

Políticas de inclusión digital en la formación docente

Políticas de inclusão digital na formação de docentes

Policies of digital inclusion in the teachers' training

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
2 de mayo de 2017

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
20 de junio de 2017

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
2 de agosto de 2017

Cecilia Evangelina Meléndez

Universidad Nacional de Catamarca, CONICET
Catamarca / Argentina
ceciliamelendez.unca@gmail.com

Ana Griselda Díaz

Universidad Nacional de Catamarca, CONICET
Catamarca / Argentina
anagriseldadiaz@gmail.com

José Alberto Yuni

Universidad Nacional de Catamarca, CONICET
Catamarca / Argentina
joseyuni@gmail.com

Resumen

En este artículo nos proponemos abordar algunas tensiones generadas por el mandato instituyente de las Políticas de Inclusión Digital en la Formación Docente. Desde la perspectiva teórica del Análisis del Ciclo de las Políticas, propuesta por Stephen Ball, se problematizan diferentes aspectos y niveles de la puesta en acto de las políticas de referencia. A través de análisis documental, bibliográfico y de fuentes secundarias se focalizan diferentes dimensiones que dan cuenta de los componentes discursivos de orden enunciativo y de los dispositivos institucionales propuestos desde las políticas educativas, para incorporar las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza en el nivel superior. Finalmente, se postula que la inclusión digital en la formación docente requiere/supone el uso pedagógico de las TIC en las pedagogías de la formación inicial. Por ello se propone una reconceptualización de esta noción, indicando algunos presupuestos teórico-metodológicos generados en investigaciones precedentes.

Palabras claves: formación docente, inclusión digital, políticas, uso.

Referencia para citar este artículo: Meléndez, C.E., Díaz, A.G. y Yuni, J.A. (2017). Políticas de inclusión digital en la formación docente. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 75-91.

Resumo

Neste artigo propomo-nos abordar algumas tensões geradas pelo programa de incorporação das políticas de inclusão digital na formação de docentes. A partir da perspectiva teórica da Análise do Ciclo das Políticas proposta por Stephen Ball, problematizamos diferentes aspectos e níveis de implementação da política em causa. Baseando-nos em análise documental, bibliográfica e de fontes secundárias, focamos diferentes dimensões que dão conta das componentes discursivas de ordem enunciativa e dos dispositivos institucionais propostos pelas políticas educativas no sentido de incorporar a tecnologia digital nas práticas do ensino superior. Por fim, defende-se que a inclusão digital na formação de docentes requer/pressupõe o uso pedagógico das TIC nas pedagogias de formação inicial. Propõe-se então uma reconceptualização desta noção, apontando alguns pressupostos teóricos e metodológicos gerados em pesquisas anteriores.

Palavras-chave: Formação de docentes, inclusão digital, políticas, utilização.

Abstract

In this article we propose to address some tensions engendered by the mandate to incorporate policies of digital inclusion in the teachers' training. Drawing on the theoretical perspective of Policy Cycle Analysis proposed by Stephen Ball, different aspects and levels of implementation of the policies at stake are problematized. Based on the analysis of documentary, bibliographic and secondary sources, we analyse different dimensions that account for the discursive components and institutional arrangements proposed by educational policies for the incorporation of digital technologies in teaching practices at higher education. Finally, we claim that digital inclusion in the teachers' training requires/supposes the pedagogical use of ICT in the pedagogies of earlier education. We therefore propose a reconceptualisation of this notion, indicating some theoretical and methodological postulates developed in previous research.

Keywords: teachers' training, digital inclusion, policy, use.

**INTRODUCCIÓN**

La formación de los futuros docentes tiene lugar en escenarios caracterizados por un elevado grado de complejidad y dinamismo, lo que obliga a los formadores a integrar diversos conocimientos vinculados al contenido curricular, a las particularidades y posibilidades de sus alumnos y, cada vez con mayor relevancia, al uso de las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, las

tecnologías de la información y la comunicación (TIC) irrumpen en la actividad de la enseñanza en el contexto de la formación docente, no sólo como un recurso instrumental sino como un nuevo lenguaje que instaura y mediatiza modos de comunicación que performan la identidad profesional docente.

En este artículo nos proponemos abordar analíticamente diferentes tensiones relacionadas al uso pedagógico de las TIC en la formación docente. Para ello realizaremos una lectura ampliada que incluye las regulaciones de las políticas educativas (tanto en nuestro país como en América Latina), en diálogo con los avances realizados en el marco de nuestra investigación. Los análisis que aquí se incluyen pretenden exponer las tensiones que nos llevaron a replantear conceptualmente la categoría inclusión digital. Este propósito se ancla en la finalidad más amplia de conocer si la gramática pedagógico-académica tradicional de las carreras de formación docente, es interpelada por las regulaciones y acciones que se generan en torno a la inclusión de las tecnologías en las prácticas formativas.

PRECISIONES METODOLÓGICAS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Esta comunicación surge de las producciones realizadas en diferentes estudios abordados por el equipo de trabajo en los que se pretende comprender por un lado el ciclo de las políticas educativas y por el otro la articulación de demandas, interpelaciones y resistencias en torno a las posibilidades de incorporación en las prácticas pedagógicas, en este caso de las TIC. Entendemos este fenómeno como expresión de la reconfiguración de las dimensiones socio-político-culturales, pedagógicas y subjetivas de la relación institución educativa/estudiantes/profesores. El enfoque teórico que sustenta la indagación es de corte interdisciplinario y se apoya en los aportes de las perspectivas críticas de los Estudios Sociales y Culturales; en el plano educativo se incorporan los recursos teóricos del Análisis del Discurso de las políticas, la Pedagogía Mediática, la Didáctica General y el Currículum. El enfoque metodológico es cualitativo, mediante la realización de microestudios de tipo descriptivo-interpretativo que abordan diferentes actores y niveles de análisis.

