

FLORENCIA SAINTOUT (compiladora)

# Inclusión digital educativa

La política pública en escuelas bonaerenses



  
EduLP

educación

**Instituto de Estudios Comunicacionales  
en Medios, Cultura y Poder (INESCO)  
“Aníbal Ford”**

Directora  
**Florencia Saintout**

Subdirector  
**Alfredo Alfonso**

Coordinadora  
**Rocío Quintana**

# **Inclusión digital educativa**

## La política pública en escuelas bonaerenses

Directora  
**Florencia Saintout**

Coordinadoras  
**Rocío Quintana**  
**Gisela Assinnato**

-Publicación con referato-

AUTORES

Darío Gastón Artiguenave

Gisela Assinnato

Mariela Cardozo

Luis Andrés Fiorentino

Serguei Komissarov

Julián Manacorda

Rocío Quintana

Daniela Staniscia

**SERIE POLÍTICAS PÚBLICAS Y CIUDADANÍA**

Instituto de Estudios Comunicacionales

en Medios, Cultura y Poder “Anibal Ford” (INESCO)

Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata



Inclusión digital educativa : la implementación del PNIDE en escuelas bonaerenses / Daniela Staniscia ... [et al.] ; compilado por Gisela Assinnato ; coordinación general de Rocío Quintana ; dirigido por Florencia Saintout ; prólogo de Alberto Sileoni ; Penacca Laura ; Valeria Aranda. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-1579-5

I. Educación. I. Staniscia, Daniela II. Assinnato, Gisela , comp. III. Quintana, Rocío , coord. IV. Saintout, Florencia, dir. V. Sileoni, Alberto, prolog. VI. Laura, Penacca, prolog. VII. Aranda, Valeria , prolog. CDD 370.1

## **Inclusión digital educativa**

La política pública en escuelas bonaerenses



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)

48 N.º 551-599 4º piso / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644-7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

Primera edición, 2020

ISBN 978-950-34-1579-5

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723

© 2020 - Edulp

# Índice

## **Prólogo 1**

*Alberto Sileoni*.....7

## **Prólogo 2**

*Laura Penacca y Valeria Aranda*.....10

## **Presentación**

Por una educación inclusiva

*Florencia Saintout*.....15

## **Capítulo 1**

Centralización/descentralización:

¿desde qué lugar entendemos la educación?

*Daniela Staniscia*.....18

## **Capítulo 2**

La estrategia y el dispositivo del PNIDE.

Una perspectiva multidimensional de los procesos pedagógicos.

*Rocío Quintana*.....33

## **Capítulo 3**

Perfiles. Trayectorias y desafíos en la implementación del PNIDE

*Luis Andrés Fiorentino y Serguei Komissarov*.....51

## **Capítulo 4**

Entre lo residual y lo emergente. Reflexiones a partir de representaciones sobre lo educativo y lo tecnológico en el ámbito escolar bonaerense

*Darío Artiguenave y Julián Manacorda*.....65

## **Capítulo 5**

Apuntes sobre dinámicas institucionales e integración de TIC.

La experiencia PNIDE en instituciones educativas

de la Región Educativa 1

*Gisela Assinnato y Mariela Cardozo*.....94

## **Capítulo 6**

Tecnología en el aula. Transformaciones y tensiones

en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*Gisela Assinnato y Mariela Cardozo*.....125

## Prólogo 1

*Alberto Sileoni*

El 31 de marzo de 2011, en el paraje Cuñá Pirú de la localidad de Aristóbulo del Valle, provincia de Misiones, el Estado nacional entregó por primera vez computadoras a estudiantes de la comunidad Mbyá guaraní. Representando a su pueblo habló Hilario Moreira, quien, con la netbook en su mano, dijo: “Para nosotros es el comienzo de una nueva historia. Creemos que lo merecemos, como una sociedad más de la Argentina”.

Ese día, en medio del vergel, comprendí como nunca el valor de las políticas educativas que llegaban a aquellos argentinos y argentinas siempre olvidados. Las palabras de Hilario –un bello nombre que significa “el que ríe”– reconocían una sociedad que había dado un gran paso adelante, porque los jóvenes recibían sus derechos, hasta allí negados, con cabal conciencia de su merecimiento. Esa conciencia suponía un escalón más alto que el simple ejercicio del derecho. Es cierto que existían aspectos a mejorar y ciudadanos a los que aún les eran negados derechos similares, pero el camino de inversión y calidad educativa con inclusión era el correcto.

Otro país es este, pocos años después. En 2016, 700.000 adolescentes argentinos esperaron una netbook que nunca llegó. Quienes gobiernan en la actualidad no creen necesario distribuir tecnología, ni libros, ni construir escuelas. Intentan disciplinar a los docentes, eliminan la paritaria nacional, desmantelan las políticas de formación, de educación de adultos, de memoria, y reducen la inversión del mismo modo que se reduce el Ministerio de Educación de la Nación,

---

1 Exministro de Educación de la Nación del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2009–2015).

que era una vigorosa herramienta de gestión de políticas públicas para todos.

El valor de aquella expresión se agiganta ante las promesas incumplidas y la irrelevancia de un gobierno dedicado exclusivamente a satisfacer a los poderosos, que agrade sostenidamente a la escuela pública, sus estudiantes y educadores, que desprecia lo que desconoce, y, sobre todo, que no alcanza a descubrir la enorme riqueza que encierra el sistema educativo argentino, el más igualitario de la región.

En lo personal, representa un honor ser convocado por Florencia Saintout y los compañeros del Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder “Aníbal Ford” de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata para compartir algunas palabras en esta publicación.

