antes teníamos preceptoras que sabían la vida y obra de cada estudiante, pero luego que reformularon los perfiles tuvimos preceptores que eran técnicos en informática que sabían de mucho de programación, pero no tenían ni idea de cómo acompañarla formación de docente inicial. (María, directora ISFD, 05/06/16).

El cambio en la dimensión administrativa que vivió el ISFD se encuentra relacionado con la incorporación de las TIC. Podemos reconocer que, en el intento por acompañar mejor la trayectoria de cada estudiante, el desarrollo de programas informáticos y vías de comunicación digital han sido un progreso sensible en la organización institucional. Los aspectos evidenciados apoyan lo expresado por Ríos (2013) quien explica que hoy día, muchos de los docentes consideran tener un papel clave en la mediación y concreción de políticas públicas educativa, pero es precisa una formación en TIC que surja como resultado y no de forma aislada. Por ello, consideramos que en la medida en que la formación docente incorpore el uso de las TIC habrá mayores oportunidades de usarlas adecuadamente en los espacios de aprendizaje escolares.

Vale la pena incorporar lo expuesto por Cabrol y Severin (2010:3) quienes se preguntan ¿Cuál es el objetivo detrás del esfuerzo para incorporar TIC en los sistemas educativos? ¿los docentes están preparados para esta inclusión tecnológica? El autor muestra un punto de vista común a muchos docentes, en el cual destaca:

(...) la inversión en iniciativas para el uso de TIC en educación se relaciona directamente con el esfuerzo de ofrecer una educación de calidad a los estudiantes, es decir, que mejoren sus aprendizajes, tanto desde el punto de vista de los contenidos propuestos por los currículos nacionales, como por el desarrollo de competencias y habilidades indispensables para el desempeño en la sociedad del conocimiento

Es notorio que el deseo de poner en práctica programas para el manejo de las TIC en los espacios educativos obedece al propósito de fortalecer aspectos como inclusión, competitividad, igualdad de oportunidades, conectividad, participación, y minimizar la brecha tecnológica, la desigualdad, pobreza, segregación, entre otros. Sin embargo, no es tarea fácil, se requiere disposición, entrega y apoyo gubernamental para apoyar el trabajo formador de instituciones como el ISFD. En torno a ello Ríos (2013:5) identifica algunas necesidades relacionadas con las competencias tecnológicas y didácticas que los docentes deben poseer en los ambientes educativos, tales como: “el uso de internet adecuado, capacitación en redes sociales, uso de software especializados y contar con competencias didácticas”

Para el año 2010 los programas de estudio de los profesores debieron ser entregados en formato digital y estaba a disposición del Equipo Directivo para su revisión y supervisión. Esto logró agilizar mucho las tareas de gestión. Por ejemplo, la tarea de analizar si otorgar la equivalencia parcial o total ante un pedido de algún estudiante, era una tarea que se agilizaba por el hecho de tener digitalizados los Proyectos de Cátedra.

Otro tema que se modificó fue la comunicación ya que con utilización de correos electrónicos la información se ponía a disposición del equipo docente de un modo más dinámico. Lo mismo ocurría con la comunicación hacia los estudiantes. Anteriormente se llevaba un cuaderno por cada comisión donde figuraban las novedades, requerimientos o disposiciones institucionales que incidían en la trayectoria de los estudiantes. Tal como se evidencia, parece haber una relación positiva entre la capacitación que alcance el docente y la aplicación de estos conocimientos, pues es mayor la proporción de docentes que prefiere utilizar las TIC cuando ya sabe manejarlas (Ríos, 2013).

En el año 2011 se recibió e instaló en primer lugar, el piso tecnológico que incluyó el cableado por todas las aulas y dependencias con conexión de un módem en cada salón y dependencia. Además, un servidor que permitía la actualización de un sistema de seguridad que actualmente sigue funcionando. La primera recepción de netbooks ocurrió en el mes de junio de 2011 y se entregaron equipos a directivos, docentes, preceptores y estudiantes de 2do a 4to año de las carreras de profesorado de Educación Secundaria. Al año siguiente en 2012 se entregaron netbooks a los docentes nuevos, a los estudiantes de 2do año de Profesorados para la Educación Secundaria y a los estudiantes de 3ro y 4to año del Profesorado de Secundaria que habían ingresado al instituto con pase.

A partir del año siguiente en 2013 se entregaron equipos a las estudiantes de 3ro y 4to año del Profesorado de Educación Inicial y Primaria y continuaron recibiendo los estudiantes de 2do año de las demás carreras.

Cuadro 3. Cantidad de netbook entregadas en el ISFD estudiado entre 2011 y 2016.

Año	Cantidad Netbook entregadas
2011	1658
2012	984
2013	680
2014	625
2015	546
2016	437
Total:	4930

Fuente: Elaboración propia

A partir del año 2013 la cantidad de equipos entregados disminuyó porque a muchos de los estudiantes que ingresaron desde el año 2012 en el ISFD no se les hacía entrega ya que habían recibido la netbook cuando eran estudiantes de escuelas secundarias estatales. Además, la profesora María, directora del ISFD indicó:

Si bien durante dos años 2012 y 2013 el INFoD envió fondos destinados al pago del servicio de internet, desde entonces hasta el día de hoy la Asociación Cooperadora del ISFD ha pagado el servicio. (María, Directora ISFD, 05/06/16)

El Programa Conectar Igualdad contemplaba en 2011 la entrega de netbook a los estudiantes de carreras de profesorado de Educación Secundaria y Educación Especial. Así fue realizada la entrega en el ISFD, según lo relató el Referente Tecnológico Institucional. Pero al iniciar el tercer año de puesta en acto de la política y respondiendo a reclamos que eran presentados por estudiantes de las carreras de Profesorado para el Nivel Inicial y para el Nivel Primario, se comenzaron a entregar también a los estudiantes de esas carreras. En esa ampliación del alcance la Dirección Ejecutiva del Programa Conectar Igualdad estableció que los estudiantes de las carreras que reclamaban, solo las recibirían al estar cursando 3ro y 4to año ya que se consideraba la alta tasa de abandono que se daba en 1ro y 2do año.

En la incorporación de herramientas tecnológicas en el marco del programa Conectar Igualdad en el año 2017, Cuevas y García (2014) exponen la importancia de

abordar una transformación desde dos dimensiones fundamentales; por una parte, tomando en cuenta el personal que labora en las aulas y que desconoce el manejo de las TIC y por otra, para los alumnos que se encuentran en preparación profesional en las instituciones universitarias quienes llevarán estas herramientas a sus interacciones escolares.

Todas estas políticas educativas requieren ser vistas desde la concepción del fin último para los cuales son diseñadas, pero sin dejar de lado el proceso para llegar a ello. Es complicado querer lograr un objetivo sin mirar el todo, sino una de las partes, de allí la necesidad de hacer un acompañamiento global hasta que se evidencie que los logros fueron alcanzados. Resultan cercanas las palabras de Stephen Ball al respecto, cuando señala las características de las trayectorias de las políticas:

... (deberíamos) pensar acerca de las políticas no como un documento, o una cosa, sino como una entidad social que se mueve a través del espacio y cambia mientras se mueve, y cambia a las cosas mientras se mueve, cambia los espacios a través de los cuáles se mueve. Es decir que cambia cosas y también es cambiada mientras se mueve (Ball, 2012).

La concepción del autor muestra que las políticas no pueden quedarse en un mero documento: se requiere su aplicación, seguimiento, valoración y sistematización a todos los espacios geográficos. En torno a ello, vale la pena destacar las palabras del profesor Juan, un docente especializado en Educación Superior y TIC, con 30 años de experiencia docente, quien opina:

Una de las debilidades que encuentro en torno al uso de las TIC es que me parece que faltó un poco de técnica, relacionado con el marco político que implicó instalar estas tecnologías. Muchos de los docentes no tienen la preparación adecuada para preparar la clase, utilizar las aplicaciones, editar videos, este aspecto fue escaso más en la parte aplicada que en lo teórico. Sin embargo, en términos generales considero que el impacto del programa Conectar Igualdad es importante, para poder pensar que las prácticas pueden ser realizadas con el uso tecnológico.
(Juan, Profesor de Política Institucional, 26/08/16).

Desde la perspectiva del informante, se logra evidenciar la preocupación por contar con espacios de actualización profesional, pues, aunque existan políticas públicas que fortalezcan la formación de los futuros docentes en el ISFD, es importante el apoyo gubernamental para verificar que los logros sean alcanzados. Uno de los aspectos

mencionados por el profesor Juan es la necesidad de solventar debilidades políticas, técnicas que desde una perspectiva histórica siempre ha existido en la formación docente para “enriquecer la formación de los nuevos docentes con otros formatos, poder explorar en otras experiencias como la semipresencialidad, u otros., y utilizar ambientes virtuales fortaleciendo experiencias a medida que se va avanzando en la formación profesional”.

Lo expresado por el profesor Juan, es concordante con lo que refiere Dussel (2015) quien aborda la formación docente y la cultura digital con métodos y saberes en una nueva época, para reflexionar sobre el hecho de que las TIC funcionan desde una perspectiva culturalmente amplia, capaz de establecer puentes de interconexión entre lo conocido y lo nuevo por conocer. En efecto, las TIC son una gran herramienta para profundizar en el conocimiento, pero su utilización debe partir del conocimiento del docente sobre su utilización y otros aspectos que tuvieron que ser abordados como forma de asegurar que el alcance será el esperado.

... no solo fue titánica la tarea de la recepción de las máquinas, sino que debimos prepararnos y preparar a los equipos de trabajo para el tema de enseñar a completar los formularios de comodatos, revisar cómo habían sido completados y verificar la documentación personal que también se requería anexar... los preceptores y todos trabajábamos muchas horas más que las del turno para cumplir con eso...- (María, directora, 05/06/16)

Adicionalmente a partir de 2011 el ingreso a la institución pasó de ser meritocrático por el puntaje obtenido en una evaluación excluyente, a ser abierto e irrestricto. El único límite posible era el que podía poner el Equipo Directivo considerando los espacios de las aulas disponibles para tener clases. En el ISFD estudiado según lo relata la directora se optó por el consenso de todos los docentes, por incluir al Nivel Superior a todos los que se inscribieran.

Esto significó un crecimiento notable en los cursos de primer año que se desdoblaron llegando a duplicar la matrícula institucional. Esta misma situación se pudo observar en varios institutos del conurbano bonaerense¹⁸. El informante clave nos describe que, a partir del año 2011, las primeras semanas de clases se ven las aulas superpobladas de estudiantes sin escritorios porque se sacan al pasillo y solo se dispone

¹⁸ En un ISFD de Morón, en ISFD de San Antonio de Padua, en un ISFD de Moreno, en un ISFD de San Miguel, en un ISFD de Haedo, en un ISFD de San Justo, en un ISFD de El Palomar, entre otras, son instituciones que vieron crecer su matrícula a partir de esta política de expansión del Nivel Superior de Formación Docente.

de sillas para las clases con el objetivo que sea posible que más estudiantes puedan participar de las clases.

En torno a esta realidad vivenciada por los informantes, Ríos (2013) refiere la existencia de algunas dificultades, por un lado, la falta de continuidad en el seguimiento a la utilización de las netbooks como parte de la política implementada, por el otro, el problema de los recursos necesarios para equipamiento, conectividad y capacitación. Ahora bien, considero que, de los últimos tres aspectos, el proyecto Conectar Igualdad alcanzó sus mejores resultados en facilitar los aparatos tecnológicos, sin embargo, hubo serias debilidades en la conectividad y capacitación docente.

Esta perspectiva es apoyada por el trabajo desarrollado por Forestello (2014:4) quien refiere que las TIC en Argentina no aparecen integradas en profundidad, dejando de lado la oportunidad de utilizarlas para: “innovación educativa, cambios profundos en las maneras de enseñar y aprender, en las configuraciones organizacionales y de gestión escolar, en la planificación, en el curriculum, en la gestión del conocimiento, etc.”. Esta situación pareciera coincidir con los aportes de los informantes quienes, aunque se muestran agradecidos por el Programa Conectar Igualdad, reconocen la necesidad de una mayor formación para su correcta aplicación en los ambientes de formación docente.

Adicionalmente, Forestello (2014) explica otro aspecto importante en torno al uso de las TIC, relacionado con el abordaje sociocultural que refieren las políticas implementadas, cuyo propósito gira en torno a ofrecer acceso como un acto de ciudadanía democrática. Por tanto, las acciones institucionales del ISFD desde mi consideración requieren estar atentos a elementos que ayuden a una mejor aplicación de las TIC; es preciso poner en práctica una didáctica centrada a los recursos informáticos con espacios adecuados y tiempo necesario, para fortalecer la calidad de la enseñanza impartida.

En relación a la necesidad de espacio y tiempo, el Equipo Directivo optó por darle lugar a lo que se dispone en la Comunicación 10/08 de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires que expresa:

Las instituciones podrán disponer de hasta un 30% de la carga horaria total de la carrera para implementar diversas alternativas que impliquen acciones no presenciales para el alumno.¹⁹

¹⁹ En acuerdo con lo que señala la Resolución de Consejo Federal de Educación N°32/07, toda modalidad que no supere el 30% de acciones a distancia, es considerada Modalidad Presencial.

La acción de interpretar y poner en circulación una norma después de tres años de haber sido establecida y comunicada da cuenta de unas de las dinámicas que adopta lo que Stephen Ball llama “política como discurso”. Si bien el texto de la política estaba comunicado al Equipo Directivo y se podía disponer de ello para la toma de decisiones sobre aspectos de la organización institucional, solo se puso en acto dicho texto ante la decisión e interpretación de las autoridades institucionales.

Para ahondar un poco más en esta línea de análisis es pertinente señalar que esta elevación de la matrícula fue atendida entre otras cosas, con la creación de más de 25 aulas virtuales en el primer año de implementación que fue también en aumento según nos lo relató el Referente Tecnológico Institucional:

Al iniciar con este proceso eran solo 25 aulas virtuales las que se abrieron a pedido de los docentes. Esta cantidad fue aumentando hasta llegar a 120 aulas virtuales que se sostienen en la actualidad -Docente Referente Tecnológico Institucional

Es posible analizar que el primer interés que parecía tener el Equipo Directivo en fomentar el desarrollo de las aulas virtuales no fue directamente relacionado a la incorporación de la tecnología con sentido pedagógico, aunque este fue modificándose con el pasar del tiempo cuando más docentes integraban el trabajo de las aulas virtuales a la enseñanza que desplegaban los equipos de cátedra en las aulas.

Como aporte a este planteamiento, Cuevas y García (2014) explican que debería considerar en los procesos de formación profesional y de preparación docente, algunos requerimientos básicos para la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, minimizando con ello la brecha digital entre generaciones, de acuerdo al proceso globalizador instaurado a nivel mundial. En torno a estos planteamientos, coincido en la necesidad de impulsar la utilización de TIC a nivel de formación educativa, hay que tener presente los aportes ofrecidos por las nuevas tecnologías al trabajo de quienes forman a los nuevos docentes, pueden motivarlos a educar de forma interactiva, orientarlos al desarrollo de espacios virtuales e impulsar una transformación pedagógica articulada con el proceso globalizador del saber.

El Estado y todas sus instituciones tienen la potestad de poner en práctica acciones para impulsar el trabajo desarrollado en el ISFD que para nada es autónomo e independiente, sino que gira en todo a instancias provinciales que dictan lineamientos y

refieren recursos humanos, físicos y presupuestarios para su funcionamiento. En efecto, consideramos necesario desarrollar un proceso de reconstrucción sobre el trabajo ya efectuado hasta el momento, incorporando al aula recursos disponibles, redefiniendo las esferas de gestión organizacional dentro del Instituto y especialmente pensando en las necesidades de los docentes quienes tienen en sus manos la gran labor de educar a los futuros profesionales de la educación.

En torno a esta realidad, Décimo y Maglier, (2013) explican la necesidad de establecer interacciones para la mediación y articulación de instituciones como INFoD en el ámbito nacional, DPES (Dirección Provincial de Educación Superior) como el ámbito provincial creado para la gestión del sistema provincial de formación docente y el Instituto de Formación Docente, lugar que particulariza y resignifica los formalismos de los anteriores niveles de gestión del nivel. Considero entonces, que la importancia de trabajar de forma cooperativa entre estas instituciones radica en la posibilidad de hacer una consecución y articulación a lo largo de los diferentes espacios educativos, permitiendo que las TIC se conviertan en una herramienta actual para el fortalecimiento de la educación.

Es complicado que los docentes alcancen potencialidades tecnológicas por sí solos, aunque muchos de ellos tienen una base en estos conocimientos, la mayoría requiere práctica y profundización en contenidos informáticos. Esta situación es evidenciada por la profesora Lucía quien es docente en 6 cursos de: “Pedagogía” y “Política Institucional”, y explica que:

Para abrir las aulas virtuales de los cursos que doy recibí mucha ayuda de (el docente referente tecnológico). Si bien yo había realizado el curso virtual de facilitadores que daba el INFoD, no me sentía muy segura ni muy preparada con esas cosas. Yo subía la bibliografía, las guías de lecturas y el programa al principio. Era una forma de mantener a todos los estudiantes actualizados con lo que se iba desarrollando en las clases por si alguno faltaba a la clase y para que se pudieran ahorrar el gasto de la compra de fotocopias, ... pero el trabajo de enseñar lo hacía en el aula del instituto. Así era al principio...
(Lucía; Profesora de Pedagogía, 04/07/16)

En torno a la experiencia relatada por la profesora Lucía se detecta lo positivo de haber contado con un docente referente tecnológico, quien facilitó el trabajo con los

estudiantes; sin embargo, la presencia de inseguridades estaba latente. En ese momento, para la docente el trabajo del aula virtual fue secundario, prevaleciendo en ella el contacto directo en las aulas de aprendizaje. Entiendo de esta manera, que las acciones institucionales implementadas con apoyo de las TIC por la docente, son caracterizadas por una postura documental, en la cual prevalece la utilización como recurso, más que como una estrategia de enseñanza.