En función del objetivo de este trabajo enfatizamos el análisis documental como estrategia y técnica de producción conceptual. Al respecto, seguimos la perspectiva teórico-metodológica propuesta por Foucault (2002) quien en su obra *Arqueología del Saber* expresa que lo más importante es analizar el documento en sí mismo y sus relaciones con otros, así como los efectos que han producido en prácticas sociales particulares.

Con la finalidad de dar cuenta del modo en que a través de los diferentes mandatos propios de las actuales Políticas de Inclusión Digital se instituyeron ciertos discursos acerca de su especificidad para la Formación Docente, se analizaron comparativamente los criterios de acción explicitados en diferentes documentos. Desde este enfoque, los discursos son "prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan...los discursos no se refieren a objetos; no identifican

objetos; los construyen y, al hacerlo ocultan su propia invención” (Foucault, 2002: 49).

La política educativa expresada en discursos especializados del campo político-pedagógico (los cuales asumen diferentes formatos: tales como leyes, reglamentaciones, lineamientos curriculares, etc.) es un fenómeno de naturaleza política ligado a procesos estructurales que tiene como fin la constitución de sujetos pedagógicos. Muchas veces se piensa que la política educativa regula, normativiza y prescribe los componentes administrativos o burocráticos del sistema educativo en relación a los procesos tecnológico-didácticos y/o de gestión institucional. Esta forma de entender la política educativa es correcta en parte, pero soslaya la cuestión de sus fines y la resignificación de los imaginarios sociales sobre la educación.

Se realizó un estudio de los documentos a partir del análisis semiótico del discurso. Este tipo de análisis se caracteriza por tener implicancias en el terreno simbólico, porque a partir de él se puede detectar la importancia y el significado de las palabras circulantes en los documentos, dentro de un contexto global socio-cultural (Serbia, 2007). Se busca establecer cadenas asociativas de significantes y campos semánticos en el proceso de construcción del sentido (Soler, 1997). Para la triangulación de los datos se construyó una matriz digital en la que se identificaron las palabras claves teniendo en cuenta el sentido atribuido a las mismas con relación a las palabras circundantes y el momento histórico político en el que fueron elaborados tales documentos.

Para el análisis se constituyó un corpus conformado por la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), los documentos del Ministerio de Educación de la Nación *Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente* (2013) y *Estrategia política pedagógica y marco normativo del Programa Conectar Igualdad* (2011). Se integraron también decretos y resoluciones del Consejo Federal de Educación, como posibilidad de análisis del proceso de reformulación discursiva que se produce a través de las sucesivas traducciones y reinterpretaciones que devienen desde la sanción de la Ley de Educación Nacional.

LA PUESTA EN ACTO DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL

Un presupuesto central de nuestro trabajo es que el ciclo de las políticas, especialmente en el caso de la política educativa, no es un proceso lineal y/o armonioso. Por esa razón cuestionamos el concepto de implementación, que supone un pasaje directo del discurso de las políticas al plano de las prácticas. Siguiendo los aportes de Ball (2012) consideramos que se trata de un proceso cíclico de *puesta en acto de las políticas*. Recuperamos las palabras de Mainardes (2015) quien señala que este proceso:

Está lleno de compromisos y negociaciones con los recursos realmente existentes, las dinámicas históricas y los juegos políticos que tienen lugar a distintas escalas (transnacional, nacional, jurisdiccional e institucional), ámbitos

fuertes de “traducción” de las políticas, en los que las tendencias de mediano y largo plazo condicionan las acciones de los actores y definen sus prioridades y necesidades (p.35).

El desarrollo de la *Theory of Policy Enactment* (Teoría de la Política en Acto), sostiene que las políticas llegan a concretarse en condiciones materiales específicas, con variedad de recursos, en relación a problemas específicos. Las políticas –nuevas y viejas- son puestas delante de los compromisos existentes, los valores y las formas de experiencia. Así, el referencial sobre la *policy enactment* considera un conjunto de condiciones objetivas en relación a un conjunto de dinámicas de interpretaciones subjetivas. En este sentido lo material, lo estructural y lo relacional precisan ser incorporados en el análisis de las políticas para comprender la política en acción en el nivel institucional (Ball, 2012).

La distancia entre los ideales expresados en los lineamientos políticos y la real concreción o materialización de los mismos, está marcada principalmente por los actores y contextos que realizan las mediaciones de la puesta en acto. En otras palabras, las posibilidades de poner en acto las políticas están determinadas por diferentes contextos, que fueron caracterizados por Jefferson Mainardes (2015):

- a) contextos situados: el escenario local, la historia de la escuela, el flujo de alumnos, etc.;
- b) culturas profesionales: valores, compromisos y experiencias de los profesores y políticas de gestión de la escuela;
- c) contextos materiales: equipo de trabajo de la escuela, presupuesto, predios, tecnología e infraestructura;
- d) contextos externos: nivel y calidad del apoyo de las autoridades locales de educación, presiones y expectativas del contexto político más amplio, índices y tasas a alcanzar, rankings y responsabilidades legales, etc. (p.35)