El texto aborda diferentes temáticas, algunas generales, como el rol que debe asignarse al Estado en la construcción de las políticas educativas, y otras más específicas referidas a la experiencia del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) en la provincia de Buenos Aires. Sobre esto último, es muy valioso el análisis acerca de su despliegue territorial, la gestión que realizaron las instituciones educativas, las trayectorias de los actores escolares y sus propias representaciones sobre la tecnología y las estrategias de trabajo implementadas en las aulas.

El PNIDE, que unificó las acciones desarrolladas por Conectar Igualdad, Aulas Móviles y Formación Docente, será recordado como un hito importante, no solo por su aporte pedagógico, sino también por haber contribuido a reducir las brechas tecnológicas que, sin duda, son también sociales. Junto con la Asignación Universal por Hijo, representa lo mejor de las políticas de igualdad implementadas en los últimos años.

El plan llegó a todos los estudiantes de escuelas primarias, secundarias, especiales y de Institutos Superiores de Formación Docente, y a educadores de varios niveles. Con la inclusión de niños y jóvenes con discapacidades se alcanzó a un colectivo históricamente poster-

gado. Se proponía una alfabetización diferente, el refuerzo de la autoridad docente, consolidar la autoestima de los estudiantes y ratificar el sentido del Estado nacional al servicio de los que menos tienen. Además, alentaba el desarrollo tecnológico propio a través de Huayra –viento en mapuche–, sistema operativo libre y nacional incluido en cada netbook que representaba soberanía y confianza en nuestras posibilidades; y vale su mención en tiempos en que se produce la demolición de la empresa satelital argentina (ARSAT) y, con ella, de la política científica destinada a cumplir con los objetivos nacionales.

Todas fueron decisiones de un Estado fuerte, solidario, con capacidad para regular el mercado, cuya producción estaba centrada en el bien común y no tenía objetivos privatistas o meramente competitivos. Bien distinto a lo que ocurre en la actualidad, donde se observa el interés de algunos sectores en convertir la educación en mercancía, y la penetración de las corporaciones informáticas y bancarias dentro de las escuelas en complicidad con las gestiones neoliberales. A partir del engañoso principio “el primero te lo regalo, el segundo te lo cobro”, se consolida una mayor dependencia, que aleja cualquier posibilidad de autonomía y emancipación tecnológica.

Esta es la discusión de fondo en la política argentina actual: para qué un Estado más presente, qué proyecto educativo sostenemos y para quiénes, hacia dónde dirigimos la inversión y cuánta, si nos esforzamos para que todos y todas estén dentro de la escuela, y si es necesario construir tecnologías propias alentando la investigación científica nacional.

En una época saturada de palabras que no significan nada, esta publicación hace un doble aporte singular: a la comprensión de la política pública que distribuyó 5,4 millones de netbooks, generó miles de aulas móviles y capacitó a gran cantidad de docentes, y a la comprensión de una época, en la que un Estado cercano a los sencillos pudo construir una sociedad más igualitaria, para infinitos Hilarios que, sin duda, la merecen.

## Prólogo 2

*Laura Penacca<sup>2</sup> y Valeria Aranda<sup>3</sup>*

El año 2003 fue inicio de múltiples políticas desarrolladas desde el Ministerio de Educación de la Nación que sostuvieron el binomio calidad-inclusión de forma indisoluble, teniendo como premisa central la universalización del acceso de todos y todas a la educación pública como condición ineludible de la calidad educativa.

Así como la Ley de Educación N° 1.420 constituyó un punto de inflexión para la organización del Estado nación, buscando universalizar el acceso a la educación primaria y erradicar el analfabetismo, durante las gestiones de Néstor y Cristina Kirchner se promulgan la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 y la Ley de Educación Técnica y Profesional N° 26.058, con participación de los sindicatos y la comunidad educativa en general, considerando la educación pública y de calidad un derecho humano y universal.

El programa Conectar Igualdad tiene su origen –en consonancia con la obligatoriedad de la educación secundaria dispuesta por la ley nacional– en la definición de generar políticas educativas estructurantes y garantes de estos derechos. En ese sentido, además de la universalización del acceso, resultaba imprescindible volver a pensar, mejorar, transformar la escuela secundaria, cuyo formato respondía históricamente a la formación de las élites que iban a constituir las clases dirigentes.

El primer paso implicó la alta disposición tecnológica (Maggio, 2012) en todas las escuelas secundarias públicas, las escuelas espe-

---

2 Coordinadora Nacional del PNIDE.

3 Coordinadora de Formación Docente del PNIDE.

ciales y los Institutos de Formación Docente del país. A la implementación de un modelo 1 a 1 (una netbook por alumno y por docente) se sumó el equipamiento de las escuelas con un piso tecnológico que permite contar con una intranet para trabajar en red y un servidor escolar para compartir contenidos y materiales desarrollados a través del portal Educ.ar. Se crea de esta manera un primer piso de derechos, de igualdad de oportunidades desde el punto de vista del acceso material y simbólico a objetos de conocimiento, saberes, modos de hacer, formas culturales, etcétera. En definitiva, a nuevos circuitos de producción y distribución de conocimientos, de los cuales la mayoría de nuestros estudiantes/as quedaban excluidos.

Las tecnologías de la información y la comunicación tienen un profundo efecto cultural en las sociedades contemporáneas. Los primeros años de desarrollo del Conectar Igualdad, centrados en la distribución masiva y las políticas de sensibilización/experimentación para docentes, directores, estudiantes y familias, persiguieron el propósito de garantizar la inclusión social-digital de nuestros/as jóvenes atendiendo desde una perspectiva crítica a cuestiones tales como:

- La difusión y circulación de información y conocimiento en la web.
- Las nuevas formas de relacionarse y comunicarse con otros/as (redes sociales, chats).
- El tiempo y el espacio donde se construyen y suceden vínculos e intercambios (virtuales, presenciales, *online*, *offline*).
- La lectura e interpretación del mundo mediada por entornos y plataformas diversos.
- Los lenguajes y las formas de representación del saber de nuevo tipo (multimediales: audio, video, imagen, bits, lenguaje binario de programación, en tres dimensiones, etcétera).