Sin embargo, tenemos la postura de la profesora Karina (docente de Filosofía) que al ser entrevistada describió el trabajo desarrollado con las aulas virtuales de una forma más interactiva, con propósitos, esfuerzos y logros que cree haber obtenido:

En el año 2011 hice el curso de “Facilitadores TIC” y al finalizarlo desarrollé dos aulas virtuales para las materias que daba en ese momento. El uso que le daba a las aulas virtuales era el de ser una herramienta de complemento para que los alumnos tuvieran un lugar donde acceder y puedan ver un hilo conductor de la cursada. Por cada clase presencial que daba, yo ahí subía los contenidos a una clase virtual y además podía enriquecerlas con material audiovisual, con links para que ellos puedan ver videos o imágenes. También dejaba consignas para la interpretación de esos videos e imágenes y lo que les pedía era que después de la clase en el instituto, ingresaran a la clase correspondiente del aula virtual para realizar las actividades que después comentaríamos en la siguiente clase. Además de ser un complemento que buscaba enriquecer cada clase, yo veía que estas aulas les permitían a los estudiantes, que se ausentaban por distintas razones a las clases, sostener sus cursadas y estar al día con los requerimientos solicitados.
(Karina, profesora de Filosofía, 18/11/16)

Podemos ver en el trabajo de esta docente dos propósitos interesantes. Uno es el de buscar enriquecer sus clases presenciales adicionando recursos multimediales y tareas que demandaban ahondar en los procesos de aprendizaje. El otro propósito era el de atender de un modo concreto al índice de desgranamiento que suele darse en los cursos de nivel superior. Las dos líneas de acción parecen responder al uso de TIC con sentido pedagógico.

La profesora también contó en su entrevista que a ella le preocupaba que los dos primeros años luego de que se recibieron las netbooks muchos estudiantes, que eran adultos mayores cercanos a los 40 años, encontraban dificultad en acceder al campus virtual y ella veía que sus indicaciones posibilitaban una familiarización necesaria.

Al analizar la experiencia de las profesoras Karina y Lucía es posible reflexionar sobre la postura de un docente ante las TIC, de ello depende el éxito que tenga en la aplicación con sus estudiantes. Aunque la incorporación de las TIC hasta el año 2010 fue

fragmentada, discontinua y débilmente coordinada entre la Nación y sus provincias (Forestelló, 2014) muchos docentes han logrado transformar su práctica con motivación, interés y la disposición de recursos propios. En torno a ello, el Profesor Juan, informante del estudio explicaba “he tenido que ir adquiriendo mis propios recursos, ahorrando y cancelando en cuotas para poder ejercer con tranquilidad mi profesión”.

Las contribuciones de Galarza y Pini (2007) ya explicaban que los lineamientos nacionales de formación docente referían un avance importante para la educación argentina; por ello consideraba necesario garantizar equidad en el acceso, con el propósito de fortalecer las capacidades de los alumnos, aprovechar inteligentemente las TIC y adquirir nuevas destrezas tecnológicas que les permitieran fortalecer la labor desempeñada. Sin embargo, al analizar la realidad actual, se detecta poco apoyo institucional al trabajo del docente, aunque la globalización ha contribuido a que la tecnología llegue con mayor facilidad a los espacios de enseñanza.

En las conversaciones con la Profesora Lucía, se discutía sobre el respaldo, acompañamiento o sostenimiento institucional para incorporar las TIC en su enseñanza, encontrando serias debilidades en su respuesta, pues mencionaba:

Lamentablemente no hay acompañamiento institucional, sí contamos con la ayuda inestimable de un referente institucional que ante el requerimiento del docente responde. Pero no hay, digamos, un ofrecimiento desde la institución de acompañamiento. Digamos que uno obtiene ese acompañamiento a demanda, demandándolo y me parece que todavía falta instalarlo como parte del quehacer institucional. Obviamente uno es incentivado, son reconocidos los proyectos que uno realiza, pero no hay un énfasis puesto en las TIC en particular.

(Lucía, profesora de Pedagogía, 04/07/16)

Es de reconocer que las políticas implementadas por el ISFD aún tienen algunas debilidades, aunque intentan apoyar el trabajo con el referente institucional, es mucho lo que aún se puede hacer por trabajar adecuadamente las TIC dentro de los espacios de formación docente. Muchos de los programas actuales relacionados con la gestión de la información requieren buen manejo y conocimiento de los docentes, quienes pueden ofrecer una perspectiva innovadora de la enseñanza docente. De esta manera, el conocimiento puede ser multiplicado e incluso proyectado a espacios internacionales.

4.2. La puesta en acto de la inclusión tecnológica en el ISFD

El ISFD estudiado se convirtió en el año 2013 en sede de los postítulos que ofrecía el INFoD y el Ministerio de Educación de la Nación. Comenzar a ser una sede de Postítulos implicaba que se designarían un Docente Coordinador de Sede, un asistente por cada postítulo y se habilitaría una dependencia donde se recibiría y tramitaría todo lo necesario para la gestión de los programas. Estos cargos eran propuestos al INFoD por la Dirección Institucional luego de publicar un llamado a inscripción y que el Consejo Académico Institucional realizara una selección de los candidatos. Como se mencionó en el capítulo 2, los postítulos requerían asistencia a dos jornadas completas de 8 horas durante cada cuatrimestre para asistir a los encuentros presenciales. Según el relato del Profesor José quien es el Referente Tecnológico Institucional:

... en esas jornadas de los días sábados, cuando eran los encuentros presenciales, teníamos arriba de 220 docentes capacitándose e intercambiando sus experiencias con las TIC. La organización de esas jornadas demandaba acordar acciones con el Equipo Directivo del ISFD y diagramar espacios, recursos y servicios de recepción y alimentación para todos los docentes cursantes y docentes tutores (José, Referente Tecnológico, 05/06/16)

El Referente Tecnológico Institucional es un Profesor especialista en el área de Comunicación que ingresó al Instituto luego de ganar un concurso para dar una materia de 2do año del Profesorado de Educación Primaria en el año 2008. Según el mismo lo ha contado en la entrevista al comienzo se hizo cargo de la organización de la sala de informática ya que él mismo le interesaba ese desarrollo. En el año 2010 el INFoD le ofreció un contrato que renovó cada año hasta 2017.

Desde el año 2010 estuvo a cargo de la organización de la recepción de las netbooks, del proceso de vinculación al servidor institucional y de distribución y actualización de equipos para estudiantes. Para ello contó con la colaboración de preceptores y varios profesores, pero la tarea era liderada por él. Cuando se convirtió en Coordinador de Carrera sumó todas las tareas anteriores a la gestión y organización de todos los postítulos que se brindaron hasta junio de 2017. Según nos lo hace saber el informante clave los contratos no atendían derechos laborales como los que cuentan los docentes del sistema. Por ejemplo, no podían tomar licencia por enfermedad y si por algún motivo no asistía tenía que compensar su tarea con más días de trabajo.

La persona encargada de supervisar su tarea era la Directora Institucional quien no solo acordaba periódicamente las tareas y la supervisión de las mismas, sino que cada fin de mes debía firmar un informe de las tareas que había encomendado a cada uno de estos docentes y cuales habían sido cumplimentadas. El Referente Tecnológico fue la persona que desarrolló junto a unos pocos docentes las primeras aulas virtuales. En esta tarea pudo ser testigo de cómo se fueron incrementando año tras año las aulas, las herramientas, las consultas y la participación de docentes y estudiantes. Debió recibir en un horario semanal las consultas de los estudiantes que venían a preguntar por el uso de sus netbooks o sobre los problemas de funcionamiento y programación.

También se encargó de realizar reclamos cuando un equipo solicitado no llegaba con las entregas generales o cuando algún equipo era robado o venía con algún problema de fabricación. Al ser consultado por los números exactos de entregas exhibe una carpeta prolija con el detalle, al tiempo que agrega que esa información la cuida con su vida porque habla del desarrollo inicial del proceso tecnológico institucional para la formación.

En las unidades curriculares de Ciencias Sociales se editaban fragmentos de videos documentales que se incluían en las clases y luego de su visualización se organizaba intercambio, debate y análisis de lo observado relacionándolos con los temas leídos o que habían sido expuestos por los docentes. Para el área de Ciencias Naturales se fotografiaban experimentos que luego serían integrados a planificaciones de clases de la práctica docente. También se buscaban imágenes de experiencias realizadas en laboratorios y se reflexionaba sobre lo observado en relación al posible uso que podrían hacer de ello en la práctica docente. Sin embargo, en muchos casos se evidenció que la puesta en acto no alcanzaba lo esperado, pues muchos docentes no conocían bien el manejo de las TIC o estaban renuentes a ponerlas en práctica.

Al analizar el trabajo del referente tecnológico en torno al Programa desarrollado es posible detectar una gran labor ejercida y mucha responsabilidad. En su experiencia se evidencia lo que para muchos ha sido el punto débil de las políticas educativas implementadas hasta ese momento, relacionado con un distanciamiento notable entre las organizaciones estatales y quienes ponían en práctica el proyecto. La utilización de las netbooks en el marco del programa Conectar Igualdad, fue positivo desde el punto de vista de motivar a la introducción del docente al mundo de las TIC, sin embargo, muchos de ellos, aunque participaron en los postítulos, tuvieron dificultades con los pocos conocimientos para manejar estas tecnologías y otros con el tiempo disponible para ello.

En efecto, los primeros postítulos que se ofertaron en el 2010 fueron: “Especialización en Educación Secundaria y TIC”, “Especialización Docente de Educación Especial y TIC” y posteriormente “Especialización Docente Superior y TIC” en el año 2012. Según nos lo permitió saber la Profesora Claudia, quien dicta la Cátedra Didáctica, la primera cohorte de la especialización de docentes de nivel superior contó con 65 docentes del ISFD y de ellos 30 se graduaron. Hubo cuatro cohortes de esa especialización y 92 docentes del ISFD estudiado se graduaron en total. En torno a ello, la profesora Claudia, especialista en el área de Didáctica, señaló algunas dificultades que le impidieron proseguir con el postítulo:

...empecé dos veces el postítulo y cada vez lo tuve que dejar (de cursar). Los trabajos de lectura y elaboración que debíamos realizar en forma virtual siempre me quedaban sin entregar. Tener que preparar clases y corregir para acá y para el otro instituto donde trabajo, y las cosas de mi casa, me ponen difícil seguir con todo lo que piden (en el programa). Yo fui aprendiendo a utilizar las aulas virtuales y algunas aplicaciones en mis clases gracias a los ayudantes de cátedra y principalmente gracias a los estudiantes más jóvenes. Ellos son muy colaborativos y yo lo valoro mucho. (Claudia, profesora de Didáctica, 10/08/18)

Los aportes de la informante dan cuenta de los aspectos complejos de trabajar con TIC, pues requiere además de conocimiento, dedicación y tiempo. Sin embargo, es de notar su interés por aprender cómo utilizar las TIC, que debió partir del programa y no de sus ayudantes o de sus alumnos más jóvenes. En efecto, el objetivo del programa estaba centrado a ofrecer conocimientos relacionados con la tecnología e impulsar su utilización en las aulas escolares; no obstante, mostró sus debilidades en la puesta en acto, probablemente en aspectos como planificación, organización, supervisión y control del trabajo desarrollado.

La puesta en acto de la inclusión tecnológica fue bastante ambiciosa, pues partió de un diagnóstico previo que no coincidió con un sistema formador en argentina fuerte y preparado para ello, por el contrario, el INFoD en el 2007 funda, organiza y ordena un sistema fragmentado para cada formación y con los recursos disponibles para ese momento. Cuando se decide desde el Ministerio de Educación de la Nación la puesta en acto del plan Conectar Igualdad pensado inicialmente para secundaria, y luego llevado hasta los centros de formación docente, se encontró que más allá de fortalecer la docencia buscaba achicar la brecha digital que había entre personas que podían tener acceso y aquellos que no.

Es posible considerar que la inclusión tecnológica fue difícil de poner en acto por falta de organización, pues había muchas cosas por hacer y se hacía complejo supervisar eficientemente. Había que repartir computadoras, habilitar aulas virtuales, gestionar el uso de las aulas, supervisar el trabajo allí desarrollado, estar atentos a la comunicación en la cual se explicaba que los docentes debían planificar hasta 30% no presencial, utilizando las TIC, allí debían ser los lugares donde se organizaban los cursos de especialización.

El ISDF estudiado se caracteriza por tener alrededor de 240 docentes y 105 estudiantes de formación docente que terminaron la especialización de educación superior y TIC por lo cual hubo una super oferta que debería haber permitido una mayor inclusión de las TIC a la enseñanza; sin embargo, en medio de tantas tareas a abordar para la puesta en acto, se evidenciaron deficiencias y no se alcanzaron todos los resultados esperados.

En torno a los obstáculos detectados, Misuraca (2010) explica que las sucesivas reformas se van ajustando a partir de las experiencias anteriores, de allí que el desarrollo de políticas educativas es complejo, por su contexto, base cultural y organizacional, quiénes actúan, sujetos que las formulan, su puesta en acto, entre otros elementos. Sin embargo, cada política buscará tener la suficiente fuerza para prevalecer sobre lo anterior y recuperar aspectos concordantes con lo vigente. La hegemonía que tiene una política educativa, hace pensar en el poder que tiene para accionar un proceso transformador, pero desde mi consideración, no es una tarea sencilla, se requiere inicialmente que esté bien estructurada y acorde a las necesidades detectadas, para que finalmente pueda alcanzar los objetivos para los cuales fue planteada.

Uno de los aspectos resaltantes es que durante el desarrollo de los Seminarios de la Especialización se hacía hincapié en que los docentes cursantes desarrollaran herramientas y recursos que pudiesen ser utilizados en sus prácticas de enseñanza. Entonces la comunicación de esas experiencias se volvía un componente central en la transmisión que se propiciaba en los encuentros presenciales. Entra de esta manera, el componente comunicacional como un aspecto fundamental para lograr que las políticas educativas logren lo esperado; de nada vale que existan documentos bien elaborados si al momento de proyectarlos no son bien comprendidos o implementados.

Las debilidades señaladas por la Profesora Karina en cuanto a la puesta en acto de la inclusión tecnológica en el desarrollo de los postítulos ofrecidos, son concordantes con

el estudio desarrollado por Terigi et al. (2011), quienes explican que muchos directivos, docentes, asesores pedagógicos de la formación de docentes, caracterizan las TIC como herramientas necesarias para trabajar en las instituciones, sin embargo, no se enseñan en los institutos de formación profesional. Existen algunos aspectos que no han sido fortalecidos y requieren atención inmediata, los cuales fueron mencionados por el Profesor Juan, quien exponía la necesidad de que a nivel institucional surgiera mayor interés en apoyar el trabajo de los docentes, en acercarse a conocer sus realidades y buscar alternativas para potenciar la labor desempeñada en materia de tecnología e información.

Esta situación es concordante con lo observado en el ISDF pues se detectó que parte de la problemática del programa fue la reparación y actualización del hardware entregado (netbooks) pues cuando se presentaba un desperfecto (por uso o fábrica) no existía ninguna opción o sistema para solventar la dificultad. Por eso muchas personas no contaban con la opción de sostener y poder utilizando estas herramientas tecnológicas, dificultando la puesta en acto del plan de inclusión digital como política educativa

Sénen (2008:91) reconoce que: "... siguiendo a S. Ball, entendemos el estudio de las políticas educativas como trayectorias dinámicas. Los actores con sus intereses y tácticas, su representación social; son protagonistas clave, se renuevan y transforman, se revisan y redefinen en tiempos cambiantes." De manera que, la puesta en acto de una política educativa es momento dinámico, cooperativo, secuencial, e incluso reflexivo, pues toma en cuenta aspectos del pasado, se planta en el presente y se proyecta hacia el futuro en aras de mejorar la realidad o el contexto para el cual fue estructurada.

Otro de los aspectos interesantes detectados es que el proyecto de formación del ISFD, consistía en que los estudiantes de 3er año de los profesorados para la escuela secundaria detectaran, registraran y analizaran "buenas prácticas institucionales de escuelas secundarias del distrito" para visibilizarlas y ponerlas en conocimiento de otras instituciones vecinas. Estos trabajos demandaban que los estudiantes hicieran presentaciones con fotografías, videos editados, reportajes y marcos teóricos pedagógicos que eran elaborados con el acompañamiento del equipo de cátedra y que luego de terminados eran parte de un banco de prácticas institucionales potentes. El problema era que aún muchos de los estudiantes no podían culminar las actividades planificadas.

Lago (2015) explicaba que según los datos aportados por el documento "Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente", la

proporción de estudiantes sin computadora, dentro de la muestra de ISFD, era del 30%, lo que representaba un valor alto a la hora de pensar en la alfabetización digital. La entrega de netbooks mejoró el acceso para aquellos que ya poseen un equipo (por ejemplo, posibilidad de transporte y uso exclusivo para aquellos que deben compartir su computadora con otros miembros de la familia).