Atentos a esta discusión es que pensamos que el análisis de las políticas de inclusión digital relacionadas con la formación docente, requiere la consideración del ciclo de la política y, especialmente, de la puesta en acto de tales políticas en los IFD. Por ello, es necesario abordar el nivel enunciativo de las políticas educativas como discursos performativos que pretenden construir nuevos sentidos y poner en circulación nuevos significantes de los que podrían derivarse prácticas rupturistas de la gramática tradicional. No obstante, el análisis de las políticas socioeducativas no puede limitarse al nivel discursivo, sino que debe abordar su puesta en acto. Más allá de las regulaciones de la política educativa, de los equipamientos que llegan a los establecimientos formativos, de las posibilidades técnicas disponibles o no y de las actividades de capacitación propuestas, son los contextos, los actores y sus posibilidades y disponibilidades los que efectivamente llevan adelante la inclusión de las TIC en los espacios de formación docente. Para ello, consideramos necesario considerar el alcance de los *usos pedagógicos y didácticos* de las tecnologías en los procesos de formación docente. Recuperar esta noción es una estrategia analítica para comprender sus impactos y efectos subjetivantes y profesionalizantes.

ACERCA DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL

Las políticas que promueven la incorporación de las TIC en ámbitos educativos proliferaron en los países de la región latinoamericana en la primera década del siglo XXI. En el nivel discursivo estas políticas son presentadas como una de las dimensiones de la *modernización y recualificación* de los sistemas educativos. Las políticas de inclusión digital fueron establecidas en el marco más amplio de las políticas de ampliación de derechos sociales y políticos orientadas hacia los sectores vulnerables del campo escolar. Ellas representan un desplazamiento de la preocupación por la equidad hacia la inclusión, la *igualdad* y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal (Feldfeber y Gluz, 2011). La inclusión tecnológico-digital expresa un cambio fundamental en los discursos acerca de la relación entre pobreza y educación, en tanto que parte del supuesto que la brecha digital afecta las oportunidades sociales de los sectores empobrecidos.

Señalan que la noción de inclusión digital asumida por las políticas públicas parte del supuesto de que la brecha digital es el Goliat a vencer y que cada Estado tiene la responsabilidad de arbitrar los medios necesarios para disminuirla. Estos investigadores recuperan los aportes de Robinson (2005) quien define la noción de inclusión digital como un “conjunto de políticas públicas relacionadas con la construcción, administración, expansión, ofrecimiento de contenidos y desarrollo de capacidades locales en las redes digitales públicas (...) en cada país y en la región entera” (p.127). Estas políticas generalmente se orientan a garantizar un acceso más equitativo a la información y estimular el uso de las TIC para su incorporación social y política. En las múltiples dimensiones que implica la inclusión digital, las escuelas son una de las agencias sociales claves para su instauración, consolidación y diseminación.

En todos los países latinoamericanos se implementaron políticas formales específicas orientadas a la inclusión de las TIC en la formación docente inicial y continua. En su análisis sobre el impacto recursivo de las políticas de inclusión digital y las políticas de formación docente en la región, Dussel (2015) señala que la formación de los docentes no se desarrolló al mismo ritmo que las transformaciones en la infraestructura tecnológica. Por su parte, Brun (2011:24) afirma que los alcances, contenidos, efectos y perduración en el tiempo de tales políticas son dispares.

En su nivel enunciativo, las políticas educativas postulan que los procesos de formación docente asumen un carácter estratégico para la mejora de los sistemas educativos. El dominio de las tecnologías y su uso pedagógico en el contexto dinámico y complejo de las prácticas escolares, produciría la jerarquización de la figura del docente. Asimismo, se asume que la recualificación tecnológica del profesorado sería la llave para que puedan generarse innovaciones educativas.

El carácter global y totalizante que asumió la Reforma Educativa iniciada con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206/06 (en adelante LEN) pretendió incidir en las reglas que configuran la gramá-

tica de la escolarización, produciendo la desarticulación, rearticulación y desplazamiento entre diferentes aspectos estructurantes del dispositivo escolar. En ese marco de significación político-ideológico, el concepto de inclusión digital -y sus derivaciones en términos de acciones políticas realizadas a lo largo de la década- ha ocupado un lugar relevante en los intentos de reformular el dispositivo escolar y, por carácter transitivo, la formación docente.

Las políticas educativas surgidas al amparo de la LEN promovieron la inclusión de las TIC en los procesos de formación docente como contenidos que deben ser enseñados y aprendidos. Por tal motivo, el Consejo Federal de Educación y el Instituto Nacional de Formación Docente -INFD- (Res. 24/07) instituyó a las TIC como contenido curricular dentro del campo de la Formación General y de la Formación Específica de todas las carreras de profesorado, mediante la inclusión de las asignaturas “Nuevas Tecnologías Educativas” y “Tecnologías de la Comunicación y la Información” respectivamente.

En esa dinámica de institucionalización se otorgó un lugar relevante al acceso de los estudiantes de la formación docente al equipamiento tecnológico. Sin embargo, la pretensión discursiva de la inclusión digital superaba las dimensiones pragmáticas del acceso al equipamiento y la tecnología, y se orientaba al logro de un replanteo de las creencias, saberes y prácticas de la enseñanza. La inclusión digital como medio para la renovación e innovación metodológica de la formación supone el desarrollo de estrategias para incidir en los procesos formativos de los futuros docentes y en la formación continua de los actuales formadores.