Pero, además, los desarrollos tecnológicos se encuentran actualmente entramados en la construcción de conocimiento de los campos disci-

plinares, es decir que las tecnologías han transformado la producción disciplinar desde una perspectiva epistemológica. Resultaba necesario, entonces, definir el lugar de la escuela secundaria en este entramado cultural y cognitivo de nuevo tipo.

Sostenido en estas ideas se crea, a cuatro años de la implementación del Conectar Igualdad y con más de cuatro millones de netbooks distribuidas, el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE). Sus objetivos tomaron como punto de partida los resultados vertidos por los estudios evaluativos desde la llegada de las computadoras a las escuelas. Una de las principales conclusiones evidenciaba la valoración positiva y el alto grado de aceptación del programa por parte de la comunidad educativa en general. En efecto, equipos directivos y docentes lo definieron como una herramienta determinante para la retención, la promoción escolar y la reinserción de gran cantidad de jóvenes y adolescentes al sistema. Conectar Igualdad convirtió en realidad efectiva la declamación de la obligatoriedad de la escuela secundaria y fortaleció la ampliación de la matrícula escolar promoviendo aprendizajes más allá de las paredes de la escuela: familia y comunidad participaron de la construcción de diversos aprendizajes basados en el encuentro y el acceso a tecnologías, en la mayoría de los casos, por primera vez.

Este efecto multiplicador del uso de la netbooks favoreció la emergencia de renovadas formas de organización de los tiempos, los espacios y las tareas escolares apoyadas en la comunicación y la publicación de los diversos proyectos y resultados de los aprendizajes. El PNIDE se apoyó en esta condición de posibilidad: la alta disposición de tecnologías y la indiscutida valoración positiva de su acceso permitieron pensar y definir la inclusión digital en la enseñanza como derecho.

El Plan promovió articulaciones cruciales entre las líneas políticas del Fortalecimiento de la Enseñanza y el Programa nacional de formación permanente Nuestra Escuela, conformando y consolidando equipos de trabajo territoriales abocados al acompañamiento situado

de la tarea de enseñar desde una perspectiva que entiende la formación docente como diálogo y puesta a prueba de propuestas de enseñanza que promueven por sobre todas las cosas la construcción de sentido y la comprensión profunda y compleja de los diversos objetos que forman la currícula federal de nuestro sistema.

Esa apuesta se condensó en el desarrollo de propuestas de enseñanza orientadas a la mejora y a la renovación de la enseñanza: Estudio de casos y Cortos en la Net permitieron la discusión política de las representaciones de los docentes en torno a los objetos de enseñanza, su inserción en tramas complejas y portadoras de sentido y la interpelación que las TIC operan en términos epistemológicos, didácticos y pedagógicos sobre cada uno. Qué se enseña y por qué, de qué manera y a quiénes, constituyeron hilos de una trama que empezaba a otorgar espesor a la tarea de construir una nueva escuela: una escuela para todos/as.

La presente publicación da cuenta de valiosas experiencias llevadas adelante por los equipos territoriales técnico-pedagógicos del PNIDE. A través de su lectura, se pondrán en evidencia los propósitos que orientaron todas las acciones del Plan, que pretendía por sobre todas las cosas la universalidad, la construcción colectiva y la discusión profesional para la formación, la implementación y la evaluación entre pares para el ajuste y la mejora, el acompañamiento a los equipos de gestión entendiéndolos como condición de posibilidad, el trabajo situado y territorial con los actores centrales (docentes, directivos y estudiantes) como protagonistas.

El programa Conectar Igualdad fue una política de inclusión digital revolucionaria y sin antecedentes en el mundo. A partir de la creación del PNIDE se concretó la posibilidad de lograr una transformación pedagógica de alcance nacional. En tan solo cinco años (2010-2015) se universalizó la entrega de dispositivos tecnológicos, se avanzó en el servicio de conectividad y se desarrolló una propuesta de formación docente que alcanzó durante el año 2015 a más de 18.000 docentes, 7.800 directivos y 400.000 estudiantes.

Este tipo de políticas públicas son necesariamente de largo plazo. Requieren voluntad y definición política, inversión y presencia del Estado. Definitivamente, fueron posibles en el marco de un proyecto de país que apostaba al crecimiento con inclusión de grandes mayorías, que propiciaba el desarrollo científico-tecnológico y la transformación de la matriz socioproductiva histórica. Son estas ideas las que hacían imprescindibles la construcción de una educación de calidad, universal y comprometida con la formación democrática, ciudadana, científica y actualizada de nuestros/as jóvenes.

# PRESENTACIÓN

---

## Por una educación inclusiva

*Florencia Saintout*

El programa Conectar Igualdad (PCI), impulsado por la ex presidenta de la nación, Cristina Fernández en 2010, había logrado a lo largo de cuatro años que en las escuelas secundarias públicas, en los establecimientos de educación especial y en los Institutos Superiores de Formación Docente de nuestra Patria, por primera vez, se empezara a reducir la brecha digital.

Se garantizaba así que cualquier pibe o piba del país pudiera acceder a una netbook y a toda una serie de contenidos, programas y actividades que acompañaban y fortalecían la política educativa.

En una sociedad que cada vez más se configura por la interactividad digital, docentes y estudiantes se vieron transformados por esas poderosas tecnologías y bienes culturales que no sólo habilitan un mundo de consumos: también implican la posibilidad de sentirse incluidos, protagonistas de la historia, generan nuevas condiciones desde donde hacerse visibles, construir y pugnar saberes y sentidos sociales, imaginar otros horizontes de vida.