Esta situación minimizó la posibilidad de que el programa tuviera mejores resultados en cuanto a la puesta en acto y aprendizajes surgidos de la experiencia. Brun (2011:12) refiere que en el ámbito educativo:

la brecha digital va más allá de las desigualdades en el acceso a infraestructura TIC e incluye las diferencias entre estudiantes de distintos contextos socioculturales y características personales con relación a las competencias necesarias para usar las TIC y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que brindan.

Tal como lo explica el autor, la conformación de la política educativa en torno a las TIC surgió con el deseo de proyectar al país en un proceso de globalización y actualización en materia tecnológica, sin embargo, insuficientes procesos de seguimiento y evaluación, así como la falta de indicadores para conocer los alcances, ajustar lineamientos e incluso desarrollar un buen seguimiento al programa, se ha considerado una de las grandes falencias en los organismos que tienen que ver con la formación docente argentina (Brun, 2011).

Consideramos importante el monitorio asertivo y constante sobre el trabajo desarrollado en el ISFD, conocer las necesidades reales, corregir errores, e incentivar la motivación de quienes forman a los futuros profesionales docentes. Sin embargo, en la realidad visitada fue posible detectar que muchos de los docentes se preocupan por efectuar una buena labor y poner en práctica lo aprendido en los programas. De esta manera, el profesor Juan, graduado en Ciencias de la Educación y Profesor en 5 cursos de “Política Institucional” y “Didáctica”, explicaba lo siguiente:

Tratábamos de aplicar lo que aprendíamos para renovar un poco las herramientas que teníamos para enseñar de nuestras cátedras. Uno podría decir que armar un blog era algo relativamente sencillo, pero cuando al blog se le agregaban componentes como animaciones, edición de sonido, edición de videos de entrevistas, fragmentos de autores editados y analizados, cuadros o animaciones,

todo eso generaba reflexiones y acciones sobre los problemas que presentaba la cátedra para el análisis. Las netbooks las usaban en sus casas porque aquí la conectividad fallaba, pero las usaban... finalmente se avanzaba sobre su uso. (Juan, Profesor de Política Institucional, 26/08/16)

Tal como se evidencia, los docentes del ISFD han tenido una postura proactiva a través de los años, demostrando interés por incorporarse a los cambios tecnológicos. El desarrollo de espacios tecnológicos fue positivo para la práctica educativa, pues ayudaba a generar reflexiones y con ellos experiencias basadas en el análisis e incluso la aplicación de conocimientos. Sin embargo, mostraban la debilidad de una conectividad prácticamente nula en los espacios institucionales. De esta manera, es posible reflexionar sobre la importancia de que el Estado contribuya a mantener activo el internet en los institutos de formación docente, pues se ha convertido en una herramienta indispensable no solo para la adquisición de nuevos saberes, sino para la interacción escolar e incluso la internacionalización de los conocimientos.

Por otra parte, la profesora Claudia, Licenciada en Filosofía, quien trabaja impartiendo Práctica Docente y Didáctica, hacía mención a otros recursos que pudo incorporar a sus prácticas y que se relacionan a la utilización con sentido pedagógico, tal como fue señalado en el capítulo 2 al citar a Tondeur, van Braak y Valcke (2007) cuando categorizan en tres usos educativos de las TIC. El tercer uso de las TIC está vinculado a mejorar los procesos de aprendizaje, esto es elaborar producciones, ponerse al día con tareas, practicar o reforzar contenidos. Claudia expresaba:

Al principio comencé a pedir la elaboración de presentaciones multimediales para evaluar a los estudiantes de Práctica Docente I del Profesorado de Lengua y Literatura. Junto con la Profesora Especialista acordamos solicitar que cuando tenían que exponer el análisis de la escuela secundaria que visitaban, lo debían realizar con una presentación que incluyera: textos, audio y video, ya que ellos realizaban pequeñas entrevistas a los actores institucionales durante los dos meses que visitaban la escuela asignada. Luego en otra materia, Perspectiva Político Institucional logré acordar con la docente de Perspectiva Filosófico Pedagógico Didáctica para que realicen proyectos que se elaboren con los aportes de las dos unidades curriculares y fueran evaluados de manera conjunta por las dos docentes. En este caso la consigna consistía en realizar una presentación sobre buenas prácticas de enseñanza detectada en escuelas secundarias... La Especialización en TIC me ayudó a conocer muchas herramientas que no conocía y que empecé a

proponérselas a los estudiantes para que vayan más allá del Power Point ... como Prezi, Paddle o la nube de palabras. De todos modos, la mayor parte de los estudiantes conocía las herramientas entonces todo era mucho más sencillo. Ellos estaban más abiertos y con herramientas que les resultan más habituales. (Claudia, docente de Didáctica, 10/08/18)

A partir del relato de la docente podemos analizar en primer lugar que la incorporación de la tecnología fue tomando lugar de un modo paulatino. No fue de un día para el otro, ni con la rapidez que se recibe el texto de una política a través de una Resolución o Disposición Ministerial. La docente fue construyendo acuerdos con una colega en una materia de primer año y luego de andar un buen tiempo desplegando esa herramienta, comenzó a realizar nuevos acuerdos con otra docente de 3er año de la Carrera.

Estos acuerdos comenzaron a gestarse en reuniones de la Carrera que la Dirección Institucional propiciaba convocando y organizando. La docente señala que la condición que establecieron para la realización de las presentaciones incluía la utilización variadas de herramientas que pretendían salir del uso habitual del Power Point. Otro elemento que precisa la docente es que la Especialización le alcanzó herramientas que le sirvieron para aplicar en sus prácticas. Aunque en muchos casos cuando ella las proponía a los estudiantes, muchos de ellos ya las conocían. Dice que esto volvía más sencillo el trabajo y propiciaba una apertura en los estudiantes para el aprendizaje.

Podemos observar que tanto la propuesta de la docente como la tarea académica de los estudiantes son materializadas como parte del trabajo en equipo que puede surgir con la puesta en acto de las TIC en los espacios de formación docente. Las docentes acordaron las condiciones de la presentación, la integración de los contenidos, las estrategias y los criterios de evaluación. Por su lado, los estudiantes elaboraban su tarea en equipo recolectando el material, decidiendo la selección y editando con los recursos que acordaban antes de la presentación. Luego ponían en juego sus habilidades y conocimientos en el momento de la presentación.

Es pertinente recordar lo señalado por Cobo (2008), ya mencionado en el capítulo 2, quien propone que hay incorporación de las tecnologías si su uso “está orientado a la conformación e interconexión de espacios de creación y colaboración entre usuarios. Un adecuado nivel de apropiación permitirá la utilización de estas herramientas tecnológicas para estimular el aprendizaje y desarrollar habilidades que contribuyan a la creación de

nuevo conocimiento” (p. 23). Sin embargo, el trabajo sigue siendo complejo; aunque los docentes son optimistas y han trabajado en la construcción de espacios tecnológicos motivadores para los estudiantes, muchos de ellos refieren que la apropiación sería mayor si contarán con apoyo institucional adecuado.

Dentro de la puesta en acto de tecnologías, se ha destacado dentro del ISFD un proyecto relacionado con la implementación de un programa de radio institucional “la Voz del *Instituto*” fue desarrollado por docentes especialistas del área de Comunicación y de Lengua y Literatura. Estos docentes lideraron el trabajo con los estudiantes de 4to año de la Carrera. Este Proyecto tuvo su origen en un trabajo de evaluación final para un seminario de la Especialización de dos docentes que luego llevaron esta idea a las reuniones de carrera.

La propuesta consistía en la producción de programas de radio que serían realizados una vez por semana en una radio de la localidad y en el que se abordaban temas como: “la profesión docente en la actualidad”, “la alfabetización académica”, “la escuela secundaria obligatoria”, “la construcción de la ciudadanía”, “las buenas prácticas en escuelas secundaria”, entre otros. La profesora Elsa, Licenciada en Letras, Jefa de Área de la Carrera del Profesorado de Lengua y literatura y es Profesora de “Lingüística” explicaba que cada programa tenía un trabajo de pre-producción que consistía en la selección de contenidos, realización y edición entrevistas, análisis de marcos teóricos y una sección de preguntas del público que eran respondidas mientras se analizaban los temas, además indicaba:

La propuesta de la radio llevó mucho compromiso de parte del equipo docente y fundamentalmente de los estudiantes que se involucraban con todo. Los profes de Comunicación nos pusieron las cosas muy sencillas a los especialistas. La idea de tener que producir conocimiento para realizar un programa era mucho más exigente que dar un examen final para muchos estudiantes. Se preocupaban por cada detalle con una intensidad inesperada. (Los muchachos) trabajaban con sus netbooks todo el tiempo recopilando y editando información, se reunían fuera del horario de clase, se conectaban y continuaban trabajando los fines de semana y todo era así hasta que salía el programa. Para los profesores fue un desafío que le hizo muy bien a la carrera ya que casi todos se involucraron... muchas veces se escuchaban las quejas de los estudiantes porque la señal de internet no era suficiente para todo lo que querían hacer en el profesorado. Pero ellos se iban a un ciber y continuaban ahí cerquita del instituto para poder cumplir con la cursada de todas las materias.
(Elsa, profesora de Lingüística, 14/12/18)

Como podemos leer en la entrevista a esta docente, el proyecto integró el trabajo del último año de cursada de un modo muy concreto. El objetivo común y el trabajo colectivo favorecieron la incorporación de saberes necesarios para desarrollar un programa de radio sobre temas importantes para la formación inicial docentes que fueron significativos para los estudiantes. Estos aprendizajes podrían ser replicados en el corto plazo en las escuelas secundarias en las que ellos trabajarían cuando se reciban. Podríamos afirmar siguiendo a Inés Bastos (2010), en su trabajo sobre el desenvolvimiento de competencias en TIC para la educación de docentes de América Latina, que el perfil de uso desarrollado por los docentes y estudiantes fue “avanzado”.

Esto fue así, por un lado, a causa de los saberes específicos que desplegaron los docentes y estudiantes para producir un programa de radio y, por otro lado, por el entusiasmo y compromiso con el que se asumió un Proyecto de la Carrera que fue contagiando a todo el equipo con más rapidez en algunos casos y con el transcurso del tiempo en otros. Hay que destacar una vez más que la tarea de la Jefatura de Área en la coordinación de la carrera y la gestión del Equipo Directivo propiciando el desarrollo de este proyecto y la articulación con la radio local.

En torno a ello, la profesora María, directora institucional del ISFD indicaba que existía una organización de los horarios y cronogramas de evaluación de 4to año para intentar que no surjan obstáculos durante el desarrollo de la tarea, también mencionaba:

...otro proyecto, el de la radio, allí se escucharon programas que permitían ver la integración de los saberes que lograban los estudiantes. Se escucharon varias entrevistas a pedagogos y a especialistas. Las voces de algunos autores que los estudiantes tenían que leer en sus apuntes, ahora eran escuchadas directamente. Los programas tenían una audiencia importante que los dueños de la radio reconocían y eso también entusiasmaba a los actores involucrados.

(María, directora ISFD, 05/06/16).

En relación al proyecto del programa de radio que hemos analizado podemos referenciar lo citado ya en Manolakis et al (2013) quienes revisan los enfoques sobre la incorporación de TIC en educación de nivel superior y señalan que existen niveles progresivos de su incorporación en la práctica docente: inicial, intermedio, integración y transformación, donde se ponen en juego estrategias autorreflexivas y se puede programar y diseñar recursos y entornos. Se puede reconocer en estas acciones los niveles de

integración y de transformación en la incorporación tecnológica. En esta puesta en acto que es local, es posible reconocer la creatividad de los actores que interpretan y traducen la política.

En el año 2014 el INFoD comenzó a ofrecer otros programas de Especialización. El ISFD estudiado pasó a ser sede también de los siguientes postítulos: “Alfabetización Académica”, “Educación Primaria y TIC”, “Políticas Socioeducativas”, “Matemática para el Nivel Primario” y “Matemática para el Nivel Secundario”. En la entrevista, el Referente Tecnológico Institucional, comentó al respecto que desde la Institución desalentaban a los docentes que se inscribiesen en más de un postítulo por las horas de dedicación que requería cada cursada. De igual modo, muchos docentes que estaban promediando la cursada del primer postítulo y que se inscribieron luego para cursar el segundo, no prosiguieron con las dos cursadas por mucho tiempo. Señala también que los docentes de materias disciplinares como por ejemplo los docentes de Matemática, terminaron eligiendo el postítulo de su especialidad en vez de terminar la Especialización Docente Superior y TIC.

En las entrevistas realizadas no hemos encontrado críticas profundas o disconformidad manifiesta con los cursos de formación continua que se brindaban o con los diferentes postítulos de Especialización que se ofrecían para la formación docente continua. Esas instancias se registraban como una buena etapa formativa y que anclaban articuladamente en las acciones pedagógicas de los docentes cursantes. Pudimos observar que la publicidad de los postítulos salía más desde los docentes que cursaban que de los equipos directivos al interpretar una política educativa.

Por todo ello la formación continua ocurría y en el ISFD estudiado alcanzó a 2100 docentes entre los años 2014 y 2017 según los datos brindados por el informante clave. En efecto, al reflexionar sobre la realidad evidenciada en el ciclo lectivo 2015-2018 del instituto bonaerense se detecta que la entrega de equipos continuó, el postítulo avanzó en su desarrollo, el uso de aulas virtuales creció y los proyectos pedagógicos tuvieron su continuidad

4.3. Papel de las ideas docentes en el alcance de las TIC dentro del ISFD

Uno de los aspectos representativos encontrados en los informantes, es el trabajo desarrollado por el profesor Pablo, licenciado en matemática, quien demostró innovación y creatividad al poner en práctica ideas novedosas en la enseñanza de la matemática. Él describió su mirada de la incorporación de las TIC y los trabajos que desarrolla con sus estudiantes en materias como: “Matemática Instrumental” de tercer año del Profesorado en Biología y “Educación y Tecnología” de 4to año del Profesorado de Matemática, y también trabaja a nivel universitario. Es un docente de 39 años, con 17 años de experiencia académica que tiene mucha iniciativa y disposición a trabajar con las TIC dentro de sus interacciones educativas. La postura del profesor Pablo obedece a que ha reflexionado sobre la importancia de las TIC como un apoyo para el docente que forma otros docentes, pues considera que obtiene mejores resultados en los aprendizajes de sus estudiantes cuando implementa tecnologías dentro de los ambientes educativos.

En torno a ello, es de interés analizar unos fragmentos de su entrevista porque resulta llamativa su posición distanciada de la de sus colegas ya que permite ver otra profundidad y nuevas ideas sobre el uso de la tecnología para la formación docente. Al comienzo de este trabajo mencionábamos los distintos espesores de la incorporación tecnológica en la formación docente. Esto es evidente en las reflexiones del profesor Pablo, quien manifiesta:

La idea del uso tecnológico es que cambie la relación que existe entre el objeto que tiene que ser aprendido y el estudiante. Nosotros como educadores, a través de la didáctica lo que hacemos es generar un vínculo entre el objeto a aprender y el estudiante. La tecnología lo que tiene que venir a hacer es a cambiar la forma en que se relacionan el objeto y el estudiante. Entonces si lo que vamos a hacer es, en vez de graficar en el pizarrón, graficar en el ordenador, la gráfica es la misma. Ahí no hay un cambio en cómo se relacionan. La idea es como juega el estudiante con los gráficos para entender los conceptos matemáticos que hay en esa situación. Es decir, poner el vínculo en otro lugar, tratar de romper lo tradicional con actividades distintas. Eso es lo que trato de hacer en las materias que enseño. (Pablo: profesor de matemática 12/12/18)

El sentido pedagógico que se le otorga a la incorporación de las TIC resulta distinto a los expresados hasta aquí. Se reposiciona el vínculo entre el objeto a aprender y los estudiantes. No se asume la enseñanza como una acción de impartir el saber desde

la cátedra unidireccionalmente, sino que se abona a la posición de una construcción desde las actividades que el docente propone para vincular a los estudiantes con los conceptos matemáticos.

La experiencia relatada por el profesor Pablo es concordante con lo expuesto por Cuevas y García (2014) quienes explican que al utilizar las TIC dentro de los espacios educativos se genera mayor autonomía, así como nuevas responsabilidades para los alumnos y una amplitud mayor en los roles de los docentes como facilitadores del proceso educativo más que como depositarios de los conocimientos. Ahora bien, no es una tarea sencilla, requiere tiempo, recursos y disposición por parte de los docentes, para alcanzar los objetivos trazados, pero es una excelente manera de construir nuevos espacios y oportunidades de aprendizaje.