INCLUSIÓN DIGITAL Y FORMACIÓN DOCENTE: EL CASO CONECTAR IGUALDAD

En este apartado presentaremos algunas características de las políticas de inclusión de las TIC en la formación docente. En los países de la región latinoamericana estas políticas se han implementado progresivamente, siguiendo una tendencia global no sólo en cuanto a la necesidad de atender a la problemática del acceso al equipamiento tecnológico (del que se fue dotando a las escuelas primarias y secundarias) sino también en lo que respecta a la importancia de la formación docente en el uso de las TIC. Los resultados dispares obtenidos de la aplicación de la estrategia de ampliar el acceso a los dispositivos (Crettaz, 2015), llevó a plantear la necesidad de fortalecer la formación de los docentes y a proponer la consecuente incorporación de equipamiento en la formación en el nivel superior.

Respecto a los programas de equipamiento todas las políticas educativas de inclusión tecnológica de la región incluyen una línea de equipamiento para escuelas y aulas, ya sea netbooks, tablets, laboratorios informáticos, pizarras electrónicas, cámaras de video, aulas digitales móviles y otra línea del tipo de las denominadas Uno a Uno¹ es decir, un equipo por estudiante y docente². Como lo señala la UNESCO (2014) este tipo políticas *pro-equidad* aspiran a la reducción de la brecha de acceso a las TIC en tres aspectos: en su dimensión externa e inter-

na (entre los países y entre las poblaciones dentro de un mismo país o región); la brecha en el uso (la distancia entre los usos recreativos o sociales de las TIC y aquellos que suponen una apropiación integral y transformaciones en el aprendizaje y en la producción de conocimiento) y la brecha entre las expectativas (especialmente entre los jóvenes respecto de la disponibilidad y los usos de las TIC en las escuelas y lo que la institución realmente les ofrece).

En nuestro país se definieron políticas educativas destinadas a la incorporación de las TIC en las instituciones educativas. Estas han atravesado diferentes etapas y desplegado diversas estrategias vinculadas al equipamiento, capacitación e introducción de la temática a los diseños curriculares. Se desarrollaron diferentes planes y programas que incluyen iniciativas como el desarrollo de plataformas, herramientas digitales y audiovisuales orientadas a ofrecer recursos y acciones que acompañen la introducción de TIC en el sistema (se destacan: el Portal Educ.ar y el Canal Encuentro). También se generaron experiencias basadas en el modelo de laboratorio³, se distribuyó material multimedial (cámaras de video digital, reproductor DVD, cámaras fotográficas, proyectores, entre otros), así como la promoción de políticas focalizadas en la capacitación docente y de incorporación de las TIC a las prácticas educativas. Por otra parte, como intento de sutura de las desigualdades sociales en el acceso a los bienes culturales de amplios sectores sociales, una de las políticas de inclusión de mayor cobertura y alcances instituyentes es la implementación del Programa Conectar Igualdad, que fue presentado como una respuesta necesaria para superar la brecha digital existente entre diferentes sectores sociales.

Para el desarrollo de una política federal de TIC, de acuerdo a las orientaciones explicitadas por el Ministerio de Educación de la Nación en el documento *Estrategia política pedagógica y marco normativo del Programa Conectar Igualdad* nuestro país adoptó como principios rectores la equidad, la inclusión, la calidad, la formación de la ciudadanía y la innovación; manifestando que es fundamental acercar las miradas sobre las diversas realidades, preocupaciones, intereses, saberes y expectativas de docentes y alumnos en tanto una de las principales observaciones que surgen del diagnóstico de integración de TIC da cuenta de la distancia entre las prácticas de la enseñanza mediadas con tecnologías y los usos que hacen de las mismas niños y jóvenes en los ámbitos extraescolares. Por otro lado, los docentes se sienten en muchos casos sin la experiencia o conocimiento suficiente para encarar propuestas con TIC dada su escasa formación de base en torno al tema. Es decir, más allá de lo relacionado con el uso instrumental, operan elementos vinculados con cuestiones simbólicas que es necesario volver a trabajar en el marco de la formación inicial y continúa de los docentes.

En Argentina la LEN propuso la inclusión de las TIC en los distintos niveles y ámbitos educativos y, especialmente, en la formación docente. Entre los puntos sobresalientes relacionados con la temática que estamos analizando, esta norma propone:

- Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que

¹ Proyecto original One Laptop per Child (OLPC) de Nicholas Negroponte

² En Uruguay se implementó desde 2008 el Plan Ceibal pionero en Latinoamérica, en Venezuela se implementó el Proyecto Canaima en 2008, en Brasil se implementó UCA en 2009 y en Argentina el Programa Conectar Igualdad se inició en 2010.

³ Los esfuerzos se concentraron en la provisión de computadoras y acciones complementarias a éstas como acondicionamiento o construcción de laboratorios de informática.

otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. (Art.11.)

- Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. (Art. 11)
- El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento (Art. 88)
- El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley (Art. 100).

En estos artículos de la LEN se aprecian las tres dimensiones en las cuales se prevé la inclusión de las TIC: en materia de equipamiento y recursos para favorecer el acceso a los dispositivos tecnológicos; en cuanto a contenidos de enseñanza y aprendizaje; y la capacitación de los docentes para el uso de los recursos necesarios para la enseñanza de los contenidos.