Paralelamente, la llegada del PCI a las aulas promovió cambios en las formas de desarrollar la gestión educativa e interpeló a profesores y profesoras a que pudieran, a su vez, desaprender y aprender sobre tecnologías digitales y su potencial formativo. Cambios culturales que requerían –claro está– de procesos que no son lineales, que integran tiempos y contratiempos.

Si la herramienta de política pública habilitó unos itinerarios posibles, en lo cotidiano, el amor por el/la otro/a y la profunda convic-

ción por la educación inclusiva vinieron muchas veces a llenar de contenido –no sin dificultades– esos recorridos. Mientras, los discursos de los poderes hegemónicos buscaban echar por tierra todos estos esfuerzos, bajo ligeras denuncias de que no se alcanzaba una calidad educativa pensada en base a criterios del mercado.

Este fue el marco de la llegada del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), lanzado a principios de 2015 por el Ministerio de Educación de la Nación. Lograda la cobertura de netbooks en los establecimientos, esta iniciativa buscó sumar a ese desafío de hacer que las computadoras sean un aporte genuino a la educación. Y no lo hizo de cualquier forma, sino desde un “acompañamiento situado”, que consistió en enviar a las escuelas equipos para capacitar y ayudar a los planteles docentes a planificar y trabajar con los y las más jóvenes.

Como este libro lo demuestra, se trató de una política pública que tenía una mirada sobre la inclusión digital en relación con las experiencias que concretamente sucedían en el territorio. Que estaba dispuesta a apostar por el compromiso, la formación y el trabajo conjunto como única forma posible de construcción de la inclusión y la calidad educativa para todos/as y con todos/as.

En sus diferentes capítulos, esta publicación da cuenta de cómo esta iniciativa incidió en las prácticas de los/as profesionales bonaerenses que conformaron las primeras cohortes del Plan. Se trata de experiencias transformadoras, en cuanto a que movilizaron rutinas arraigadas en las escuelas y promovieron nuevas relaciones entre maestros/as y estudiantes, diferentes modos de organizar y gestionar los espacios curriculares y alteraciones en las maneras de pensar y habitar la comunicación intra e interinstitucional.

El PNIDE planteaba metas en un proceso de mediano y largo plazo, según y tal como estaba acordado y pautado por el Consejo Federal de Educación. Sin embargo, el gobierno de Mauricio Macri discontinuó esta política y, con ella, a buena parte de los trabajadores con vasta trayectoria en materia de inclusión digital.

Esta publicación es producto del relevamiento en las regiones educativas 1 y 17 de la Provincia de Buenos Aires y su contexto de escritura -como se puede también apreciar en los prólogos de quienes impulsaron la política-, fue en tiempos en los que la educación pública experimentaba una fuerte desacreditación por parte del propio Estado y era cada vez más permeable a lineamientos que responden a los requerimientos de un mercado globalizado y de grupos económicos. De modo que hoy, en un nuevo marco político redireccionado al fortalecimiento de procesos educativos inclusivos, el libro nos propone recuperar críticamente las experiencias de una gran cantidad de actores del sistema educativo.

Mientras los costos sociales eran derivados a los sectores medios y populares de la sociedad, y los/as maestros/as volvían a resistir el desfinanciamiento educativo, advirtiendo el carácter neoliberal de las medidas gubernamentales, este proceso nos obligó a mirar nuestro propio pensamiento pedagógico y su articulación con los sistemas públicos. Estamos convencidos/as de que es necesario aprender de estas instancias y visibilizarlas, para abrir nuevos desafíos, para recuperar los derechos perdidos, ampliarlos y defenderlos. Para volver mejores.

### **Centralización/descentralización: ¿desde qué lugar entendemos la educación?**

*Daniela Staniscia*

El debate que aquí se presenta tiene como eje el análisis del sistema educativo a lo largo de la historia argentina, con especial foco en la década del noventa y el período 2003-2015. A modo de introducción, proponemos entonces un breve recorrido por procesos de nuestra historia que sientan antecedentes y nos permiten dialogar y acercarnos a reflexiones en torno a la educación y a las políticas educativas.

Es necesario tomar como punto de partida el momento en el cual se plantea la organización política nacional: la Constitución de 1853. En ella se establece un modelo de transformación del país hacia una nación moderna, cuyos pilares radican en el liberalismo económico y la construcción de un Estado republicano. Esa concepción inicial supone que las corrientes inmigratorias ayudarán a constituir una sociedad “a la europea”, dejando de lado las raíces indígenas y transformándonos en un país “civilizado” (Puiggrós, 2006).

La política educativa durante este período se ve atravesada por la división entre los actuales territorios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires. Durante las presidencias de Bartolomé Mitre (1862-1868) y Domingo F. Sarmiento (1868-1874), el debate de prioridades se dirime entre la educación media y universitaria de las élites para la formación de la clase dirigente y la necesidad de desarrollar la educación básica. La política de Mitre está dirigida a la elitización del sistema, logrando establecer el proyecto pedagógico a favor de la oligarquía liberal. Durante la presidencia de

Sarmiento se afianza el cumplimiento de la obligatoriedad y extensión escolar.

Si nos remontamos al período comprendido entre los años 1860 y 1905, el marco del sistema educativo en Argentina tiene su base en la intervención estatal a partir de la implementación de políticas públicas. Ya hacia fines del siglo XIX, el Estado encarna el objetivo de garantizar la educación para todos/as los/as habitantes, y en 1884 se sanciona la Ley N° 1.420 de Educación Común, con vigencia en territorios que dependen del Estado nacional (Capital Federal, Chaco y la Patagonia), mediante la cual se establece la enseñanza obligatoria, gratuita y gradual del nivel primario. Su importancia radica en el principio que posibilita la igualdad de oportunidades sin importar el origen y el mérito de los ciudadanos, a partir del acceso a la institución escolar estatal y a un modelo único de educación básica, por medio del cual la escuela se transforma en agente de identidad nacional. El Estado se convierte así en el principal actor educador, lo que genera a la vez un doble sistema escolar en las provincias, producto de la creación de escuelas nacionales junto a las provinciales que ya existen.