En torno al trabajo desarrollado por el profesor Pablo, se evidencia que esta postura más constructiva de fomentar aprendizajes a través de las TIC ha cambiado tanto la dinámica del aula dado a la utilización de las netbooks, como la construcción de conocimiento y el modo de preparar las clases por parte del docente, quien agrega:

...en la materia “Matemática Instrumental” yo les voy hablando todo el tiempo que es lo que se toca con el uso tecnológico o qué es lo que estoy tratando de modificar de lo didáctico, y en las materias que doy tecnología propongo analizar los marcos teóricos que explican estas cuestiones, trabajamos con neurociencias, con la mente del ser humano, cual son las herramientas que maneja y aportes didácticos distintos. En el caso del Profesorado de matemática nos pasamos armando herramientas con distintos objetos: funciones lineales, exponenciales, conjuntos numéricos... armamos actividades que puedan incorporarse a la secuencia didáctica con el ordenador, para incluir en la secuencia, no como fin último sino cómo intervenimos en una secuencia ya armada.
(Pablo: profesor de matemática 12/12/18)

Podemos observar aquí que el profesor Pablo se preocupa por cambiar las estrategias de enseñanza para salir de un modelo memorístico y aportar una actitud motivadora hacia la incorporación de las TIC desde sus análisis y marcos teóricos. Estos son variables que propone IBERTIC (2019) para la autoevaluación de instituciones y docentes que incorporan TIC con sentido pedagógico. Es de recordar que el Instituto Iberoamericano de TIC y Educación tiene como propósito fortalecer la educación como estrategia fundamental para avanzar en la inclusión social con la integración de la cultura

digital en los sistemas educativos, aspecto que es concordante con el trabajo desarrollado por el profesor de matemática, quien además menciona:

En el último examen final que tomé de 4to año sucedió algo curioso. Para las prácticas habían armado un simulador, los chicos tenían que ver qué pasaba con el concepto de multiplicidad de raíces que es una función polinómica. Entonces les daban casos a los chicos en los que ellos tenían que ir descubriendo la regularidad. ¿Qué pasa si el factor en una expresión era par o impar, o sea si la potencia o la multiplicidad era par o impar? Y cuando terminaron la secuencia se dieron cuenta ellos mismos que entre un ejemplo y el siguiente faltaba uno. Había un salto tan grande a nivel cognitivo que los chicos no se llegaban a dar cuenta que pasaba con la raíz. Es decir, la misma introducción de la tecnología pudo generar un “feedback” dentro de la secuencia didáctica. Entonces mis alumnos en el examen final, vinieron y me mostraron la reformulación de la actividad. Es decir, me decían acá faltaba esto porque acá esto los chicos no lo pudieron ver. Y yo creo que eso pasó porque el estudiante dejó de ser pasivo en la clase. Empezó a tener el comando del vínculo. Yo necesito ver esa regularidad entonces uso el aparato tecnológico según las condiciones que me da el docente del curso de la práctica. Y el docente vio que en uno de los pasos el salto era tan grande que el estudiante no podía provocarlo. Entonces se autorregula, modifica la actividad para que el otro pueda alcanzar ese conocimiento. Y esta cuestión con la metodología tradicional no pasa. (Pablo: profesor de matemática 12/12/18)

Según la escala gradual de incorporación de TIC con sentido pedagógico que propone Neil Selwyn (2004), este docente expone una apropiación efectiva, en la que hay un importante control y decisión sobre el uso de las tecnologías sumado a una incorporación valiosa y relevante de éstas en las acciones educativas de los estudiantes de formación docente. Aquí también es posible observar niveles de transformación en el proceso de incorporación de la tecnología. Las acciones de autorregulación del aprendizaje alcanzadas y propiciadas a partir de las actividades que diseñaron para la práctica resultan interesantes.

En la investigación desarrollada por Cuevas y García (2014) hacían referencia al hecho de que cualquier cambio en el desempeño de los docentes requiere pasar por su reconocimiento profesional en cuanto a experiencia y desarrollo como docente, es importante profundizar en los estilos de enseñanza, sistemas de evaluación y gestión del trabajo desempeñado en su entorno educativo. De esta manera, la motivación y valoración por la labor desempeñada podrá facilitar la introducción a una práctica tecnológica como la que desarrolla el profesor Pablo con sus estudiantes. Este cambio de paradigma desde

mi concepción pasa primero por la disposición y querer introducir las TIC en las aulas de clase; segundo por una mayor preparación profesional que les ayude a mantenerse actualizados e impulse la valoración por estas nuevas tecnologías.

Algunas investigaciones (Vaillant, 2013; Dussel, 2014; Bastos, 2010; Brun, 2011) han referido debilidades en la formación de los docentes para enfrentar nuevos desafíos en los cuales tienen que ver las TIC, muchos de ellos coinciden en falta de política hacia la promoción de un uso didáctico de estas tecnologías. Además, es necesario dejar de lado viejos paradigmas tradicionales, memorísticos y con docentes como centro pedagógico. Consideramos fundamental flexibilizar e impulsar una formación tecnológica a los docentes de institutos como el ISFD, para que puedan enriquecerse de experiencias y nuevos conocimientos e impulsarlos dentro de los espacios educativos donde forman los futuros profesionales de la docencia.

Otro de los aspectos interesantes descubiertos a lo largo de la investigación es la disposición de la Profesora María, Directora Institucional del ISFD, a que haya un buen trabajo en equipo para potenciar la buena gestión dentro de la institución. Tiene una clara mirada hacia el cuidado del derecho a aprender y formarse adecuadamente como docente. Por tanto, muestra hospitalidad con los estudiantes que se acercan al instituto a formarse. En su experiencia profesional relataba lo positivo de que se iniciaran estas preparaciones profesionales en el ISFD pues era una ventana a obtener una titulación que muchas veces era difícil de alcanzar, incluso por el hecho de que evidenció en varios casos que para algunos de los estudiantes significaba la primera titulación para su familia.

Para la profesora María la idea de la inclusión tecnológica, aunque fue positiva, significó un trabajo complejo y dinámico que requirió el apoyo de personal con él logró alcanzar la posibilidad de implementar el proyecto conectar igualdad. Aunque tuvieron que preparar preceptores para que pudieran ayudar en la documentación necesaria para los alumnos supieran como realizar las solicitudes de comodatos, la profesora María explica:

Fue necesario pedir apoyo a un conjunto de 20 profesores para que colaboraran con la gestión, supervisión y evaluación del piso tecnológico, entre ellos el profesor José quien con mucho liderazgo contribuyó a la inclusión tecnológica en el ISFD (María, directora, 05/06/16).

Gracias al apoyo docente y el trabajo en equipo, posterior a los cuatro meses, ya se había puesto en práctica el programa de inclusión tecnológica. La profesora María mencionaba los muchos detalles y el gran trabajo que en equipo se realizó que, aunque quedó invisibilizado fue buena la sensación de haber aportado en la profesionalización de los futuros docentes. Fueron desarrollados encuentros presenciales los días sábados con distintas cortes, con el propósito de ampliar los conocimientos y mejorar la formación.

Entre los aspectos que la profesora María evidencia como debilidad de esta idea de implementar inclusión tecnológica en el ISFD es que ninguno de los docentes que manejaban las aulas virtuales dependían de ella, haciendo complejo el supervisar su trabajo o realizar orientaciones, pues no podía observar los criterios, objetivos o evaluaciones pedagógicas desarrolladas. De esta manera, para verificar el trabajo muchas veces visitaba a los jefes de carrera para saber sobre las realidades de los estudiantes. La directora María explicaba:

En torno a la idea de inclusión tecnológica es posible valorar el entusiasmo en los alumnos quienes pueden participar activamente dentro de las aulas virtuales y encontrar oportunidades de aprender que muchas veces se dificulta por ser grupos de hasta 90 estudiantes en formación docente. En las aulas virtuales los docentes pueden tener allí material, actividades subidas evaluar, ubicar foros e incentivar el trabajo en equipo. (María, directora, 05/06/16).

De esta manera, los docentes pueden poner en práctica muchas ideas e innovaciones en torno al uso de las TIC e impulsar una mejor preparación profesional, para lo cual se requiere disposición, conocimientos y posibilidad de actualización periódica en materia tecnológica. La profesora María insistía en la importancia de trabajar en equipo para logra mejores resultados y agradecía a los docentes que ayudaron a poner en práctica el programa conectar igualdad dentro del ISFD.

Vaillant (2013) menciona que la incorporación de las TIC en los espacios educativos por parte de los docentes tiene que ver con las competencias que ellos tengan, su uso apropiado y la actitud que refieran en torno a estas tecnologías. En efecto, las TIC van más allá de su utilización como herramienta dentro de las aulas de clase, es importante que los docentes sepan cómo manejarlas y especialmente tengan disposición a ello. Todas las políticas educativas implementadas requieren poner en práctica acciones que incorporen además de saberes, la posibilidad de que los docentes de instituciones como

el ISFD puedan motivar, e impulsar nuevas formas de enseñanza con apoyo de la tecnología.

4.4. La representación de lo ideal y lo posible en la incorporación de TIC dentro del ISFD

En este apartado quisiera reunir y analizar las respuestas que se obtuvieron a dos de las últimas preguntas de las entrevistas: ¿Cómo cree usted que debería formarse a los futuros docente en el uso pedagógico de las TIC? ¿Cuánto se aleja esta situación posible de la real? En este caso la profesora Lucía, licenciada en ciencias de la educación, titular de la cátedra pedagogía y política institucional en el ISFD expresa:

...ahí está la tensión entre lo ideal y lo posible, me parece... en principio pienso en lo concreto por ejemplo la cantidad tan alta de estudiantes que tenemos en los primeros años ... bueno, uno capaz no tiene las condiciones mínimas para enseñar o es muy difícil en ese contexto. Entonces, el uso de las TIC muchas veces, se transforma en una cuestión secundaria, primero habría que solucionar otras cosas. Me parece que son cosas complejas, pero que estoy convencida que las TIC enriquecen la propuesta, porque aparte se ponen en sintonía con la forma actual de circulación y de uso del conocimiento. (Lucía, profesora de Pedagogía, 04/07/16)

La profesora Lucía, que se encuentra atravesada por el problema de la cantidad de estudiantes de los cursos de primer año, pone en su respuesta algo de la demanda por otros problemas de organización institucionales. Pero reconoce la importancia de brindar formación que incluya la tecnología por considerar que enriquecen las prácticas en un contexto actual de prevalencia de tecnología para la circulación del conocimiento. Señala también que las TIC colaboran mucho en su tarea pedagógica y que docente y estudiantes colaboran en esta incorporación.

Esta profesora también cuenta que mantiene comunicación con sus estudiantes a través de un perfil de Facebook. Desde allí se sigue comunicando con sus alumnos incluso luego de terminar la cursada dado que le consultan diversas cosas antes de volver a encontrarse en la instancia de evaluación final. Este canal de comunicación es algo que sus estudiantes le agradecen y ella destaca que siempre consultan cuestiones antes del final. El hecho de sostener el contacto después de finalizar la cursada es una acción que

la profesora Lucía recomienda y a la que adjudica importancia en el éxito de los exámenes.

... es cuestión de organización yo creo. En mi caso yo estoy convencida que la gestión de aulas virtuales favorece mucho el enriquecimiento de las trayectorias de los estudiantes. Me llevó el doble de tiempo y dedicación tener terminadas todas las clases virtuales con sus actividades multimediales, pero un día en el mes de febrero sin que nadie me lo preguntara, las aulas virtuales de la otra institución donde trabajo fueron dadas de baja y todo mi trabajo desapareció. Lo consulté a todos, pero no obtuve respuestas. Nadie asumió haberlo hecho. Son cuestiones de organización muy serias que te quitan las ganas ...

(Lucía, profesora de Pedagogía, 04/07/16)

A pesar de la tensión que originó la pérdida de sus producciones, se dejó ver igualmente la consideración positiva que tiene de los procesos de incorporación que efectuó a través del desarrollo de sus aulas virtuales. Según la docente muchas veces los recursos que ella ponía a disposición eran analizados en otras cátedras también y así los estudiantes iban integrando saberes disciplinares y de la fundamentación filosófica y pedagógica. Un dato que agrega es el tiempo de preparación que demanda el diseño y puesta en práctica de estos procesos. Tiempo extra del que a veces no cuentan otros docentes.

Además de las dificultades organizacionales que se tiene a la hora de construir espacios virtuales, existen otros aspectos mencionados por Lagos (2015) que se requieren tomar en cuenta como el hecho de que en Argentina hay una capacitación docente insuficiente o incompleta que minimiza las buenas posibilidades de las TIC en los espacios educativos. Además, la información insuficiente, el bajo nivel de coordinación entre instituciones de formación docente, insuficientes procesos de seguimiento y evaluación y la escasa promoción de actividades de investigación, son obstáculos que precisan ser sorteados para lograr una verdadera articulación entre la tecnología digital y la formación de los futuros profesionales de la educación.

Una vez haya trabajo en equipo entre las instituciones de formación docente, apoyo institucional a los docentes formadores y motivación por impulsar el uso de la tecnología en los ambientes educativos, es posible obtener mejores resultados que los actuales. Vemos entonces que la formación continua y el trabajo innovador también demandan mucho más tiempo de los docentes para dedicarle a la reflexión sobre sus

prácticas y desplegar acciones innovadoras que integren a las TIC. En torno a esta realidad, la profesora Elsa, especialista en el área de Lingüística explica:

... creo que deberíamos tener muchos más proyectos por año de cursada. Haber producido el programa de radio fue buenísimo, pero uno piensa que en cada curso deberían poder integrar el trabajo de todas las cátedras y desplegar varios proyectos que incluyan las TIC, para que sea en un trabajo concreto y se vuelva realmente integrador... (Elsa profesora de Lingüística, 14/12/18)

En esta respuesta se retoma el valor de la realización de proyectos de integración que permiten trayectorias más enriquecidas. La docente señala la necesidad de incluir más proyectos que integren el trabajo con TIC. En su Carrera del Profesorado de Lengua y Literatura han podido construir acuerdos para incluirlas, pero lo que más posibilitó esos acuerdos fue la construcción de objetivos comunes.

Los aportes de Meirinhos and Osório, (2014) refieren lo fundamental de que la educación actual contemple oportunidades para incorporar las TIC de forma crítica, atenta y con el propósito de potenciar en los docentes la oportunidad de dirigir a sus estudiantes hacia la construcción de sus conocimientos. Lograr esto no es tarea sencilla, pero tiene una importancia marcada para potenciar las prácticas profesionales de los futuros docentes e impulsar una educación actual, globalizada y direccionada a lograr calidad de vida para la sociedad argentina.

Experiencias como la del programa de radio han requerido la formación y práctica de recursos tecnológicos que según la docente han traído aportes a los estudiantes para su próximo desarrollo profesional en las escuelas secundarias. Estos estudiantes contarán con experiencias potentes desarrolladas en su formación inicial relacionadas con TIC, habrán adquirido habilidades para el uso de las TIC y es posible que puedan transferirlo a las escuelas secundarias donde se desempeñen. En el trabajo desarrollado por el docente de matemática se denota lo positivo de implementar las TIC en el aprendizaje de los estudiantes y en torno a ello el profesor Pablo opina:

Pienso que la renovación, provisión de equipamiento es un punto clave... habría que hablar también de las reparaciones y actualizaciones de los equipos... Conectar Igualdad aportó mucho para empezar, pero yo creo que con el equipamiento no es suficiente si se trata de formar a los futuros docentes... mirá, lo que cuesta establecer acuerdos, movilizar a todos los docentes y que se predispongan a cambiar de enfoque. Es un tema complejo de abordar, pero hay

que hacerlo de algún modo porque se necesita que estén bien preparados ... Hoy los estudiantes tienen dos o tres materias durante toda la carrera en las que se aborda la inclusión de tecnología para la enseñanza. Esos esfuerzos conviven con otros modos tradicionales de enseñar en donde las TIC se presentan de un modo incompleto. Hoy por hoy los estudiantes se reciben con una preparación que, hasta hace cinco años, creo que no tenían, pero falta construir más acuerdos. (Pablo, profesor de Matemática, 12/12/18)

El profesor Pablo reconoce la necesidad de formar a los docentes con un nuevo enfoque hacia la tecnología. Él está convencido de que su propuesta colabora con esa necesidad y expone algunos resultados. El desafío que señala se halla en la necesidad de quebrar con esos núcleos duros de enfoque tradicional sobre la inclusión tecnológica. Se trata de presentar nuevos vínculos en la relación didáctica, según este docente las tecnologías ofrecen su aporte, pero si conservamos el modo de relacionarnos con el objeto a aprender, en el fondo, la formación no va a cambiar.

Precisamente por ser un profesional actualizado e innovador, el profesor Pablo permite reflexionar sobre las debilidades existentes en el ISFD desde una postura didáctica de los docentes y de actitud profesional. Es posible evidenciar que otros pueden lograr lo que hasta ahora él ha hecho posible, pero evidentemente también lo ha logrado por cuenta con los conocimientos para ello y una dedicación incuestionable. Por su parte, se destaca además el aporte del profesor José, Referente tecnológico de la institución, quien conoce el trabajo del profesor Pablo y agrega:

Pienso en varias cosas, en primer lugar, estas transformaciones llevan tiempo, pero a veces también pasan inesperadamente. Si veo como empezamos acá con la sala de informática y recuerdo la cantidad de proyectos que se materializaron me parece un trabajo enorme. Pero igualmente no puedo conformarme. Siguen faltando recursos y condiciones de todo tipo. Tuvimos gestiones del Nivel Central que nos facilitaban mucho el trabajo y tuvimos otras que no se preocupaban por la trayectoria institucional. Cuando bajan la indicación para la aplicación de un Programa y no consideran la historia de la gente que hace la institución se pierden muchas cosas valiosas. No se trata solo de recibir un dron o un equipo de robótica. Se trata también de ver que necesitan los profesores que están con los estudiantes a diario. Los estudiantes se están formando mucho mejor que hace 30 años cuando se fundó el instituto, pero queda mucho por hacer...

(José, Referente Tecnológico, 14/08/18)

La entrevista realizada al profesor José, ha permitido visualizar elementos destacados para este trabajo. En primer lugar, se percibe cierto optimismo por todos los

avances obtenidos desde el inicio de las políticas de inclusión tecnológica. Muchos de los proyectos institucionales han podido tenerlo como protagonista o testigo clave. Su colaboración en la puesta en acto de la política es valorada por todos los entrevistados. Pensar en las dimensiones institucionales y ver que en un solo docente recaiga toda esa tarea lo ponen en un lugar destacado.