En el caso concreto del equipamiento, como lo señalamos anteriormente, el programa modelo fue el Conectar Igualdad (Decreto PE 459/10) que desde el año 2013 se propuso ampliar la distribución de equipos al nivel superior, incluyendo los Institutos de Formación Docente (IFD). Entre los propósitos explicitados en este instrumento legal, que pone en escena el acceso al equipamiento de los futuros docentes, puede leerse:

- 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 aprendizaje (Art.1, Dec. 459/10).

El texto del decreto guarda correspondencia con las tres dimensiones antes señaladas sobre la inclusión de las TIC, ahora referidas a la formación docente. En el marco de estas orientaciones políticas también se dictaron líneas de acción específicas en el formato de manuales para el acompañamiento de la puesta en acto de las mencionadas políticas y programas. En la Resolución CFE N° 123/10 del Consejo Federal de Educación algunos fragmentos revelan la lógica que subyace a sus lineamientos.

Las jurisdicciones se comprometen a formular antes del 28 de febrero de 2011 sus planes de trabajo tendientes a implementar la estrategia educativa del Programa Conectar Igualdad en sus diversos componentes y líneas de acción especificando los recursos necesarios para su ejecución. Los mismos deberán estar articulados al Plan de Educación

Obligatoria para educación especial, los Planes Jurisdicciones de educación secundaria y el Plan de Acción del INFD (Art. 4°).

Hasta aquí se observa cómo a nivel de formulación de la política educativa, la inclusión digital se piensa en el plano más amplio de la inclusión social. Con la intención de llevar a cabo esos propósitos se diseñaron formas de acompañamiento y recomendaciones, las cuales se describen en los documentos de la siguiente manera:

Definir lineamientos políticos y técnicos para la incorporación, integración y aprovechamiento pedagógico de las TIC en el sistema educativo. Para ello, en primer lugar se hace referencia a las características del contexto actual que fundamentan el desarrollo de este tipo de políticas. En segundo lugar se presentan los criterios que orientan la política educativa en TIC y las líneas estratégicas centrales que se plantean. Para ello desarrolla la propuesta general para la planificación, articulación y gestión de líneas de acción del Programa Conectar Igualdad.com.ar que apunta a garantizar la igualdad de oportunidades de acceso y uso de las tecnologías (Anexo de la Resolución CFE N° 123/10).

El análisis del recorrido normativo da cuenta de un enfoque integral en cuanto a que abarca aspectos materiales, simbólicos y culturales en vista de una efectiva inclusión. Esto puede ser considerado como un punto a favor del caso argentino, teniendo en cuenta que en otras investigaciones en la región latinoamericana se ha observado que la oferta formativa que buscaron introducir las nuevas tecnologías, tendieron a concentrarse en enseñar herramientas de la "ofimática", con poca problematización sobre la pedagogía de y con las nuevas tecnologías (Rueda Ortiz, 2008: 201).

No obstante, a pesar de los rasgos virtuosos de la política educativa argentina, considerada de avanzada, son muchas las críticas que ha recibido en sus aspectos técnicos, financieros, pedagógicos e institucionales. Una de las principales señala la dificultad de las escuelas y sus actores para articular los principios de la inclusión tecnológica con las reglas de la gramática escolar clásica (Tyack, D. y Cuban, L. 2001). En el apartado que sigue nos abocamos a pensar los factores que median entre la legislación y las prácticas, como elemento clave para pensar en los aciertos y las falencias de la experiencia argentina en materia de inclusión de las TIC en la formación docente.

LAS TIC EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE

En el marco de las políticas de investigación sobre la enseñanza y sobre la formación docente el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) ha promovido procesos de reflexión y evaluación en las propias instituciones formadoras en torno a sus prácticas institucionales y pedagógicas orientadas a la inclusión de las TIC. El documento

Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente (2013) señala que dentro de las acciones generadas desde el área Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) del INFD se desarrolló la Red Nacional Virtual de la Formación Docente, que está constituida por un sistema de nodos enlazados por múltiples canales de comunicación. En cada Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) se instaló un nodo del sistema que cuenta con un conjunto de herramientas configurables (campus virtual, repositorio colectivo, sitio Web, revista de noticias digitales, blog) que permiten la organización de diversas actividades internas de los Institutos, en modalidad virtual o de apoyo a las de modalidad presencial, más herramientas de comunicación que permiten el contacto de los institutos con la comunidad a la que pertenecen y con el resto del sistema. De acuerdo a los hallazgos señalados en este informe el 95,7% de los ISFD de gestión estatal (699 de los 730) cuenta con su nodo habilitado, aunque los niveles de utilización son muy heterogéneos. En el caso de la provincia de Catamarca, de acuerdo a éste documento, de los 17 institutos existentes, 8 de ellos hacen uso del sitio WEB y 6 usan el campus virtual. Cabe mencionar que los contextos geográficos de la provincia sumados a los problemas de infraestructura posiblemente influyen en las posibilidades de uso de los nodos.

A partir de sus indagaciones vinculadas al impacto del Programa Conectar Igualdad en el nivel superior, Amado (2015) ha encontrado condiciones deficitarias para la implementación de las TIC en la formación docente. Entre ellas señala; infraestructura y/o conectividad insuficiente, capacitación docente insuficiente o incompleta, bajo nivel de coordinación y cooperación entre instituciones de formación inicial docente, escasa promoción de actividades de investigación desde los mismos institutos de formación docente y, en consecuencia, falta de indicadores aplicables al sector para la elaboración de planes de seguimiento del programa.