Otra etapa relevante se lleva adelante durante el primer período del peronismo (1945-1955), en el que se logra un quiebre fundamental en el campo de la educación a partir de la inclusión del sector obrero en el sistema educativo, la formación de la fuerza de trabajo y la democratización social. Se retoma el discurso de la instrucción pública y se establece como prioridad su llegada a los sectores que aún no concurren a la escuela (Dussel y Pineau, 1995). La formación técnica existente se ofrecía para pequeñas minorías y relegada del Estado, por lo que comienzan a socializarse las escuelas dependientes de gremios, sindicatos y organizaciones obreras. En 1949 se crea la Universidad Obrera Argentina (UOA), que plantea la formación sindical, cultural y técnica con injerencia en el movimiento obrero.

Tres ejes fundamentales quedan de manifiesto en este período: ampliación de la matrícula en la educación primaria, mayor inver-

sión en infraestructura y equipamiento, y la gratuidad de la educación universitaria.

Luego, con la dictadura de Onganía y en el período del golpe cívico militar de 1976, se sucederían retrocesos significativos en materia de Educación. En términos regionales, la educación privada comienza su avanzada sobre sectores de la clase media y alta. Esto provoca un aumento en la población no escolarizada por lo que comienza la exclusión de esas mayorías del sistema. Es entonces cuando comienza a clasificarse la educación de calidad para ciertos sectores en detrimento de los más vulnerables. Es importante remarcar el inicio de las políticas de descentralización para el debate propuesto: la dictadura cívico-militar de 1976, que, recrudescida por su plan sistemático de crímenes de lesa humanidad, instaura el modelo liberal basado en el endeudamiento, la censura y la muerte. Ya en 1980-1989, producto de los golpes de Estado anteriores, la educación alcanza un período de dificultades en la llamada *década perdida* (Braslavsky y Gvirtz, 2000), acentuándose las críticas por la exclusión interna que provoca el sistema y la falencia en la calidad educativa con igualdad.

Llegado el año 1990, en América Latina comienza a instalarse la idea de la *reforma educativa* junto al auge de la globalización. En términos generales, el discurso globalizador del modelo neoliberal plantea la amplitud, la conexión inmediata con el mundo, la eliminación de fronteras, la homogeneización. Desde la perspectiva de García Canclini (2000), es necesario de parte de quienes lo pregonan generar estas metáforas discursivas para darle materialidad a algo que no la tiene. Es decir, brindarle cierta corporalidad, ya que sus características principales devienen de la abstracción en que se organiza la economía, la política y la cultura, donde la toma de decisiones ocurre en lugares inaccesibles, invisibles y sin identidad.

Es por esos años noventa que en nuestro país la política nacional queda supeditada a la economía internacional. El vaciamiento económico y material que la globalización produce, en palabras de Canclini, desalienta la participación popular en la vida pública y política,

fomentando el consumo desmedido y generando el sometimiento de los países menos desarrollados a través de la dependencia económica y cultural de los centros globalizadores: la desindustrialización y, de su mano, la descentralización de políticas públicas, de las que no queda excluida la educación.

Dicho modelo se revierte a partir del año 2003 de la mano de un nuevo gobierno popular, donde el rol del Estado vuelve a tener su centro para generar políticas públicas que atiendan a la producción nacional, a la soberanía, a la inclusión social y a la igualdad de oportunidades. En este contexto, la educación se piensa nuevamente como una política de Estado, en tanto bien público y derecho que garantiza el acceso, la equidad y la calidad para todos/as los/as habitantes de nuestro país. No se trata de un mero discurso electoral, sino que se ve materializado en la primera acción de gobierno que realiza el nuevo presidente Néstor Carlos Kirchner en el marco de su asunción: el viaje a la provincia de Entre Ríos para dirimir el conflicto educativo que allí se suscita, donde los/as docentes se encuentran en paro desde hace dos meses y no perciben sus salarios.

A partir de este racconto histórico, profundizaremos en dos de los períodos que representan la descentralización y la centralización en materia educativa: los años noventa y el período 2003-2015, respectivamente.

## **La descentralización educativa de los noventa**

En el campo educacional, la llamada *reforma educativa* se lleva a cabo con el fin de mejorar el sistema de enseñanza bajo la premisa de atender a las nuevas necesidades que desde el “mundo globalizado” se instauran, aunque en ningún caso propone dirimir las desigualdades existentes.

El pensamiento liberal supone en su matriz que los sujetos se constituyen libres a partir de las prácticas educativas y que cada uno

puede ejercer sus derechos como condición de aquello que plantea el mercado en todos los aspectos de sus políticas. Es decir, pone en el centro de la escena al individuo como tal y propone la construcción de un Estado con funciones mínimas, el cual administra de manera “racional”. Desde sus entrañas, el liberalismo instala un modo de entender la educación basada en el “talento cultural”, por lo que el acceso al sistema educativo termina convirtiéndose en un privilegio social y en consecuencia legitima las desigualdades desde la institucionalidad (Gentili, 1999).

El discurso neoliberal se argumenta en la incapacidad del Estado de administrar con eficiencia, apoyándose en premisas de la administración gerencial. La “revolución educativa” se alcanza a partir de gerenciar las partidas presupuestarias para superar la “improductividad”; la responsabilidad sobre los procesos educativos radica en los/as docentes, así como su formación, ya que las competencias técnicas son producto del esfuerzo y el mérito personal. Por tanto, la formación escolar está orientada al mundo del empleo y es la educación la que debe responder a las demandas del mercado de manera rápida, eficaz y flexible.

Estas premisas falaces, construidas para dar respuestas a los sectores privilegiados de la sociedad, se ven reflejadas en el modelo implementado en la Argentina de los años noventa.