En un informe de la Red Latinoamericana de Portales Educativos²⁰ (Hepp, 2012) se presenta una serie de estándares mundiales para pensar la integración de las TIC en la formación inicial docente. Los casos mencionados allí son: ISTE (International Society for Technology Education), QTS (Standards for the award of Qualified Teacher Status), European Pedagogical ICT y la Red Enlaces (Chile).

Asimismo, el profesor José advierte que falta avanzar mucho más para que la inclusión tecnológica sea masiva y constituya un eje importante de la formación docente inicial. Por un lado, porque los recursos humanos deberían estar en constante actualización y, por otro lado, porque la provisión de recursos materiales debería atender muchas de las demandas que hoy no encuentran respuestas. Los estudiantes aportan mucho, cada vez más sobre tecnología de sus aprendizajes obtenidos afuera del Instituto, pero según lo expresó el Referente Tecnológico, “los docentes son los que tienen el saber específico y el saber didáctico sobre el que habría que intervenir incluyendo la tecnología”.

Esta expresión intenta describir una situación institucional que se pudo percibir, ha habido incorporación de TIC en la Formación Docente, pero esto ha ocurrido con específicas particularidades de una institución y la intervención de actores específicos. El tiempo en que la política se torna en acto es otra variable que nos deja para pensar. Siguiendo a Stephen Ball (1992) podemos decir que la creatividad de los actores institucionales tiene mucho para contarnos acerca de la trayectoria o ciclo de una política. En torno a esta realidad, la profesora María, directora del ISFD explica:

...sé que faltan tres mil cosas por hacer, pero veo que se hizo y se hace mucho desde esta institución para incorporar las TIC. A veces escucho a los profesores decir que sus estudiantes son más habilidosos con la tecnología que ellos. Pero yo siempre les digo que los que manejan las especialidades y las didácticas son ellos

²⁰ Es una Red creada en agosto de 2004 por los ministros de Educación de 16 países latinoamericanos reunidos en Santiago de Chile. Conforman esta red los portales educativos —autónomos, nacionales, de servicio público y gratuitos— designados por el Ministerio de Educación del país respectivo. <http://www.relpe.org/>

y que deben asumir esa autoridad. Es un aspecto importante en la formación docente, pero hay otros que también lo son y todos son abordados aquí.

(María, directora, 05/06/16)

Las palabras de la directora María abonan el análisis que venimos desarrollando. Ella reconoce un camino construido y por otro lado advierte que hay mucho más camino por hacer para incorporar las TIC a la formación. Se muestra segura de los proyectos que desarrollan en la institución y permiten ver el trabajo en equipo, la construcción de acuerdos y la organización institucional. Insiste también en el lugar del formador en la transmisión de la inclusión tecnológica y pone el desafío de esta inclusión al lado de otros con los que tiene que lidiar la formación docente. Otras que ella misma mencionó son la inclusión educativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, el abordaje de la Educación Sexual Integral y el desarrollo y actualización continua del Proyecto Institucional de Práctica Docente. Asimismo, hacia el final de una entrevista manifesté que todos esos temas podrían tener como eje de abordaje la inclusión tecnológica.

En efecto, desde el momento en que las TIC se utilizan eficientemente dentro de los espacios educativos, se abre una cantidad de oportunidades para potenciar el buen aprendizaje en los estudiantes y una enseñanza efectiva en los docentes. Desde la perspectiva de Lago (2015) las TIC pueden ser muy bien utilizadas pues existe un porcentaje alto de acceso en los hogares, pues por lo general hay al menos una computadora en casa, por tanto, su uso fuera del ámbito pedagógico se desarrolla en torno a la comunicación con otras personas, mientras que a nivel de formación docente se limita a la búsqueda de información o no tiene aplicación en las prácticas docentes.

En tal sentido, el ideal de incorporación de las TIC en la formación docente, se centra a encontrar modos adecuados de proyectar aprendizajes efectivos y constructivos con los alumnos. Por ello, consideramos necesario dejar de lado viejos paradigmas para tomar el control del accionar educativo y hacerlo innovador y creativo para los estudiantes.

La profesora Elsa realiza una consideración para ir de lo ideal a lo posible con la inclusión de las TIC en la formación docente a través de una alfabetización académica y presenta de forma crítica la importancia de los medios audiovisuales, en torno a ello expresa:

Ya desde la formación docente los formadores deben insistir y no desfallecer en su esfuerzo por que se les considere que los medios audiovisuales son solo medios

para la enseñanza pero que el acto del enseñar, las acciones cognitivas para aprender van a depender siempre del encuentro entre personas.

(Elsa, profesora de Lingüística, 14/12/18)

La profesora Elsa, valora los avances en escritura colaborativa e insiste en encontrar espacios para la práctica de los alumnos en todo a las cuales ellos pueden ejercitar y hacer trascendente sus aprendizajes. Expresaba la importancia de que las prácticas desarrolladas a lo largo de la carrera podría ser un inicio motivador para poner en acción ideas al momento de su desempeño como docente. Los alcances de la radio comunitaria fue otro de los aspectos mencionados por la docente quien insiste en la importancia de proyectar conocimientos a otros entornos y aplicarlos en la vida diaria. Uno de esto fue la creación de un proyecto de una revista digital con la cual los estudiantes podían ir de lo ideal a lo práctico haciendo posible la construcción de nuevos aprendizajes.

Al mismo tiempo, la profesora Elsa insistía en que el hecho de que todos los profesores tuvieran la computadora, las mismas aplicaciones, programas iguales, permitió organizar las distintas propuestas, motivaciones e intereses que tenían sus docentes y brindar una identidad a la carrera asociada a los tiempos contemporáneos. Por tanto, es una docente que considera que los docentes formados en la ISFD deben tener un plus con acercamiento a las tecnologías con sentido pedagógico y especialmente lograr en ellos una visión crítica que todo docente debe construir y transmitir a sus estudiantes respecto al uso de TIC dentro del proceso de formación educativa.

Por su parte la profesora Karina, en torno a la representación de lo ideal y lo posible destaca una gran disposición a su rol docente, especialmente porque no tiene muchos cursos que le permiten mostrar gran dedicación y compromiso destacado dentro del ISFD. Uno de los aspectos que llaman la atención de esta profesora es que antes de que llegara la inclusión digital al instituto, ella ya había montado dos aulas virtuales, solicitándole a los estudiantes que con las máquinas que había en la biblioteca, en casa o ciber cumplieran con las actividades planteadas. Ella creía que el uso de las TIC enriquecía las prácticas docentes antes de que llegara el programa conectar igualdad. Por tanto, el sentido pedagógico de la tecnología se demuestra con la profesora Karina pues ella ya ponía en práctica este tipo de herramientas en sus espacios de enseñanza.

Entre los aspectos complejos de lo ideal y lo posible, es que la profesora Karina deseaba alcanzar una buena eficiencia sin tener que trabajar tanto. Esto puede verse en lo que expresa:

Me lleva mucho trabajo preparar las clases, láminas, fragmentos, propiciar debates, analizar fragmentos de video, novelas, y lograr una buena formación. Es necesario hacer un esfuerzo para dirigir la mirada de los estudiantes de profesorado a su futuro ámbito laboral. Desde la enseñanza de la filosofía, busco generar una reflexión filosófica para que mis alumnos puedan hacer incluso algo mejor con las TIC cuando entren al campo laboral. Aunque me lleva el doble de trabajo preparar las clases virtuales; sin embargo, fue algo que me propuse pues consideré que era algo que iba a quedar. Ya tengo cuatro años de haber iniciado mi preparación de clases virtuales y aunque las actualizo y modifico, es menos esfuerzo que el inicial. Considero que en mi caso los aspectos positivos de las TIC lo puedo evidenciar aunque sea un trabajo extra, pues los resultados con los estudiantes ahora han mejorado mostrando un impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes. (Karina, profesora de Filosofía, 18/11/16)

Tal y como lo expresa la profesora Karina, el ideal de utilizar las TIC es que logra generar una mejor oportunidad para alcanzar los objetivos educativos y ver que puede darse una transformación desde una perspectiva positiva en la enseñanza docente. La utilización de medios audiovisuales le ha permitido innovar otros tipos de conexión con las posturas filosóficas y hacer posible una mayor comprensión por parte de los estudiantes. Además, uno de los aspectos significativos referidos por la profesora Karina tiene que ver con una postura crítica frente al trabajo de otros docentes, pues explica:

En ocasiones los estudiantes me preguntan el por qué no propongo a otros docentes de otras materias muy teóricas también, que utilicen medios audiovisuales, pues sienten que con las TIC se les facilita aprender, les gusta y logran completar las actividades adecuadamente. Pero considero que la conducta ética está primero y no puedo ponerme en una tarima a decir a mis compañeros de trabajo cómo se deben hacer las cosas. (Karina, profesora de Filosofía, 18/11/16)

En efecto, aunque la gestión política, gestión directa o institucional y los docentes implicados participen dentro de un programa, desde la postura de la profesora Karina, “nada garantiza o supone el deseo del profesor por capacitarse”. Gracias al ensayo y error es posible alcanzar buenos resultados que favorecen la trayectoria de los estudiantes, sin embargo, hay que tener disposición para ello. Lo expresado por la profesora Karina se acerca a los aportes de Rojas (2013) quien explica que un grupo importante de docentes se siente poco preparado para utilizar la tecnología en el aula, aunque hayan recibido capacitación en cursos, seminarios o talleres.

En tal sentido, consideramos no es fácil alcanzar una representación de lo ideal y lo posible, pues con las TIC aunque se quieran alcanzar ciertos objetivos, sólo será posible en la medida en que hayan recursos disponibles y se cuente con un manejo efectivo por parte del docente que forma. De otro modo, todo se complicará y será más distante el logro de objetivos con ayuda de la tecnología digital.

4.5. Desafíos al incorporar las TIC en el ISFD estudiado

A lo largo del recorrido investigativo, hemos podido detectar que, así como la incorporación de herramientas tecnológicas significó el inicio de una transformación digital, también trajo algunos desafíos para los implicados. La idea de desafíos mencionada en esta sección, está relacionada con situaciones surgidas de la práctica de enseñanza en torno a la puesta en acto de las TIC dentro del ISFD, que generan inquietudes, preocupaciones e incluso incertidumbres que no tienen una solución o respuesta única posible, sino que nos invitan a seguir reflexionando sobre las prácticas didácticas de los docentes.

Primer desafío: En búsqueda de la calidad educativa con TIC

Al iniciar la investigación nos preguntábamos cuáles eran las complejidades de ir introduciendo las TIC y qué condiciones precisaban las instituciones para la apropiación de proyectos institucionales y prácticas basadas en nuevos medios audiovisuales. Ahora podemos darnos cuenta que en torno a ello surge el desafío de la búsqueda de la calidad educativa con TIC. Esto significa, en parte que, muchos docentes aún no se sienten preparados para minimizar la brecha digital y dar un paso hacia una transformación real de su trabajo pedagógico a partir de la incorporación de la tecnología en su práctica docente.

En relación con esto, algunos obstáculos surgen especialmente en aquellos docentes con mayor antigüedad para quienes la era digital también es una novedad; por el contrario, los docentes más jóvenes acostumbrados a utilizar la tecnología –en general– se adentran sin temor a esta práctica profesional (aunque ello no implique necesariamente que éstos últimos no se encuentren frente al mismo desafío de la transformación digital del proceso de enseñanza-aprendizaje).

Frente a este desafío, es importante mencionar la necesidad de la repensar continuamente en el *qué, por qué y para qué* del uso de la tecnología en las aulas. Esto

es, la pertinencia y la relevancia de los contenidos enseñados con recursos digitales debe ser continuamente revisada. Recordemos el caso de la profesora Claudia -a quien le ha costado bastante poner en práctica las TIC como ella quisiera- no porque no le guste, sino porque siente que aún no está capacitada para ello. Y, la profesora Lucía explica que, aunque le parece complejo el tema de las TIC, estaba convencida que enriquecen la propuesta educativa, pues ofrece al docente ponerse en sintonía con la forma globalizada en que fluyen los conocimientos. En tal sentido, consideramos que los docentes del ISFD estudiado tienen buena disposición a acortar la brecha digital, sin embargo, es un desafío seguir pensando en cómo lograr la calidad educativa con TIC. Al respecto, Knobel y Kalman, (2016:7-9) indican:

La incorporación de los nuevos medios a la enseñanza da lugar a nuevas expectativas y demandas sobre los profesores. Entre las más corrientes destacamos la presunción de que los profesores se volverán más eficientes en su tarea cuando utilicen las TIC, que harán lo que siempre han hecho mejor, que la tecnología será un catalizador para transformar la pedagogía, el rediseño de la enseñanza y el aprendizaje, los procesos de construcción de conocimiento y modificará las relaciones entre alumnos y profesores.

Y Montiva (2012: 17) añade “el proceso de construcción de una educación de calidad no termina nunca...cuando se avanza unos pasos, el objetivo se aleja; porque el mundo cambia y porque las demandas se incrementan”. Así, la mera disponibilidad y/o acceso a las TIC no implican calidad educativa. De hecho, las TIC traen el desafío de repensar no sólo en el sujeto de aprendizaje y en sus condiciones de adquisición de saberes sino en el docente y los propósitos de la enseñanza y fundamentalmente, en los usos y circulación del conocimiento en la actualidad. En relación con esto, existen investigaciones que muestran que aún no se le ha sacado el máximo provecho a la inclusión de las tecnologías en las instituciones de formación (Rojas y Salazar, 2005).

Este desafío será menor en la medida en que la mayoría de los docentes no solamente construya sus espacios virtuales de enseñanza sino fundamentalmente cuando puedan compartir con otros sus experiencias y así repensar cambios para manejar más eficaz y eficientemente las herramientas tecnológicas en pos de planificar, supervisar, evaluar y sistematizar el trabajo allí desarrollado. Uno de los aspectos positivos de compartir las experiencias en los espacios virtuales educativos es que se pueden potenciar la internacionalización de las instituciones formadoras, contribuyendo a que personas de

otras regiones enriquezcan sus conocimientos, con nuevas experiencias, ambientes virtuales modernos, e incluso la posibilidad de valorar el propio desarrollo y crecimiento.

Segundo desafío: Motivación y liderazgo docente con TIC

Además de los aspectos evidenciados dentro de las dificultades para incorporar una práctica tecnológica de calidad educativa, surge un nuevo elemento capaz de generar un desafío en el trabajo institucional y está relacionado con ciertas actitudes que los docentes muestran y que terminan por *distanciarlos* de los entornos virtuales. En el caso del ISFD estudiado se ha notado más esta situación especialmente en docentes que trabajan formando para el nivel de educación primaria, pues muchos de ellos sienten que es muy complicada la puesta en acto con niños, entonces se distancian y continúan trabajando sin tomar en cuenta las TIC. O simplemente, docentes tales como Claudia, que –en ocasiones– parecen no encontrar ningún atractivo posible en la utilización didáctica de las TIC:

Yo no sé si las tecnologías pueden suplantar o mejorar la enseñanza, yo considero que la tecnología no da la mano a materias como las que yo trabajo. En el instituto no hay internet y ya los chicos gastan mucho en los materiales, gastos o viáticos. Sin internet de calidad no puedo suponer que mis estudiantes puedan trabajar mejor que si yo lo hago de forma directa. En la otra asignatura con la que yo trabajo que es didáctica podría utilizar las TIC sin embargo, tampoco lo hago porque de los 50 alumnos hay 10 que la computadora nunca la traen, hay otros 10 que la computadora tiene fallas entonces está en reparación, hay otros 10 que si traemos la computadora entonces no la quieren compartir con los demás compañeros o tengo miedo que se cuelguen haciendo otra cosa o yo prefiero que trabajen en grupo con las fotocopias o con el material. En esta institución cuando querés usar la tecnología siempre es un problema, pues falta un cable, o el adaptador se rompió o le falta la batería al control remoto, en fin. (Claudia, profesora de Didáctica, 10/08/18)

En torno a ello, Ball (1994) explica la complejidad de predecir o considerar que los docentes pueden verse influidos por los escenarios posibles. En efecto, la acción puede estar constreñida o estar atravesada por de diferentes maneras, pero no significa que va a estar determinada por la política implementada. Las políticas -desde la perspectiva de Ball- son intervenciones textuales de la práctica. Por ello, aunque muchos docentes son proactivos, siempre van a buscar la forma de solventar soluciones en el contexto del cual forman parte.

Así, los desafíos que pueden surgir en torno a la forma en que los docentes se comportan frente a las TIC, son mencionadas por la profesora María Directora del ISFD quien explica la existencia de un 25% de docentes que apoyan las transformaciones digitales, el otro porcentaje está dividido entre un 25% que no le interesa y probablemente nunca lo haga pues está cerca del retiro y un 50% que necesitan formarse mucho, pues les faltaba mucha preparación específica en este tema. La directora considera necesario que los docentes dejen de ver que las TIC solo representan la oportunidad de pasar un Power Point o subir una oración para que sea analizada e ir más hacia una experiencia interactiva más enriquecedora, donde el descubrimiento de conocimientos y la integración de lo formativo con lo tecnológico sean posibles en múltiples direcciones.

Las conversaciones con los informantes permitieron evidenciar ciertas tensiones en las actitudes de rechazo que otros docentes muestran hacia las TIC, pues por razones de desconocimiento, temor, poco tiempo disponible o cualesquiera otras, tienen dificultades para poner en práctica recursos audiovisuales dentro de los ambientes educativos. Esto ha generado una diferencia entre el trabajo de los docentes; sin embargo, la ética ha propiciado que quienes sí trabajan con las TIC no intercedan en el trabajo de quienes no lo hacen. Es importante que desde el equipo directivo se impulsen encuentros docentes para invitar especialmente a quienes aún no utilizan las TIC en la enseñanza a implementar por etapas estas tecnologías.