Si bien la dotación de infraestructura tecnológica es un indicador de la cobertura que alcanzó el programa, no es un indicador que permita deducir el uso y apropiación por parte de los actores institucionales. "La apropiación, entendida como la posesión de las habilidades vinculadas a saberes tecnológicos, para usarlas y sacarles el máximo provecho en las distintas actividades que realizan ya sean académicas, de socialización o de relación, implica la generación de políticas institucionales enfocadas a la capacitación de los formadores en el manejo de TIC y a la promoción de su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los profesores tienden a trabajar de manera tradicional sus actividades de docencia e investigación con un uso reducido de TIC y los estudiantes incorporan y perciben de manera positiva pero en actividades de socialización, ocio y relación no con fines educativos" (Alarcón Montiel y Ortíz Méndez, 2014).

En un estudio nacional sobre académicos argentinos, se han encontrado resultados similares respecto al carácter tradicional de las actividades de enseñanza, con un amplio predominio de la clase expositiva y un uso extendido del correo electrónico como medio de ampliación de la clase de consulta. Solamente 2 de cada 10 profesores utilizan herramientas tecnológicas y prácticas de educación a distancia,

como parte de sus prácticas de enseñanza. El mismo estudio muestra que no se advierten cambios relevantes en los modelos de enseñanza entre los académicos noveles y los consolidados en lo que respecta al tipo de actividades de enseñanza que realizan y la intensidad de usos de recursos tecnológicos.

TENSIONES DE LA PUESTA EN ACTO DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL

La idea de tensiones que atravesará esta sección refiere a situaciones o problemas que emergen en las prácticas de enseñanza y que generan inquietudes, preocupaciones, dudas y/o incertidumbres que no tienen una única respuesta, solución o resolución posible, sino que desafían los saberes y prácticas pedagógicas y didácticas disponibles (Fogolino y otros, 2015). Retomando el planteo antes enunciado respecto de la *puesta en acto de las políticas*, Coll, Mauri y Onrubia (2008) expresan que el análisis de experiencias relacionadas al uso de TIC en el contexto pedagógico-didáctico requiere la consideración del contexto de uso donde se desarrollan las prácticas de la enseñanza. Desde esta perspectiva lo que determina el impacto de las TIC en las prácticas educativas es el contexto de uso, las finalidades que se persigan con su implementación y los usos efectivos de ellas que hacen docentes y estudiantes.

Los Institutos de Enseñanza Superior y las Universidades no pueden obviar su responsabilidad en el desarrollo de competencias mediáticas de los futuros docentes. Si bien las actividades que se despliegan en las aulas de estas instituciones son espacios fuertes de traducción de las tecnologías, las prácticas digitales que los estudiantes de profesorado despliegan como parte de sus actividades cotidianas no implican que puedan transferir esos saberes al repertorio de habilidades profesionales y, más aún, incorporar las tecnologías digitales a sus prácticas docentes con un sentido pedagógico. El uso de las tecnologías en los procesos de formación docente es relevante cuando reviste un sentido didáctico y pedagógico, es decir cuando se orienta al desarrollo de competencias mediáticas vinculadas a la profesión de la enseñanza.

En tal sentido, las condiciones materiales y técnicas de los escenarios donde se desarrollan las clases de profesorado dificultan el uso de herramientas tecnológicas vinculadas a la generación de entornos de aprendizaje colaborativo. En las instituciones formadoras habitamos escenarios incipientes (Maggio, 2012), en tanto podemos hacer usos sencillos de la tecnología. Los recursos tecnológicos disponibles son limitados: las aulas y/o patios no cuentan con red inalámbrica con acceso a Internet; las denominadas salas de informática generalmente son de uso común para todos los profesorados y tienen pocas máquinas con relación a la cantidad de estudiantes. Aunque la mayoría de los sujetos en formación poseen dispositivos móviles (smartphone, netbooks, notebooks o tablets) la conectividad es muy dificultosa por las características edilicias.

Sin embargo, este escenario no impide que algunos docentes generen alternativas didácticas que combinen sus intenciones formativas,

los contenidos que se pretenden transmitir, las posibilidades e intereses de los estudiantes y los recursos tecnológicos disponibles que se exploran y explotan para ofrecer potentes prácticas de la enseñanza. Como señalamos anteriormente las políticas de inclusión digital prescriben la incorporación de las TIC a los procesos de formación docente. Esta incorporación de orden curricular habilita la reflexión respecto al uso pedagógico-didáctico de las TIC en las prácticas formativas, en tanto que se trata de un tipo de conocimiento que debe ser enseñado y aprendido durante los procesos de formación docente.

Mishra y Koehler (2006) proponen que el uso pedagógico de la tecnología requiere del desarrollo de una forma del conocimiento situado, específico y complejo al que denominan TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge). El TPCK se considera una forma emergente de conocimiento que va más allá de los tres conocimientos básicos (representados por el contenido Disciplinar, el Pedagógico y el Tecnológico).

El desarrollo de un saber pedagógico tecnológico situado durante el proceso formativo es uno de los mayores desafíos que afrontamos en los actuales procesos de formación docente, por las características que tiene este tipo de saber y porque obliga a los formadores a replantear y re-estructurar los modos de enseñar. Según estos autores se trata de un saber sobre las potencialidades metodológicas de las diferentes tecnologías para la enseñanza de cuerpos de conocimientos y habilidades específicos, de modo que en el contexto situacional de la enseñanza, ese saber se convierte en un insumo estratégico para trascender el mero uso de los dispositivos como práctica tecnológica. Los saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos, se reconfiguran y resignifican al ser transversalizados, atravesados e integrados por el saber pedagógico-metodológico de las tecnologías, del cual dependen las posibilidades de uso, apropiación y experimentación didáctica de/ con las TIC.