Durante la presidencia de Carlos Menem (1989-1999) se inicia un proceso de reformulación en materia educativa que comienza con la firma del Pacto Federal Educativo el 11 de septiembre de 1993, mediante el cual se formalizan los objetivos que luego darán lugar a la ejecución de la Ley Federal de Educación. Entre ellos se menciona concebir la educación como un bien social, coordinar esfuerzos para optimizar la eficacia y calidad educativa, integrar el sistema educativo articulando las diversidades jurisdiccionales, acordar marcos y pautas comunes para la futura Ley Federal de Educación, y la necesidad de avanzar en la construcción del Sistema Federal de Educación Nacional mediante una asignación eficiente de recursos.

Se instaura dicha construcción en base a dos objetivos: por un lado, la transferencia a las provincias de todo lo referido al sistema de organización y administración de la educación y, por otro lado, la articulación con el todo, en un sentido sistémico, equiparando en orden de importancia la autonomía de las partes y una supuesta soberanía del todo.

De acuerdo con el documento elaborado en el año 1990 por el entonces Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, donde se desarrolla el Programa de Descentralización-Integración de la Gestión Educativa, se plantean como ejes fundamentales: la transferencia educativa, la cual se realiza mediante acuerdos jurisdiccionales a partir de una legislación nacional; el nuevo rol del Ministerio de Educación, a partir de la reestructuración orgánica institucional; la definición de una nueva institución escolar con características flexibles, eficiente, adaptable a los cambios y autosuficiente para el cumplimiento de objetivos y metas.

Además, los fundamentos de este programa implican múltiples dimensiones. En lo político, se enfoca en la distribución espacial del poder del Estado, con lo que se denomina *autogestión local*; en lo administrativo, se atiende a la transferencia antes mencionada en relación con las competencias jurisdiccionales; en lo curricular, se apunta a la toma de decisiones de acuerdo con las necesidades específicas y la reformulación de los espacios pedagógicos bajo el paradigma de la innovación y la creatividad de los/as docentes; en lo normativo, se basa en la crítica al Ministerio nacional en tanto “monopolización de las políticas”, y promueve a partir de la amplitud normativa la flexibilización operativa; en lo institucional, se orienta a la apertura hacia la comunidad educativa; por último, en lo económico-financiero, apela a la transferencia de recursos para la toma de decisiones de las jurisdicciones de acuerdo con sus demandas.

En concordancia con su proyecto político, el menemismo pone de manifiesto un discurso de flexibilización en todos los aspectos de la vida política, argumentando la descentralización educativa de una

manera paulatina, por etapas, que irá desde 1991 hasta 1994 y culminará con la conocida Ley Federal de Educación.

El objetivo de esta medida se plantea desde la integración nacional sobre el lema de la “unidad en la diversidad”, la igualdad de oportunidades basada en la diversificación de ofertas y la extensión de la educación en términos de calidad educativa. Sin embargo, el resultado es la desarticulación del sistema educativo y su fragmentación en veinticuatro sistemas que acentúan las diferencias y desigualdades entre las provincias, las cuales se trasladan a los diseños curriculares, las inversiones, los salarios y la calidad de aprendizajes.

Ante este panorama, a lo largo y ancho del país, se suceden multitudinarias marchas. El 2 de abril de 1997 se inicia el ayuno por 1.004 días en la Carpa Blanca docente, frente al Congreso Nacional. Esta medida de protesta por el aumento de salarios, entre otras peticiones, se constituye en un símbolo de lucha al que se suman no solo docentes y organizaciones sindicales, sino también personalidades de la cultura, artistas, deportistas, escritores y referentes políticos de la oposición de entonces. Algo similar ocurre con la ciencia. El CONICET atraviesa una situación de recortes presupuestarios, precarización en las condiciones laborales y desfinanciamiento para las investigaciones y proyectos, lo que provoca renuncias y expulsión de los investigadores.

Estas consecuencias son el reflejo de entender un modelo de país regido por el mercado y sus demandas financieras. La política educativa queda relegada a las libertades individuales, las cuales excluyen, dividen, desintegran y generan privilegios para unos pocos.

## **La soberanía y la inclusión como ejes de política educativa**

La alternativa para acabar con la lógica de mercado puede pensarse en términos del rol compensador que puede asumir el Estado a par-

tir de la transferencia de recursos a los sectores más desprotegidos. Asimismo, la equidad educativa se define en el carácter social de las posibilidades de acceso que se garantiza a la población en términos de conocimiento, herramientas, valores, con base en la unidad nacional. Este es el objetivo del proyecto político iniciado en 2003, que resignifica el rol del Estado en el campo de la educación, a partir de principios como la igualdad, la gratuidad y la equidad como derecho a toda la Nación.

La crisis de fines de 2001 deja de manifiesto las consecuencias en todos los aspectos de la vida del país, y en el campo de la educación somos testigos de cómo la escuela pública ha desplazado la tarea pedagógica para transformarse en un refugio social: de aula a comedor. Esta crisis acentúa profundamente las desigualdades socioeducativas. Por entonces, el sistema educativo se encuentra fragmentado, desfinanciado y desvalorizado. La respuesta del nuevo gobierno es un proyecto basado en políticas públicas con eje en la reparación del sistema productivo, desendeudamiento financiero, creación de empleo y acciones que permiten la inclusión social.

En materia educativa, el primer paso es la reconstrucción del sistema en términos nacionales para articular nuevamente las políticas. Así, se decide restablecer el valor del Consejo Federal de Educación, recuperar la centralidad pedagógica de las escuelas y el calendario académico de 180 días de clases, las paritarias docentes y la dotación de recursos para los establecimientos educativos.