Ciertamente, este desafío da cuenta de la necesidad de repensar la motivación y el liderazgo docente con TIC. Ya que no es tanto un problema de conocimiento o valoración de los entornos virtuales por parte de los docentes sino de generar nuevas preguntas, necesidades y oportunidades en el uso de las TIC en todos los niveles educativos. En efecto, tal y como lo refiere Pastorini (2000) el educador ha de contar con una formación académica que le posibilite: ...a) asumir el conocimiento tecnológico; b) hacerlo un contenido apto para la enseñanza; y c) crear un conocimiento complejo de las ciencias, objetivo que se logra en gran parte con el uso de las TIC, como lo es el caso de Internet.

En este caso, la digitalización de los conocimientos es una tarea compleja que solo puede ser completada (aunque nunca cerrada) una vez los docentes asuman un liderazgo con responsabilidad, motivación e innovación educativa en el uso de las TIC.

Tercer Desafío: El acompañamiento institucional

En torno a las observaciones y entrevistas efectuadas se detectó la existencia de un desafío especialmente desde la perspectiva docente, en cuanto a la gestión que la ISFD estudiado efectúa en los últimos tiempos. Los docentes expresan una sensación de *desconexión* de quienes llevan la gestión institucional de cada carrera o departamento, pues poco se acercan a saber de la forma como pueden colaborar en estrechar la brecha digital. Es el caso del profesor Juan, quien indica que “son pocos los momentos entre pasillos que los jefes nos preguntan sobre el trabajo y alguna necesidad que tengamos, pero continúan en su trabajo sin que haya un verdadero cambio o apoyo institucional”.

Esto es, desde las instituciones gubernamentales es poco lo que se acercan a compartir y evaluar no sólo los resultados de las inversiones efectuadas a lo largo de los últimos años sino fundamentalmente, todo el proceso de incorporación de la tecnología en la educación. Este aspecto ha minimizado la oportunidad de impulsar con mayor ahínco una revolución desde la educación digital.

Estas desconexiones sufridas a nivel institucional impactan negativamente sobre el deseo de transformación digital de la práctica pedagógica de los docentes formadores. Este señalamiento es concordante con los aspectos señalados por la profesora Lucía quien explicaba:

Una cosa que me parece muy importante es el acompañamiento institucional. Porque si no a veces es como muy difícil, como cuesta arriba, si no hay un acompañamiento institucional y en algunos casos desalienta el uso de las TIC. Me parece las dos cosas ayudarían muchísimo a extender el uso de las TIC en la formación docente. (Lucía, profesora de Pedagogía, 04/07/16)

El contexto educativo actual requiere y demanda una buena gestión institucional. Al respecto, García (2013:204) señala: “Las instituciones deben ser capaces de desterrar la pedagogía unidireccional o “bancaria”, para dar lugar a una práctica donde el alumnado sea cada vez más autónomo y capaz de generar, crear y buscar el conocimiento.”

Los anteriores planteamientos direccionan reflexiones hacia lo que expresaba Ball (2015) sobre la importancia de que los hacedores de políticas ubiquen el contexto de los

sujetos de una forma activa e interpretativa, para desde allí ir a la construcción de una política que impulse transformaciones positivas para la sociedad en su conjunto.

La realidad educativa actual impone nuevos retos, pero es complejo alcanzar resultados más satisfactorios si los desafíos continúan sin abordarse y se distancia la posibilidad de trabajar en equipo hacia fines comunes. Al respecto Ball (2015:6) destaca que

La puesta en acto de las políticas es nuevamente un intento de escapar de los confines agradables, pulcros y ordenados de la teorización moderna, enfocada particularmente alrededor de la noción de la implementación. La política es “implementada” o la implementación fracasa, las políticas están fijadas en los textos, es algo que alguien escribe y diseña y que otro implementa o no. Lo que quería hacer era reemplazar eso con la noción de la puesta en acto y ver a la puesta en acto como un proceso creativo, del cual deberíamos esperar que lo que surja de este proceso sea algo diferente de aquello que está escrito en el texto, por un lado. Por el otro, quería reconocer que la puesta en acto es en parte producida discursivamente, que las posibilidades de actuar, de pensar, de hablar sobre las políticas están de hecho articuladas dentro de los límites de ciertas posibilidades discursivas.

El autor permite entrever que las políticas más allá de los aspectos teóricos de su estructuración, deben incorporar una mirada al futuro, especialmente al momento en que sean puestas en práctica dentro de los entornos para los cuales fueron creadas. La articulación entre el contexto y la política debe estar presente en su diseño, pues es preciso evitar que la política vaya por un lado y la realidad por otro. Y, la puesta en acto es un momento que adquiere mayor éxito si quienes la producen, acompañan permanentemente todo su proceso de expansión discursiva y no discursiva.

Cuarto desafío: La apropiación de las TIC

Otro de los aspectos que genera tensión en los docentes del ISFD estudiado es la dificultad evidenciada en la apropiación de las TIC para la construcción de contextos particularizados que facilitan el aprendizaje, el avance de las aptitudes, y el progreso de procedimientos de educación virtual y aprendizajes en cooperación. En las entrevistas se evidenció que algunos de ellos perciben como una obligación y carga la implementación de espacios virtuales para actualizar su práctica profesional. En efecto, las conversaciones efectuadas con los docentes permitieron comprender que para algunos de ellos es complejo adentrarse a los entornos virtuales, bien sea por el tiempo, conocimientos e

incluso el temor de no hacerlo bien. Una dificultad puntual que se advirtió es que varios de ellos conciben el espacio virtual como distante. En relación con esto último, muchos de ellos tienen temor por poner en práctica los procesos de evaluación o valoración de los aprendizajes de sus alumnos por el simple hecho de no tener un contacto visual, directo con el alumno.

Esto evidencia que, a pesar del aumento de la participación de herramientas tecnológicas en los espacios educativos, la actividad de los educadores no demuestra un cambio importante de la modalidad clásica con la que se enseña (Area, 2008). Se manifiesta nuevamente, por lo tanto, que la simple obtención de herramientas tecnológicas no implica, por sí misma, la transformación del modo de pensar las instituciones educativas y los modos de llevar a cabo la formación de los educadores ya que ello implicaría, fundamentalmente, la necesidad de considerar modificaciones del significado de la tarea de los educadores.

La proliferación de las computadoras y netbooks como artefactos tecnológicos permanentes en el aula con sus pantallas individuales y su conexión en red, suponen una redefinición del aula como espacio pedagógico. Hay un quiebre con la secuencia y linealidad que imponía el orden de la clase simultánea, basada en materiales impresos como el libro de texto, y una apertura a otro tipo de organización más flexible y personalizada. De esta forma, se supone que la tecnología tiene la capacidad de acorta las distancias y generar vínculos más fluidos y recíprocos entre los diferentes actores educativos (Cassany, 2000). No obstante, para algunos docentes, como la profesora Gabriela, ha sido complejo trabajar con las aulas virtuales, pues siente dificultades para entrar en contacto con sus alumnos de forma virtual.

La forma de incentivar y crear espacios de presencia en la virtualidad es todo un desafío. Implica, en principio, entender la enseñanza en un entorno digital como una práctica situada y fundamentalmente, como experimentación. Link (2003) sostiene que detrás de las tensiones del mundo digital se configura una nueva sensibilidad, un nuevo modo de pensar e interactuar con el mundo y con los otros. Esto es, aceptar que los saberes se encuentran diseminados y la figura del docente evaluador se descentraliza. Desde un juego discursivo siempre abierto se abre la posibilidad de generar diálogos y presencialidades diversas. Los alumnos pasan de ser meros consumidores de conocimiento a ser productores y generadores de saberes múltiples (Bilbao, 2011).

Los docentes que recién se inician en la incorporación de las TIC a su práctica profesional, necesitan no sólo los recursos tecnológicos adecuados, una capacitación tanto

instrumental como pedagógica intensiva y tiempo para la ejercitación, la práctica, la planificación y la evaluación de sus nuevas habilidades. Por sobre todo, demandan razones de peso para emprender un cambio que los alejará inexorablemente de las didácticas tradicionales en las que fueron formados.

Esto nos lleva a considerar el profundo impacto que producen las TIC, en el mundo de la educación y en particular en la sociedad, comparado como fue la invención de la imprenta, lo que permitió aumentar el número de lectores a lo largo de la historia. Jacovkis (2011: 125) analiza esta transformación de la siguiente manera:

Las consecuencias de la difusión de las TIC todavía no pueden estimarse en su totalidad, pero su impacto es obvio e impresionante. Basta con pensar un poco en cómo es el mundo con Internet y cómo era sin Internet; sin siquiera mencionar, por ejemplo, los dispositivos informáticos de los automóviles, los software educativos, y numerosas aplicaciones de la vida práctica a las cuales nos hemos acostumbrado tanto que nos parecen absolutamente naturales.

Es evidente, por otra parte, que el impacto de las TIC no ha sido el mismo en todo el mundo, ni siquiera para toda la población de un mismo país. En los países desarrollados la mayoría de los habitantes tiene las TIC incorporadas en su vida cotidiana, y es “informáticamente alfabeto”, pero esto no resulta siempre así en los países menos desarrollados. También es cierto que la informatización aumenta la distancia entre quienes tienen acceso a las TIC y quienes no la tienen. Al ser América Latina parte del mundo en desarrollo, podría pensarse que sólo las minorías con poder e influencia se benefician de las TIC; sin embargo, la situación es mucho más compleja. Por un lado, la informática puede ser una herramienta importante y, sobre todo, barata de inclusión social, y por otro lado su uso está mucho más extendido en sectores sociales carenciados de lo que a veces podría esperarse, lo cual plantea interrogantes y desafíos.

La educación es considerada uno de los pilares de las políticas de inclusión digital de la población, por medio del fomento de la investigación, la formación profesional y de los programas de inserción de aparatos tecnológicos en las escuelas, de implantación de infraestructura, conexión a Internet y preparación de los profesores. Sin embargo, la vertiginosa evolución de la inserción de las TIC en los procesos productivos, en la ciencia y en las telecomunicaciones no encuentra dinamismo semejante en los sistemas educativos y en las escuelas.

En este capítulo se ofreció una descripción y análisis de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo que nos ha permitido acercarnos a las preguntas que guiaron el trabajo. Hemos relacionado aspectos del trabajo de campo con los marcos teóricos

desarrollados anteriormente. El quinto y último capítulo ofrecerá algunas reflexiones finales sobre el caso investigado.

CAPÍTULO 5

REFLEXIONES FINALES

El propósito principal de este trabajo ha sido leer la *materialidad y densidad* con que se logra traducir el ciclo de una política educativa en acciones pedagógicas en el ISFD investigado. Analizamos los alcances y límites de las políticas educativas en la formación docente en general, y en particular, de las orientadas a la utilización de TIC en tanto importantes para la construcción de un espacio de calidad educativa, estableciendo comunicación directa con los informantes de la investigación, en este caso, docentes que están activos dentro del ISFD. Examinamos sus concepciones sobre el proceso de incorporación de TIC en la enseñanza en un ISFD y sistematizamos cuatro de los desafíos vigentes en torno a la implementación de tecnologías digitales en el trabajo de los docentes formadores del ISFD.

A partir del recorrido realizado, se evidencia que las políticas educativas de inclusión tecnológica sólo ofrecerán una transformación de la realidad educativa desde una reflexión continua sobre su estructuración y apoyo institucional para acompañar sus transiciones y desafíos típicos de la puesta en acto. El aprendizaje en la escuela no ocurre como mera acumulación de información ni tampoco como mera asociación de conocimientos. Por el contrario, el conocimiento trata de la interiorización de la información susceptible de ser utilizada en un contexto determinado. Implica la construcción de sentidos a través de la experiencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, la integración curricular de las TIC debe plantearse como un desafío –principalmente- desde un punto de vista didáctico. Esto es, la incorporación de las TIC debe adecuarse al contexto y la organización de las actividades de enseñanza de cada aula y, desde tal contexto, debe cumplir con todas las siguientes funciones: informativa, instructiva, motivadora, evaluadora, investigadora, expresiva, lúdica, innovadora, y creativa. Sólo así, las TIC en la educación brindan oportunidades para desarrollar y ampliar las capacidades de comunicación, análisis, resolución de problemas y gestión y generación de nuevos saberes.

Y toda modificación en la forma de enseñar de los docentes requiere pasar por un proceso de reconocimiento, cercanía y apoyo institucional, profundizando junto a ellos sus estilos de enseñanza, formas de evaluación, así como la organización de su práctica

formativa. Por ello, la renovación de enfoques didácticos lleva asimismo a cuestionar la lógica del currículo escolar actual y también, a repensar los mismos procesos de formación de los profesores (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

El trabajo de investigación permite reflexionar sobre la complejidad de la puesta en acto de las TIC en el ISFD investigado. Es indispensable promover un abordaje integral del fenómeno dentro de los espacios de formación profesional del instituto, más allá de la dotación de equipamiento y su uso, para encontrar espacios donde se proponga un uso formativo e innovación de las prácticas docentes con apoyo de las TIC. Planteada así la cuestión, se evidencia el desafío de lograr una auténtica alfabetización digital en las aulas: la misma implica el conocimiento de las prácticas socioculturales asociadas al manejo de estas tecnologías en la sociedad del conocimiento y la capacidad para participar en esas prácticas utilizando dichas tecnologías de manera adecuada. Ciertamente, no tiene mucho sentido impulsar la incorporación de las TIC a las aulas y, al mismo tiempo, seguir manteniendo una organización del sistema educativo que responda al tipo de necesidades y modos de aprendizaje del modelo anterior.

De esta manera, el desafío de las TIC para los docentes formadores reside no sólo en ser capaces de continuar transmitiendo capacidades para desarrollar enseñanzas y propiciar aprendizajes considerando tan solo el uso pedagógico de las TIC, sino también en aprender que los desafíos de la era digital demandan nuevos procesos de aprendizaje que los incluyan y que permitan a las futuras generaciones crecer y crear nuevos saberes de una forma responsable, solidaria y equitativa. Y ello es posible de lograr revisando el currículo de la formación docente a fin de adecuarlo a las necesidades formativas y a las prácticas socioculturales propias de la cultura digital y también reorganizando el funcionamiento institucional para que pueda haber un mayor acompañamiento a los profesores en la incorporación de nuevas tecnologías a sus prácticas de enseñanza.

REFERENCIAS

- Almandoz, M.R. (2000) Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas. Ediciones Santillana S.A. Buenos Aires.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). How schools do policy, policy enactments in secondary schools. Abingdon, UK: Routledge.
- Ball, Stephen (1989) La micropolítica de la escuela, Barcelona: Paidós
- Ball, Stephen (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. En: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 13(2), 10-17.
- Ball, Stephen (1994) Education Reform. A critical and post-structural approach. Open University Press. Capítulo 2.
- Ball, Stephen (2000). Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the performative society? en: Australian Educational Resercher Volume 27 August 2000.
- Ball, Stephen (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica, Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Año 2, N°2/3. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Traducción Estela M. Miranda)
- Ball, Stephen (2012). Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary. London. Routledge.
- Ball, Stephen (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,36(3), 306-313
- Ball, Stephen.; Maguire, M. y Braun, A. (2012). How schools do policy, policy enactments in secondary schools. Abingdon. Routledge.
- Bastos, M. I. (2010). El desarrollo de competencias en TIC para la educación en la formación de docentes en América latina. Trabajo presentado en la Conferencia sobre el impacto de las TIC en educación, Brasilia.
- Beech, J. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. En: Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>

- Beech, J. y Meo, A (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Volumen 24. Número 23 29.
- Bezem, P., Mezzadra, F., Rivas, A. (2012). Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo. Informe final. CIPPEC, Programa de Educación, Área de Desarrollo Social, Buenos Aires, noviembre.
- Bilbao, R. (2011). Las provincias y las TIC: avances y dilemas de política educativa. *CIPPEC. Documento de Trabajo N°76*. Recuperado de <https://goo.gl/UbyJca>.
- Bilbao, R. y Rivas, A. (2011). Las provincias y las TIC: avances y dilemas de política educativa. Argentina: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Documento de Trabajo N°76.
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London; New York: Routledge.
- Brun, M. (2011). “Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina”. Disponible en: http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/44612/serie_172_mario_brun_tic_alis_09.2011.pdf
- Bruni, J., Aguirre, N., Murillo, F., Díaz, H., Fernández, A. y Barrios, M., (2008). Una mejor educación para una mejor sociedad: Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe España: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Cabero, J. (1998) Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cabrol, M. y Severin, E. (2010) TICs en educación: una innovación disruptiva, en *Aportes* n° 2 – Febrero de 2010. BID Educación. Washington, DC.
- Campoli, O. (2004). *La formación docente en la república Argentina*. Buenos Aires: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina.
- Cassany, D. (2000): De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. En *Lectura y Vida*, 21, n° 4, p. 6-15.
- CIPPEC (2019). Información del Ministerio de Hacienda de la Nación del Presupuesto abierto.gob.ar y Serie de Índice de Precios al Consumidor IPC-INDEC y ECOLATINA. Argentina.
- Claus, A. y Sánchez, B. (2019). El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década. CIPPEC: Programa de Educación Área de Desarrollo Social. Argentina: Fundación Luminus. Recuperado de: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/02/178-DT-EDU-El-financiamiento-educativo-en-la-Argentina-balance-y-desaf%C3%ADo-Claus-y-Sanchez-febrero-2019.pdf>

- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). Introducción al aprendizaje invisible: la (r) evolución fuera del aula (pp. 17–46). Barcelona: aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI. Universidad de Barcelona. Retrieved from: <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>.
- Codd, J. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents, *Journal of Education Policy*, 3 (5), 235-48
- Consejo Federal de Educación (2016), Resolución 123 Anexo I: Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad». Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf (2015-12-15).
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), pp. 68-99.
- Cristiá, J.; Ibararán, P.; Cueto, S.; Santiago, A. y Severin, E. (2012). Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program. Washington, DC: IDB Working Paper Series 304.
- Cuevas, F., y García, J. (2014). *Las TIC en la formación docente*. Argentina: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Artículo 1159. 29p.
- De Pablos, J. (2005). El EEES y las TICs. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, 99-124.
- Décimo, P. y Maglier, M. (2013). El INFD y su incidencia en los actuales procesos de transformación de la Formación Docente. Estudio de caso en un IFD de la Provincia de Córdoba. Síntesis: artículos basados en tesinas. N° 4. Secretaría de Investigación, ciencia y técnica.
- Dussel, Inés (2012). “Mas allá del mito de los ‘nativos digitales’. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital”. En Southwell, M. (comp.). Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens, pp. 183-213.
- Dussel, Inés (2014). “Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la Teoría del Actor en Red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina)”. En Versión. Estudios de Comunicación y Política, UAM Xochimilco, 34, 39-56. Disponible en <https://goo.gl/pnrBhX>.
- Dussel, Inés (2016) Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina. En: Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica / Sebastián Benítez Larghi ... [et al.]; coordinación general de Sebastián Benítez Larghi; Rosalía Winocur Iparraquirre.
- Dussel, Inés (2017). Digital classrooms and the new economies of attention. Reflections on the end of schooling as confinement. En: Willis, J. y K. Darian-Smith (eds.), *Designing Schools: Space, Place and Pedagogy*. London: Routledge, pp. 229-243.