Apoyándonos en los aportes conceptuales de numerosos autores (Maggio, 2012; Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Mishra y Koehler, 2006) sostenemos que la relevancia del uso pedagógico de las TIC en los procesos formativos, se revela cuando el uso de las mismas posibilita la construcción de contextos de aprendizaje alternativos; cuando las actividades que se realizan involucran a docentes y estudiantes en una propuesta en la cual la tecnología promueve aprendizajes que hacen visibles los modos en que cada campo disciplinar construye sus conocimientos; cuando se reconoce que los estudiantes tienen sus propios modos de conocer en función de los entornos digitales y reales de los que son parte; cuando se asume el desafío de re-inventar permanentemente las propuestas de enseñanza.

Los actuales formadores y los futuros docentes cotidianamente realizamos prácticas digitales. Alonso y Muñoz (en Aparici, 2010) sostienen que el uso de los medios digitales y del entorno virtual en el contexto de la formación docente, implica llevar la información y la formación al lugar que los estudiantes generalmente asocian con el entretenimiento, y al que es posible que se acerquen con menores prejuicios. Esta situación se articula al uso preponderante de distintos sitios y redes virtuales como YouTube, Facebook, Twitter (como los más

representativos). Aunque estas tecnologías no fueron programadas con finalidades propiamente educativas, el uso social de las mismas modificó los modos de comunicar, construir y difundir el conocimiento poniendo en crisis el funcionamiento de las instituciones educativas, históricamente destinadas a la transmisión lineal del conocimiento y provocando una desestructuración de la lógica formativa tradicional y académica que caracteriza los niveles de enseñanza superior orientada a la formación del profesorado.

La inclusión de las redes sociales y el uso de sitios web en los procesos formativos de futuros profesores pueden ampliar las posibilidades de participación y construcción colectiva del conocimiento. Sin embargo los análisis que realizamos hasta el momento muestran que mediante el uso de las redes sociales, particularmente Facebook, se replican las lógicas de las prácticas de la enseñanza tradicional, en tanto que las redes se usan con un carácter meramente informativo/expositivo, vinculado a la gestión de la enseñanza. Generalmente son los profesores quienes publican información en los grupos (por ejemplo cambios de horario, subida de archivos con actividades). En menor medida los estudiantes comparten información vinculada a los contenidos de las cátedras o realizan comentarios relacionados con las otras publicaciones. En cambio, los estudiantes arman grupos cerrados en los que comparten "trucos", "trampas" y estrategias de resolución de actividades evaluativas.

Pensar la formación docente en las coordenadas de las demandas del siglo XXI implica reconocer la necesidad individual y social de desarrollar nuevas competencias técnico-culturales, que posibiliten leer e interpretar los nuevos textos de las culturas comunicacionales y digitales. En este marco, la pedagogía mediática como ciencia y como práctica, aporta recursos para pensar otros horizontes deseables en la formación de los futuros profesores. Esta pedagogía posibilita "como ciencia, abordar el campo de estudio sistemático sobre el significado de los medios de comunicación para el desarrollo de los individuos en relación a sus condiciones personales y sociales; y como práctica, incluye tanto la praxis como el conocimiento pedagógico, didáctico, técnico y analítico que permita elaborar, reflexionar y expresarse a través de los medios" (Graviz, 2010).

REFLEXIONES FINALES

El acceso a las TIC y los usos que se hacen de ella en las carreras de profesorado nos desafían a "formular nuevos repertorios de prácticas que permitan hacer usos más complejos y significativos de los medios digitales" (Dussel, 2011: 12 en Foglino, 2015:10). Quienes intervenimos en los procesos de formación docente no podemos obviar los conocimientos, habilidades y saberes culturales tanto de los estudiantes como de los formadores, al momento de pensar entornos de aprendizaje mediados tecnológicamente.

Las políticas educativas de la última década han promovido cambios en el rol de las instituciones formadoras, explicitando su responsabilidad en la inclusión de nuevos contenidos y modos de transmisión alternati-

vos basados en las TIC para hacer frente a esos cambios. Ello pone en jaque los procesos mediante los cuales comunicamos el conocimiento. En este contexto, la antigua idea de compartir códigos y respetar leyes universales que sostengan la posibilidad de transmitir conocimientos de arriba hacia abajo –característico del dispositivo pedagógico moderno– dejó de ser un mito para convertirse en un anacronismo (Sibila, 2016). Por su parte Cristina Corea afirma: “En la sociedad informacional ya no hay lugares sino flujos, el sujeto ya no es una inscripción localizable sino un punto de conexión con la red” (citado en Sibila, 2016:206).

Una de las tensiones que reconocemos entre los discursos políticos sobre la inclusión de las TIC en la formación docente y la puesta en acto de los mismos, es la desconexión entre las políticas que regulan el sistema, las condiciones contextuales y las capacidades de los sujetos que lo integran. Si bien es necesario aprender nuevos usos de las tecnologías, ellas están en el aula y muchos de los actores educativos apelan a su creatividad, conocimientos y voluntad para construir estrategias que incluyan el uso de las tecnologías; aún en el marco de las limitaciones que los diferentes escenarios educativos presentan.