Esta planificación tiene entre sus ejes una nueva legislación para resignificar el lugar de la educación pública. Se logra un consenso nacional para sancionar una ley que permita la regulación del sistema educativo con base en estos nuevos pilares. En primera instancia, la Ley de Financiamiento Educativo sancionada en 2005 permite establecer un nuevo porcentaje presupuestario destinado a educación, la ampliación de la cobertura en el nivel inicial y secundario y la coparticipación de las provincias, destinado a la mejora en las condiciones

laborales y salariales, jerarquización de la carrera docente y mejora en la calidad de la formación inicial y permanente.

El presidente Néstor Kirchner eleva un Proyecto de Ley de Educación Nacional (LEN) al Congreso. Sancionada y promulgada en el mes de diciembre de 2006, la nueva ley contempla

la educación como una política de Estado, como bien público y derecho personal y social, que garantice una sociedad más justa, más soberana, con mayor identidad nacional, que profundice la ciudadanía democrática, el respeto por los derechos humanos y fortalecer el desarrollo socioeconómico de la Nación. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007)

Es nuevamente el Estado nacional el que fija la política educativa y trabaja para que se lleve a cabo en todo el país, con el fin de consolidar la unidad nacional y el respeto por las particularidades de las jurisdicciones. De esta forma, “se garantiza una educación integral, de calidad y permanente basada en la igualdad, la equidad y la gratuidad de este derecho” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007).

En consonancia, la Ley de Financiamiento Educativo permite alcanzar una inversión del 6% del PBI destinada a Educación, Ciencia y Tecnología. Este presupuesto dobla el que recibía la educación a inicios de 2003, y se traduce en mejoras de las condiciones en infraestructura, equipamientos, salarios y formación docente.

En 2005 también se promulga la Ley de Educación Técnico Profesional (ETP) N° 26.058, y con ella se visibiliza la revalorización de una educación clave en la construcción de una nación en crecimiento. Vale aclarar que la educación técnica había sido desmantelada durante la década menemista, en consonancia con el modelo de desindustrialización imperante por entonces.

El nuevo marco legal da lugar a la creación del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) y a un fondo nacional específico destinado a equipamiento, mantenimiento de equipos, insumos, desarrollo de proyectos institucionales y mejoras en las condiciones edilicias. Entre 2006 y 2014, la inversión alcanza los 5.850 millones de pesos, mientras que en 2003 se habían destinado tan solo 6,7 millones. El crecimiento en inversión es acompañado del crecimiento en un 86% de las instituciones propias de ETP, con ofertas de la modalidad, y un aumento del 25% de la matrícula.

Ya en 2007, con la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), se profundizan las acciones, con el desafío de continuar la ampliación de derechos y de mejorar la calidad de la educación argentina. Para cumplir con estos objetivos, se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, a fin de promover la investigación y la transferencia de conocimiento a la sociedad en general. A la vez, el Ministerio de Educación de la Nación es el encargado de concentrar la gestión para profundizar el mejoramiento del sistema educativo proveniente de los cuatro años anteriores.

Dicha profundización se traduce en una serie de políticas planificadas de manera integral. Entre las más destacadas podemos citar la Asignación Universal por Hijo (AUH), que permite la certificación de controles obligatorios de salud y la concurrencia a la escuela de niños/as y jóvenes, y, en consecuencia, una acción para la promoción de la igualdad educativa y la inclusión en el sistema de sectores en situación de vulnerabilidad.

Asimismo, se fortalecen los programas de becas escolares y se consolida la cobertura escolar a partir de la obligatoriedad y universalización de la educación inicial desde los cuatro años. En cuanto a la formación docente, se desarrolla el Programa Nacional Nuestra Escuela, con una iniciativa federal, gratuita y universal. La creación del Instituto Nacional de Formación Docente como organismo descentralizado permite planificar, desarrollar y ejecutar las acciones vincu-

ladas a la formación docente, así como garantizar la participación y el fortalecimiento de la dinámica de los institutos de todo el país.

En esta misma línea se dispone la obligatoriedad para el nivel secundario, y en relación con la educación de jóvenes y adultos surge una política de culminación de estudios secundarios denominada Plan FinES, con un formato de escolarización por tramo.

Para acompañar la profundización de este modelo, se crean diecisiete nuevas Universidades nacionales, garantizando al menos una por jurisdicción. Esto hace que se expanda la matrícula universitaria en un 35% en 2014. La ampliación de derechos de los sectores postergados a la formación universitaria se manifiesta en muchas de estas nuevas instituciones creadas en el Gran Buenos Aires, donde el 90% de los/as inscriptos/as forma parte de la primera generación de profesionales universitarios en sus grupos familiares y el 70% es primera generación con título secundario en esas familias.

Quizá una de las acciones más representativas en términos de transformación es en 2010, año en que se crea el programa Conectar Igualdad (PCI) como estrategia orientada a la inclusión social a partir de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al sistema educativo, con la responsabilidad de garantizar dicho derecho de todos/as los/as niños/as y jóvenes del país, y de esta manera acortar la brecha tecnológica establecida por condiciones socioeconómicas. El Estado –en el período mencionado de Cristina Fernández- distribuye un total aproximado de 5 millones de netbooks para todos/as los/as docentes y estudiantes de escuelas secundarias, técnicas, especiales, hospitalarias e Institutos de Formación Docente, y el programa suma además acciones de formación y capacitación a equipos técnicos, directivos, docentes, etcétera, con el fin de incorporar las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como instancia superadora del PCI, en marzo de 2015 se implementa el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), el cual se presenta como una estrategia político-pedagógica basada en el papel de las tecnologías en el ejercicio docente para la enseñan-

za. Esta política tiene por objetivo la transformación de las prácticas áulicas con la posibilidad de promover la producción y transferencia de conocimientos múltiples. Cabe destacar que las políticas aquí mencionadas conforman sólo una parte de las llevadas adelante en el marco del proyecto político que tiene lugar en nuestro país durante el período 2003-2015, las cuales nos permiten contextualizar la presentación del relevamiento y análisis realizados por el equipo de investigadores/as de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP en el marco de la ejecución del PNIDE en 2015.