- Dussel, Inés y Quevedo, L.A., (2010) Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos antes el mundo digital, Fundación Santillana, 31 de Mayo al 2 de Junio de 2010. Buenos Aires: Argentina
- Fogolino, A. (Coord.) (2015) Desafíos y tensiones en la incorporación de TIC en las prácticas de enseñanza en la formación docente: La experiencia del dispositivo de desarrollo profesional, Secuencias didácticas con uso de TIC: diseño, implementación y análisis de prácticas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Forestello, R. (2014). Políticas educativas públicas, TIC y formación docente en Argentina. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Artículo 478. Argentina.
- Fullan, M. et al. (2013). Ceibal: Los próximos pasos, Toronto, Michael Fullan Enterprises.
- Galarza, D. y Pini, M. (2001) Gestión pública, Educación e Informática El Caso del ProdyMES II Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Unidad de Investigaciones Educativas.
- García, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 20, núm. 62, mayo-agosto, pp. 199-220 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México
- Giddens, A. (1987). Social Theory and Modern Sociology, Cambridge, Polity Press.
- Gobierno de Buenos Aires (2018). Nuevos postítulos docentes para el 2018. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/nuevos-postitulos-docentes-para-el-2018>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (1998). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Huayra Linux. (2016). H u a y r a . c o n e c t a r i g u a l d a d . g o b . a r. Recuperado 27 Mayo 2016, de <http://huayra.conectarigualdad.gob.ar/>
- IBERTIC (2019). Una iniciativa iberoamericana para la integración de la cultura digital en los sistemas educativos. Recuperado de: <https://oei.org.ar/ibertic/presentacion/>
- INFD (2007): Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, en www.me.gov.ar/infod/documentos/lineamientos_curriculares.pdf.
- Jenkins, H. (2010). Los nuevos medios y la democratización de la cultura. El Monitor de la Educación, (26), 35-38.
- Jenkins, H., Ito, M., y Boyd, D. (2016). Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics. Cambridge, UK: Polity Press. Edición Kindle.

- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., y Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Mit Press.
- Kisilevsky, M. y otros (2015). *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: La universidad pública conectando miradas. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad, Segunda Etapa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kliksberg, B. en I. Novacovsky (2015). *Hacia la inclusión digital: Enseñanzas de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Granica.
- Lago, S. (2015). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate*. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2015. 354p. Recuperado de: <http://esic.sociales.uba.ar/media/De%20tecnologias%20digitales,%20educacion%20formal%20y%20politicas%20publicas.pdf>
- Link, Daniel (2003): *Cómo se lee y otras intervenciones críticas*. Buenos Aires, Norma.
- Levy, E. y Rodríguez, L. (2015). *Políticas públicas e inclusión educativa: La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de sujetos en la última década*. Revista Espacios. Argentina.
- Loray, R. (2017). *Políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación: tendencias regionales y espacios de convergencia*. Revista de Estudios Sociales 62: 68-80. <https://dx.doi.org/10.7440/res62.2017.07>
- Lowi, T. (1964). *Políticas públicas, estudios de caso y teoría política*. En Aguilar Villanueva, (1994) L.F. (Ed.). *La hechura de las políticas*. México D.F.: Miguel Ángel Porrúa.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Meirinhos, M. and Osório, A. J. (2014). *La colaboración en entornos virtuales: aprender y formar en el siglo XXI*. Braga: Asociación Arca Común.
- Meléndez, C. y Yuni, A. (2017). *La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina*. Portal de Revistas Académicas y Educativas PRAXIS. Vol. 21, Núm. 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210106>
- Melo, D. Silva, J. Indacochea, L. Núñez, J. (2017). *Tecnologías de la educación superior: Políticas públicas y la apropiación social en su implementación*. Revista Digital de Investigación Universitaria, 11(1) p.193-206. DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.498>.
- Menghini, R. (2009). *Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008)*. En Vior, S., Misuraca, M. R. y Más Rocha, S.M. *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

- Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina. (pp. 18-43). Fundación CIPPEC.
- Migliavacca, A., Remolgo, M. y Urricelqui, P. (2014). Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo. *Revista del IICE /40 Dossier*. 67-82.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2014). Avances del Programa Conectar Igualdad. Buenos Aires: DINIECE/Conectar Igualdad.
- Ministerio de Educación de la Nación, (2017). Competencias de Educación Digital. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 32p. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/competencias_de_educacion_digital_1.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2011). Nuevas voces, nuevos escenarios: Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Buenos Aires: DINIECE.
- Ministerio de Educación de Argentina (2013). Plan nacional de educación obligatoria y formación docente 2012-2016. Buenos Aires: Ministerio de Educación. 68p.
- Ministerio de Educación de Argentina (2016). Plan nacional de formación docente 2016-2021. Buenos Aires: Ministerio de Educación. 19p.
- Misuraca, M., y Menguini, R. (2010). La formación de docentes en la argentina del siglo xxi: ¿Consolidación de las tendencias de los `90? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 251-266 Universidad de Granada. Granada, España.
- Montesinos, M. Schoo, S. y Sinisi, L.(2012) Acerca de la enseñanza y el curriculum. Argentina. DNIECE.
- Montiva, M. (2012). Tendencias claves del proceso de construcción de una educación de calidad para todos. Recuperado de <https://goo.gl/iAaMJR>.
- Nespor, J. (2002) “¿Qué sucede en el salón de clases?” Ponencia presentada en la Conferencia de Investigación Cualitativa en el Salón de Clase: Ciudad de México, 27 a 31 de mayo de 2002.
- Oreja Cerruti, M. B. (2014). Políticas Nacionales para la inclusión en educación y co-responsabilidad Estado- organizaciones de la sociedad civil. En I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación, 29 al 31 de Octubre de 2014. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Organización de Estados Americanos (2018). Argentina: el estado de las políticas públicas docentes. Informe de Seguimiento PREAL. Primera edición. Recuperado de: https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/03/ARGENTINA-El-estado-de-las-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-docentes.pdf Consultado: 18-06-2019.

- Ozga, J. (1990). Policy research and policy theory: a comment on Fitz and Halpin, *Journal of Education Policy*, 5 (4), 359-62.
- Pastorini, H. (2000). La formación tecnológica del docente. (Consultado: 2007, julio 03) [Documento en línea] disponible en: [http:// web.edunexo.com/ Vernota.asp](http://web.edunexo.com/Vernota.asp).
- Perea, M.V. y Cubo, S. (2010). Plan docente y tutorial en contextos virtuales en la Universidad de Extremadura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 13-24.
- Plan Integral de Educación Digital. (2016). Pnide.educacion.gob.ar. Recuperado 27 Mayo 2016, de <http://pnide.educacion.gob.ar/>
- Ríos, K. (2013). Perfil de competencias docentes para el empleo de las TIC en cursos bimodales y virtuales en la Facultad de Educación de la Universidad de *Costa Rica*. Universidad TecVirtual, Tecnológico de Monterrey. hwww.ojocientifico.com
- Rodríguez F., Jesús L.; Martínez, Nerwis; Lozada, Joan Manuel. (2009). Las TIC como recursos para un aprendizaje constructivista. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 10, núm. 2, mayo-agosto, pp. 118-132 Universidad Católica Cecilio Acosta Maracaibo, Venezuela.
- Rojas, F.; y Salazar, Y. (2005). *Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC): eje Transversal en la Formación Docente*. Universidad Simón Bolívar, Venezuela.
- Ros, Cecilia (2013), Incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (tic) en la formación docente de los países del Mercosur, *informe Argentina*, Proyecto PASEM-Mercosur.
- Ros, Cecilia y otros (2014). Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.
- Sabulsky, G. y Forestello, R. (2003) Reflexiones en torno a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente, en *Rev.Diálogos Pedagógicos Año I – nº 2 – Octubre 2003*. Facultad de Educación. Córdoba: UCC
- Said, E. (1986). “Foucault and the imagination of power”, in Hoy, D (ed.) *Foucault: a Critical Reader*, Oxford, Blackwell.
- Sarthou, N. (2015). Los instrumentos de política como enfoque de análisis de los sistemas de pago al mérito. Contribuciones analíticas a partir del caso argentino. *Revista Perfiles Educativos XXXVII (149): 150-168*.
- Sautú, R., 2003. Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Sautú, Ruth (comp) (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa: Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Lumiere.

- Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. London: Routledge. Edición Kindle.
- Selwyn, N. (2017a). *¿Nuevas culturas del aprendizaje? (Una conversación con Linda Castañeda)*.
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., y Johnson, N. F. (2017b). *Left to their own devices: the everyday realities of ‘one-to-one’ classrooms*. *Oxford Review of Education*, 1-22.
- Selwyn, N., y Facer, K. (Eds.). (2013). *The politics of education and technology: Conflicts, controversies, and connections*. Springer. Edición Kindle.
- Senén, S. (2008) *Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica*. En Perazza, R. (Comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Ed. AIQUE.
- Severin, E. y Capota, C. (2011) “La computación uno a uno: nuevas perspectivas”, en *Revista Iberoamericana de Educación, OEI 56*, mayo-agosto 2011.
- Sileoni, A. (2012), “Palabras inaugurales”, *Tic y Educación. Aprender y enseñar en la cultura digital*, Buenos Aires, Fundación Santillana, pp.73-77.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tedesco, J. C. (2000), *Educación en la Sociedad del Conocimiento*, México DF: Fondo de Cultura Económica
- Terigi, F., Fridman, M., Delgadillo, M. C., Pico, L., & Ponce de León, A. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Trombetta, A., (1998). *Alcances y Dimensiones de la Educación Superior No universitaria en la Argentina*, Tesis de maestría, Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vaillant, D. (2009). *La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan*. En Schwartzman, S. y Cox, C. (Eds.) *Políticas educativas y cohesión social en América latina*. Santiago: uqbar editores.
- Vaillant D (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Programa TIC y Educación Básica. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, UNICEF.
- Vermeren, P. (2011). *Las universidades contra la Universidad*. Conferencia en Universidad de Chile. En línea: <[http:// redfilosofiafrancesa.org/2011/10/03/conferencia-las-universidades-contrala-universidad-patrice-vermeren-18-de-agosto-de-2011-santiago-de-chile/](http://redfilosofiafrancesa.org/2011/10/03/conferencia-las-universidades-contrala-universidad-patrice-vermeren-18-de-agosto-de-2011-santiago-de-chile/)>.

- Vior, S. y M. R. Misuraca, (1998). Conservadurismo y formación de maestros. En Revista Argentina de Educación, 25, AGCE. Buenos Aires.
- Wallace, M. (1988). "Innovation for all: management development in small primary school", Education Management and Administration, pp. 15-24
- Welschinger, N. (2016). Ensayo: ¿Sarmiento hubiera usado una netbook del Estado? Revista Anfibia Digital. Recuperado de: <http://revistaanfibia.com/ensayo/sarmiento-hubiera-usado-netbook/>

ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTA A PROFESORES

Se incluye a continuación el guion de entrevista semiestructurada.

Entrevista

Mi nombre es Mariano Chalupa, estoy haciendo mi tesis de Maestría en Educación, y me interesa investigar sobre su experiencia en el profesorado. Esta entrevista forma parte de una investigación que se está realizando sobre la incorporación de TIC a la enseñanza en Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires. Se indagará la incorporación que realizan los profesores e institucionalmente. La información recogida es de carácter confidencial y se garantiza el anonimato de las fuentes. Todo lo que digas será válido ya que se trata de tu opinión y en materia de opiniones no hay respuestas correctas o incorrectas, sino que todas las opiniones son válidas. Te voy a hacer algunas preguntas. Te voy a pedir grabar la entrevista para poder recordar luego todo lo que hablamos, sería muy difícil para mí tomar nota de todo.

Datos del entrevistado

ISFD:

Localidad:

Nombre:

Sexo:

Edad:

Carrera en la que enseña:

Materia que enseña:

Antigüedad en la enseñanza:

En la institución:

¿Trabaja en otro ISFD?

¿Trabaja en el Nivel Secundario?

Cantidad de módulos por semana:

Cantidad de alumnos por semana:

Título docente o máximo nivel educativo alcanzado:

Capacitación o Pos titulación relacionada con TIC:
.....
.....

Historia personal con las TIC

Reconstruir con el entrevistado una **historia de la incorporación de las TIC en su práctica docente**. El foco no es la formación sino los hitos, momentos, períodos y cambios acontecidos en sus prácticas con respecto al uso de las TIC. Prestar especial atención a los cambios con la llegada del Programa Conectar Igualdad. Focalizar en su experiencia dentro del ISFD en el contexto de la carrera, pero indagar también menciones por fuera del Instituto que se consideren relevantes.

1. ¿Desde cuándo utiliza las TIC en su casa?
2. ¿Se considera un usuario intensivo, moderado o eventual? (todos los días/varias veces por semana/varias al mes)
3. ¿Cómo describiría su interacción con la tecnología?
4. ¿Cuáles son las aplicaciones que utiliza?
5. ¿Cómo accede a las actualizaciones de sus aplicaciones?
6. ¿Se considera una persona interesada en las TIC?
7. ¿En qué medida el uso de TIC que declara fue incorporado por su relación con estudiantes? ¿Familiares? ¿Conocidos?
8. ¿Se considera autodidacta en el uso de TIC?
9. ¿Cómo ha influido la incorporación de TIC en su vida personal?
10. ¿Han cambiado sus condiciones de vida por la incorporación de TIC?

Usos de las TIC para la enseñanza

11. ¿Para qué actividades de su practica docente utiliza las TIC dentro y fuera de la clase? (para planificar sus clases y elaborar material didáctico como apoyo para desarrollar sus clases, en las actividades que les da a sus alumnos)
12. ¿Cómo fue modificando su enseñanza con esta incorporación?
13. ¿Enseña a sus alumnos cómo incorporar los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?
14. ¿Solicita en su enseñanza la elaboración de trabajos individuales y/o grupales que incorporen las TIC? ¿Podría describirlos?
15. ¿Podría señalar alguna especificidad de la incorporación de los medios digitales en la enseñanza de la formación docente?
16. ¿Cuáles son los problemas de enseñanza con los que se encuentra y qué herramientas le brindan las TIC para afrontarlos?
17. ¿Existen problemáticas de aprendizaje que crea que las TIC pueden contrarrestar? ¿Cuáles?
18. ¿Utiliza una plataforma virtual en su enseñanza? ¿Como la mantiene?
19. ¿Utiliza el modelo 1 a 1 en el aula con sus estudiantes?
20. ¿Establece algún tipo de tutoría virtual?
21. ¿Desarrolla en su enseñanza la organización y la participación en foros temáticos?
22. ¿Podría señalar dificultades para la incorporación de las TIC en su enseñanza?
23. ¿Podría señalar beneficios de la incorporación de las TIC en su enseñanza?

24. ¿Existe alguna diferenciación en la utilización de TIC en clases teóricas y en clases prácticas?
25. ¿Utiliza Redes sociales para establecer comunicación con estudiantes de la cátedra?
26. ¿Utiliza Redes sociales para establecer comunicación con otros docentes por temas de enseñanza?
27. ¿Encuentra diferencias entre lo que planifica para la clase y lo que realmente sucede en el aula con relación al uso de TIC?
28. ¿Ha establecido adaptaciones curriculares a partir de la incorporación de TIC en su enseñanza?
29. ¿El uso que hace de las TIC en su enseñanza cree que es diverso o que es regularmente el mismo?
30. ¿Ha variado las estrategias de seguimiento y evaluación a partir de la incorporación?