En este contexto situacional es posible reconocer que se delega a los docentes la mayor responsabilidad en el uso educativo de las tecnologías, relegando en el análisis otros condicionamientos tales como la estructura y funcionamiento del sistema educativo o la organización curricular de las carreras de profesorado. Estas condiciones obstaculizan el desarrollo de propuestas didácticas que favorezcan la flexibilidad, el dinamismo, el trabajo colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido afirmamos la relevancia del desempeño docente en el proceso de inclusión tecnológica, pero ello implica redefinir sus acciones en tanto orientador, mediador y creador de prácticas de enseñanza renovadas tanto por la mediación tecnológica, como por los códigos y lenguajes de la cultura digital.

En el marco de la trama conceptual expuesta en este artículo pensamos que la distribución de equipamiento y el dominio instrumental es una primera instancia del proceso de inclusión digital. Este proceso alcanza su sentido pleno cuando los usos de las TIC permiten mejorar los resultados de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje y generar renovadas/innovadas experimentaciones educativas.

La noción de inclusión va más allá de la dotación de equipamiento y su uso. Las políticas de inclusión digital impusieron el mandato de desarrollar capacidades de gestión, información, comunicación, intercambio con otros, de innovación y actualización permanente tanto para los estudiantes como para los formadores. Ese proceso queda inconcluso si solo se incorpora la máquina en el contexto del aula. Esa irrupción basada en el equipamiento no necesariamente implica que las instancias y procesos de la formación docente desplegadas con posterioridad ofrezcan oportunidades efectivas de usos pedagógicos de las TIC. Es decir, proponer usos con un potencial formativo y de innovación de las prácticas formativas que habiliten una generación venidera de docentes capaces de resignificar la enseñanza y el espacio escolar a partir de la configuración de una pedagogía mediática (Aparici, 2010).

Para fundamentar una efectiva inclusión de las TIC en la formación docente y desplegar usos pedagógicos de la TIC en el contexto for-

mativo es fundamental hacer visible la racionalidad que es propia del ethos digital. Esta racionalidad se estructura sobre la base de la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad; todas ellas cualidades desestabilizadoras y antinómicas con el modelo heredado de la escolarización moderna.

No obstante, las prácticas de formación docente que aún siguen siendo fabricadas bajo las reglas de la gramática formativa del normalismo (aunque resignificadas por la acción de sucesivos modelos impulsados por las políticas de formación docente), desafían el mandato instituyente de la inclusión digital. Esta encuentra múltiples y variados obstáculos para generar usos pedagógicos y didácticos de las TIC que permitan su apropiación, para construir una discursividad pedagógica apropiada para habitar, hacer y enseñar una formación docente pertinente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Montiel E. y Ortíz Méndez V. (2014) Estudiantes, profesores y TIC. La investigación en México. En A. Ramirez Martinell y M. Casillas (Ed.) *Hablame de TIC. Tecnología digital en la educación superior* (pp.39 - 70). Argentina, Córdoba: Editorial Brujas.
- Amado, S. (2015) El Programa Conectar Igualdad en el nivel Superior: desafíos y perspectivas de la formación docente. En S. Lago Martínez (coord.) *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*, Buenos Aires: Teseo En:<https://www.teseopress.com/unoauno>
- Aparici, R. (2010), *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Uned.
- Ball, S. J. et. al. (2012), *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*, London: Routledge
- 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). En:<http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Congreso de la Nación (2006) Ley Nacional de Educación (Ley 26.206 de 2006) Recuperado en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Consejo Federal de Educación (2010) Resolución N° 123/10. Ministerio de Educación y Cultura: Buenos Aires.
- Crettaz, J. (Jueves 11 de Junio de 2015) Alejandro Artopoulos: "El programa Conectar Igualdad fue un fracaso" La Nación
- Dussel, I. (2015), *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur Estudios comparados sobre políticas e instituciones*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Teseo.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo. *Revista Educação & Sociedade* 32 (115) 339-356 Recuperado en: www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf
- Fogliano Ana M. (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
- Foucault, M. (2005) *La arqueología del Saber*. México: Ediciones Siglo XXI. 1969
- Graviz, A. (2010). "Pedagogía mediática - aprendizaje e interculturalidad". *Revista de Educación [en línea] 1*. Disponible en http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/8.
- Grebnicoff, D. (2011), *Estrategia político pedagógica y marco normativo del Programa Conectar Igualdad*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Maggio, M. (2012), *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires: Paidós.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello, (coord.). *Los objetos de estudios de la política educativa* 33-46 Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina. Libro digital, EPUB
- Ministerio de Educación y Cultura. (2006) *Ley Nacional de Educación 26.206*. Buenos Aires.
- Mishra P. y Koehler M. (2006) *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. *Teachers College Record*, Volume 108, Number 6, pp. 1017–1054
- Nosiglia M. y Norbis L. (2013) *Las Políticas de Inclusión de Tecnologías en la Enseñanza: una Comparación entre los casos de Argentina y Uruguay* *Revista Latinoamericana de Educación Comparada Año 4 N°4*, pp 25-40
- Poder Ejecutivo Nacional (2010) *Decreto PEN N° 459/10*. Buenos Aires.
- Ros C. (2013), *Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente /... [et.al.]*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Sibila P. (2016), *Entre redes y paredes: enseñar y aprender en la cultura digital* en Lugo M. T. (coord.) *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Soler, P. (1997) *La investigación cualitativa en marketing y publicidad*, Barcelona: Paidós.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (2da edición en español). México, Fondo de Cultura Económica
- UNESCO (2014) *Informe sobre tendencias Sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*.