El uso de las TIC de los estudiantes

31. ¿Ha variado el rendimiento de los estudiantes a partir de las propuestas de enseñanza que incorporan TIC?
32. ¿Ha notado alguna modificación en la motivación en los estudiantes al incorporar TIC a su enseñanza?
33. ¿Ha podido conocer si las incorporaciones de TIC en sus enseñanzas se han transferido a las experiencias a la práctica docente de sus estudiantes?
34. ¿Ha recibido consultas de sus alumnos al respecto?
35. ¿En qué se beneficia o dificulta la trayectoria de los estudiantes a partir de la incorporación de las TIC en su enseñanza?

El uso de las TIC en la práctica docente de los estudiantes

36. ¿Considera que el abordaje de su enseñanza con TIC incide en la práctica docente de sus estudiantes?
37. Al llegar a las instancias de las prácticas, ¿los estudiantes reclaman algunos conocimientos necesarios para poder desarrollar sus clases incorporando las TIC? ¿Cuáles?
38. ¿Procura que la incorporación de TIC que realiza tenga impacto en las prácticas de sus estudiantes?
39. ¿Mantiene contacto con el Docente de Practicas para que los estudiantes puedan aprovechar el uso de TIC que reciben desde su cátedra?
40. Seguramente como parte de su tarea trabaja la relación entre saber pedagógico y saber disciplinar, ¿trabaja también sobre las TIC? ¿Podría describirnos cómo es ese trabajo? ¿Qué resultados le ha dado?
41. ¿Se solicita a los alumnos que usen las TIC para desarrollar sus clases de práctica pre-profesional? ¿De qué manera? (para planificar sus clases y elaborar material didáctico, como apoyo para desarrollar sus clases, en las actividades que les dan a sus alumnos, les enseñan a los alumnos a manejar recursos tecnológicos, les enseñan cómo incorporar los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, etc.)
42. ¿Qué respuesta ha tenido de parte de ellos? ¿Encuentra resistencias entre los estudiantes para la inclusión de las TIC? ¿Cuáles?

43. ¿Evalúa el modo en que los estudiantes incluyen las TIC a sus prácticas de residencia? ¿Con qué criterios? 44. ¿Qué podría decir de cómo lo vienen haciendo?
45. ¿Ha variado los modos en que se sugiere incorporar las TIC a las prácticas de unos años a esta parte?, ¿desde cuándo?, ¿por qué?
46. ¿Cuál es el nivel de manejo de artefactos tecnológicos y aplicaciones que presentan sus alumnos? ¿Qué recursos tecnológicos maneja la mayor parte de sus alumnos? ¿Los utilizan para realizar algunas de las actividades solicitadas en su materia? ¿Para qué actividades? (presentación de trabajos, búsqueda de material, intercambio por mail, etc.)

Aspectos Institucionales considerados en la incorporación de las TIC

47. ¿Desde cuándo cuentan con las TIC en el ISFD? ¿Implicó algún cambio notorio al respecto o no?
48. ¿Percibe algún tipo de respaldo, acompañamiento y/o sostenimiento Institucional para la incorporación de las TIC en su enseñanza?
49. ¿Ha participado en algún Proyecto Institucional de integración de las TIC? ¿En qué consistió el Proyecto? ¿De que forma participó? ¿Qué evaluación le merece el proyecto desarrollado en relación a cómo y cuánto contribuyó a mejorar la incorporación de las TIC?
50. ¿Percibe algún tipo de acompañamiento de la institución para afianzar el uso educativo de las TIC? ¿De qué tipo? (capacitación, jornadas de reflexión, promoción de espacios colectivos, etc.)
51. ¿Cree que los soportes tecnológicos disponibles en la Institución son suficientes? ¿Son eficaces? ¿Son Aprovechados?
52. ¿Cree que la Institución realiza un adecuado mantenimiento del campus virtual?
53. ¿Las instancias de reuniones de personal permiten socializar la incorporación de TIC en las cátedras?
54. ¿Se favorecen acuerdos relacionados a la incorporación de TIC?
55. ¿Conoce la comunicación 12/08 de la DPES?

Aspectos formativos

56. ¿Participa o participó de algún **curso/capacitación/jornada/ encuentro** en el área de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)? ¿Cuáles? ¿Organizados por quién? ¿Cuáles le sirvieron más y por qué? (preguntar especialmente por el Postítulo de Educación y TIC: si se inscribió, en qué etapa está; valoración general sobre el mismo, obstáculos, etc.) ¿Aplica algo de lo que aprendió en esos cursos en el aula? ¿Qué? 80 formadores de la zona de Moreno y 90 de la zona de Merlo han terminado ya o están cursando la Especialización Superior en Educación y TIC, ¿Conoces cuántos de ellos se desempeñan en el ISFD?
57. ¿Qué efectos cree que está teniendo esta formación en las prácticas de enseñanza en los formadores? ¿Qué le permite valorar esos efectos?

Aspectos sobre la representación sobre la incorporación de las TIC a la enseñanza

En términos ideales, ¿cómo debería formarse a los futuros docentes en el uso pedagógico de las TIC? ¿Cuánto se aleja la situación actual de la ideal?

58. ¿Qué condiciones deberían darse a nivel del sistema educativo?

59. ¿Y en el ámbito de la institución?

60. ¿Y a nivel del equipo docente?

61. ¿Y a nivel del alumnado? ¿Cómo se podría potenciar el aprendizaje actual y el uso profesional futuro de las TIC?

62. ¿Cuál de estas dimensiones –sistema educativo, institucional, colectiva, personal– cree que resulta más relevante para avanzar en el uso pedagógico de las TIC? ¿Por qué?

63. En una investigación anterior, los docentes coincidían en que llegaron a la escuela sin muchas herramientas para trabajar integrando TIC. ¿Cuál es su opinión al respecto?

ANEXO II

ENTREVISTA A DIRECTIVO

Se incluye a continuación el guion de entrevista semiestructurada.

Entrevista

Mi nombre es Mariano Chalupa, estoy haciendo mi tesis de Maestría en Educación, y me interesa investigar sobre su experiencia en el profesorado. Esta entrevista forma parte de una investigación que se está realizando sobre la incorporación de TIC a la enseñanza en Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires. Se indagará la incorporación que realizan los profesores e institucionalmente. La información recogida es de carácter confidencial y se garantiza el anonimato de las fuentes. Todo lo que digas será válido ya que se trata de tu opinión y en materia de opiniones no hay respuestas correctas o incorrectas, sino que todas las opiniones son válidas. Le voy a hacer algunas preguntas. La voy a pedir grabar la entrevista para poder recordar luego todo lo que hablamos, sería muy difícil para mí tomar nota de todo.

Datos del entrevistado

Cargo:

Nombre:

Sexo:

Edad:

Antigüedad en la enseñanza:

En la institución:

¿Trabaja en otro ISFD? ¿Cómo profesor o cómo directivo?

Título docente o máximo nivel educativo alcanzado:

Capacitación o Postulación relacionada con TIC:

.....

.....

Eje Institucional

1. Cuáles de los programas y/o acciones nacionales (Conectar Igualdad, Postítulo Educación y TIC, PNFD, Otros) y/o jurisdiccionales de inclusión de las TIC en el nivel

han tenido incidencia en los usos que hace el ISFD de las mismas? Menciónelos y explicito cómo han influido.

2. ¿Qué proyectos/dispositivos/estrategias/acciones está impulsando el equipo directivo para promover el uso de las TIC en la formación de los futuros docentes?

- A nivel de la gestión (ver vínculo con PI, PM, Otros)
- En las prácticas de enseñanza en general
- En el Campo de la práctica docente. ¿Se ha orientado de alguna manera a los docentes para incluir las TIC en el Campo de la práctica docente? ¿Cómo?

3. Imagínese la malla curricular de las carreras del Instituto. Si tuviera que hacer un mapa de cómo se incluyen las TIC en cada una de ellas:

- ¿dónde y cómo diría que están incluidas? (transversalmente, como eje programático, en algunas materias - en qué materias, talleres, seminarios)
- ¿con qué contenidos?
- ¿obedeciendo a que objetivos de formación?

4. ¿Se propicia o gestiona la renovación de los procesos de gestión institucional de la información? ¿De qué manera?

5. ¿Se realizan o gestionan desde el instituto actividades de capacitación para los profesores del ISFD en relación con las TIC? (Si la respuesta es afirmativa) ¿En qué consisten? ¿Sobre qué temática?

6. ¿Se propician en el ISFD situaciones donde profesores de los diferentes campos tengan que trabajar juntos para pensar/apoyar el campo de las practicas o de la inclusión de TIC? (Si la respuesta es afirmativa) ¿qué se observa en esas situaciones?, ¿se observan dificultades?

7. ¿Cómo se organiza el espacio de las prácticas de residencia en términos de:

- horas de cursada en el ISFD
- horas de práctica de los estudiantes en las escuelas secundarias
- modalidad de trabajo con las escuelas asociadas
- modalidad de trabajo entre docente de práctica y estudiantes

Tener presente todo el tiempo, repreguntar diferencias por cada una de las carreras.

Eje Pedagógico

8. ¿Cuál cree que es el grado de disposición de los profesores del ISFD para adoptar y consolidar el uso pedagógico de las TIC? ¿Por qué?
9. ¿Encuentra diferencias en el uso o predisposición al uso de las TIC entre los docentes? ¿A qué cree que se deben estas diferencias?
10. ¿Tiene conocimiento de docentes del instituto que hagan uso de las TIC con fines pedagógicos? De ser así, ¿cómo incorporan las TIC? (para planificar sus clases y elaborar material didáctico, como apoyo para desarrollar sus clases, en las actividades que les dan a sus alumnos, les enseñan a los alumnos a manejar recursos tecnológicos, les enseñan cómo incorporar los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, etc.) De no ser así, ¿por qué cree que ocurre esto?
11. ¿Qué cuestiones cree que operan como **facilitadores** para la inclusión de TIC en las prácticas de enseñanza de los formadores? ¿Y de los estudiantes?
12. ¿Y cuáles como **obstáculos**? Tanto en formadores como en estudiantes. Frente a estos obstáculos, ¿cuáles serían acciones/intervenciones que podría impulsar el equipo directivo?
13. ¿El equipo directivo recibe consultas de los profesores vinculadas al uso de las TIC en sus prácticas; o sabe si consultan al Referente TIC?

Eje Formativo

14. Alrededor de 120 formadores de la zona han cursando la Especialización Superior en Educación y TIC, ¿Conoces cuántos de ellos se desempeñan en el ISFD?
15. ¿Qué efectos crees que está teniendo esta formación en las prácticas de enseñanza en los formadores? ¿Qué te permite valorar esos efectos?

Eje Representacional

16. En términos ideales, ¿cómo debería formarse a los futuros docentes en el uso pedagógico de las TIC? ¿Cuánto se aleja la situación actual de la ideal?
17. ¿Qué condiciones deberían darse a nivel del sistema educativo?
18. ¿Y en el ámbito de la institución?
19. ¿Y a nivel del equipo docente?
20. ¿Y a nivel del alumnado? ¿Cómo se podría potenciar el aprendizaje actual y el uso profesional futuro de las TIC?

21. ¿Cuál de estas dimensiones - sistema educativo, institucional, colectiva, personal - cree que resulta más relevante para avanzar en el uso pedagógico de las TIC? ¿Por qué?

22. En una investigación anterior, los docentes coincidían en que llegaron a la escuela sin muchas herramientas para trabajar integrando TIC. ¿Cuál es su opinión al respecto?

ANEXO III

ENTREVISTA A REFERENTE TIC

Se incluye a continuación el guion de entrevista semiestructurada.

Entrevista

Mi nombre es Mariano Chalupa, estoy haciendo mi tesis de Maestría en Educación, y me interesa investigar sobre su experiencia en el profesorado. Esta entrevista forma parte de una investigación que se está realizando sobre la incorporación de TIC a la enseñanza en Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires. Se indagará la incorporación que realizan los profesores e institucionalmente. La información recogida es de carácter confidencial y se garantiza el anonimato de las fuentes. Todo lo que digas será válido ya que se trata de tu opinión y en materia de opiniones no hay respuestas correctas o incorrectas, sino que todas las opiniones son válidas. Te voy a hacer algunas preguntas. Te voy a pedir grabar la entrevista para poder recordar luego todo lo que hablamos, sería muy difícil para mí tomar nota de todo.

Datos del entrevistado

Nombre:

Antigüedad docente en la DGCyE:

Antigüedad docente en la Institución:

Rol dentro de la institución:

- Referente Tecnológico Institucional.
- Facilitador TIC
- Encargado de la sala de informática.
- Coordinador de Sede de Postítulo Educación y TIC
- Otro (especificar)

¿Trabaja en otro ISFD?

- Sí - ¿Cuál es su función?
- No

¿Trabaja en alguna escuela secundaria?

- Sí - ¿Cuál es su función?

- No
- ¿Recibe algún reconocimiento económico por la función que desarrolla en el ISFD?
- No
 - Sí - ¿Es un cargo?
 - ¿Le asignan módulos docentes?
 - ¿Recibe un sueldo de la Asociación Cooperadora?
 - ¿Es contratado por alguna agencia nacional o provincial?
- ¿Desde cuándo ejerce esta función?

Eje Institucional

1. ¿Ha participado en algún proyecto institucional de integración de las TIC?
 - ¿En qué consistió el proyecto?
 - ¿De qué forma participó?
 - ¿Qué evaluación le merece el proyecto desarrollado, en relación a cómo y cuánto contribuyó a mejorar la inclusión de las TIC entre docentes y/o estudiantes?

Eje Pedagógico

2. ¿Podría describir la tarea que usted realiza en el ISFD en el marco de esta función?
¿Con quienes trabaja?
3. ¿Quién define/definió su tarea? ¿Ha variado desde que comenzó a desarrollarla?
¿De qué modo?
4. ¿Cómo es una semana de trabajo? ¿Cuándo trabaja con los profesores? ¿...y cuándo trabaja con los estudiantes?
5. ¿Qué temas demandan atención inmediata y cuáles son los que termina postergando?
6. ¿Cuál cree que es el grado de disposición de los profesores del ISFD para adoptar y consolidar el uso de las TIC con sentido pedagógico? ¿Por qué?
7. ¿Tiene conocimiento de docentes del instituto que hagan uso de las TIC con sentido pedagógico? De ser así, ¿Cómo incorporan las TIC?
 - ¿Las usan para planificar sus clases?
 - ¿Las usan para elaborar material didáctico?
 - ¿Las usan como apoyo para desarrollar sus clases?
 - ¿Las usan en las actividades que les dan a sus estudiantes?
 - ¿Les enseñan a sus estudiantes a manejar recursos tecnológicos?
 - ¿Les enseñan a incorporar los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

De no ser así, ¿Por qué cree que ocurre esto?
8. ¿Encuentra diferencias en la práctica de uso de las TIC en los distintos profesores según su formación? ¿Encuentra alguna característica particular en los profesores del Campo de la Práctica Docente?

9. ¿Recibe consultas de los profesores? ¿Sobre qué temáticas lo consultan habitualmente?
10. ¿Qué acciones considera que potenciarían el uso de los recursos TIC entre los docentes del instituto?
11. ¿Qué manejo considera que tienen de las TIC y de internet los estudiantes del instituto?
12. ¿Solicitan su asesoramiento los estudiantes que están cursando sus prácticas en la escuela asociada? ¿Sobre qué temáticas consultan? ¿Cuáles son las cuestiones de su desempeño que les preocupan?
 - ¿Para planificar sus clases y elaborar material didáctico?
 - ¿Como apoyo para desarrollar sus clases?
 - ¿Para diseñar las actividades que les dan a sus estudiantes?
 - ¿Para enseñar a sus estudiantes a incorporar recursos tecnológicos en los procesos de aprendizaje?
13. Según su experiencia, ¿cuáles son las principales preocupaciones que tienen los estudiantes al iniciar las prácticas en relación con la incorporación de TIC en sus prácticas de enseñanza? Según su criterio, ¿estas preocupaciones persisten al concluir la formación?
 - Sí, ¿Cuáles?
 - No

Eje Formativo

14. ¿Realizó o gestionó actividades de formación o acompañamiento en el uso pedagógico de las TIC para los profesores del ISFD? ¿En qué consistieron? ¿Sobre qué temática?
15. ¿Ha notado cambios entre los docentes (en sus consultas, en sus prácticas), que han cursado o están cursando el postítulo de Educación y TIC?
16. ¿Qué debilidades identifica en la formación de los profesores del ISFD que obstaculicen la incorporación de las TIC a sus prácticas?
17. ¿Realizó o gestionó actividades de formación o acompañamiento en el uso de las TIC para los estudiantes de la Práctica Docente? ¿En qué consistieron? ¿Sobre qué temática?

Eje Recursos TIC

18. ¿Cambió en los últimos años la disponibilidad de recursos TIC en el ISFD?
19. ¿Son suficiente los recursos informáticos disponibles en la institución para su incorporación en la formación?

Eje Representacional

20. En términos ideales, ¿cómo debería formarse a los futuros docentes en el uso pedagógico de las TIC? ¿Cuánto se aleja la situación actual de la ideal?
 - ¿Qué condiciones deberían darse a nivel del sistema educativo?

- ¿Y en el ámbito de la institución?
 - ¿Y a nivel del equipo docente?
 - ¿Y a nivel del alumnado? ¿Cómo se podría potenciar el aprendizaje actual y el uso profesional futuro de las TIC?
21. ¿Cuál de estas dimensiones - sistema educativo, institucional, colectiva, personal - cree que resulta más relevante para avanzar en el uso pedagógico de las TIC? ¿Por qué?
22. En una investigación anterior, los docentes coincidían en que llegaron a la escuela sin muchas herramientas para trabajar integrando TIC. ¿Cuál es su opinión al respecto?