## **Reflexiones finales**

La última etapa de políticas públicas permite recuperar en nuestro país un modelo de intervención del Estado, con base en el financiamiento genuino del sector público. Esto se traduce en un fuerte impulso al consumo y al mercado interno, así como también en una sólida inversión en educación, que apunta no sólo a incrementar el presupuesto destinado a la creación de instituciones educativas y mejorar las condiciones para el ingreso y permanencia a partir de un sentido nacional y equitativo que ha respetado las identidades jurisdiccionales, sino que además repara un sistema de inclusión y soberanía nacional.

Como dijimos, esta publicación tiene por objetivo documentar el trabajo de implementación del PNIDE, una política educativa que planteó el desafío de repensar la educación en relación a diversos abordajes pedagógicos surgidos a partir de los desafíos que impone la cultura digital. En este sentido, fue menester realizar un breve recorrido por los procesos históricos de nuestro país a fin de poner en debate desde qué lugar entendemos la educación, para focalizar el análisis en dos de los proyectos políticos que han representado intereses antagónicos. Por un lado, la década del noventa y su apoyo incondicional al mercado, y, por otro, la reivindicación de las deman-

das populares en materia de derechos garantizados por el Estado y su soberanía durante el período 2003-2015.

Como vimos, el mercado ejecuta acciones para apropiarse de los recursos públicos y transferirlos a los sectores privados de mayor privilegio. Desde este punto, vasta es la bibliografía que demuestra la ineficacia de la teoría del derrame, en especial, en el campo de la educación. Es en términos de garantizar los objetivos de democratización y calidad educativa donde se posiciona la necesidad de la intervención del Estado. En el mismo sentido, resulta de vital importancia el fortalecimiento de la ciencia, con el fin de promover la formación para la producción de conocimiento que permita dar respuesta a necesidades productivas y sociales del país en términos de soberanía.

Sin duda, las transformaciones sucedidas durante este período no sólo han surgido de una decisión política, sino de la gestión de acciones en el marco de un proyecto de país que tuvo eje central en el rol del Estado como garantista de derechos de igualdad, soberanía e inclusión.

Tras la culminación del mandato de Cristina Fernández en 2015, el paradigma educativo cambió nuevamente y las dificultades parecen profundizarse. Un modelo que promueve la desideologización como política de Estado, en el campo de la educación, remite al auge de premisas como “revolución educativa”, “innovación”, “creatividad”, “federalización”, “eficiencia”. Términos éstos que, lejos de garantizar la igualdad de oportunidades, el fortalecimiento del derecho a la identidad nacional, a la soberanía, promueven la desarticulación, la fragmentación y nuevamente la descentralización, que se manifiesta en la exclusión de los sectores más vulnerables.

Esta perspectiva se materializó en la decisión del gobierno de Mauricio Macri (2015-continúa) de discontinuar las acciones estratégicas previstas en el marco del PNIDE para 2016. Se trataba de una serie de capacitaciones y actividades de acompañamiento situado, similares a las desarrolladas durante el año anterior, que habían sido aprobadas por el Consejo Federal de Educación. Esta segunda etapa del plan, tenía por fin garantizar el alcance nacional de la política pública.

## Bibliografía

- Bruschtein, L. (1999). “Clase de fin de año en Plaza Congreso”. En: *Página/12*, 31 de diciembre de 1999. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/1999/99-12/99-12-31/pag03.htm>
- Canal Encuentro. *Historia de las leyes educativas en Argentina*. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_Kz8M6WKkcY](https://www.youtube.com/watch?v=_Kz8M6WKkcY).
- García Canclini, N. (2000). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- Gentili, P. (1999). “Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa”. En: *Análisis político y propuestas Pedagógicas*. Buenos Aires: Aique.
- Gvirtz, S., Abregú, V. y Grinberg, S. (2012). “¿Dónde está la escuela hoy? Un diagnóstico de los sistemas educativos latinoamericanos”. En: *La educación de ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Halperín, F. (1999). “Bajo pronóstico reservado”. En: *La Nación*, 7 de noviembre de 1999. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/209736-bajo-pronostico-reservado>.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/textact.htm>.
- Ley Federal de Educación N° 24.205. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/textact.htm>.
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm>.
- Ley de Educación Común N° 1.420. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>.
- Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1990). *Jerarquización de la escuela en el marco de la política de federalización*. Pro-

- grama de Descentralización-Integración de la Gestión Educativa. N° 001753. Fol. 37014/3
- Ministerio de Educación de la Nación (1994). *Pacto Federal Educativo*. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/consejo/cf\\_pacto.html](http://www.me.gov.ar/consejo/cf_pacto.html).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Documento Ley de Educación Nacional N° 26.206. Hacia una Educación de calidad para una sociedad más justa*. Inv. 030239, Fol. 34/35, Libro 3.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *La Política Educativa Nacional 2003-2015. Inclusión y mejores aprendizajes para la igualdad educativa*.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘esto es educación’ y la escuela respondió: ‘yo me ocupo’. En: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Puigróss, A. (Dir.) (1995). *Historia de la educación en la Argentina VI. Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1965)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puigróss, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Ríos, L. y S. Fernández (2015). “Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003”. En: *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. Año 2, N°2.
- Southwell, M. (2013). “Treinta años de reformas educativas”. En: *La educación en debate. Suplemento UNIPE*, N° 11, Buenos Aires.
- Storni de Orozco, M.M. “Antecedentes históricos y caracteres de la Ley 1420”. En: *El Monitor de la educación común*. Disponible en: [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/99617/Monitor\\_12040.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/99617/Monitor_12040.pdf?sequence=1).
- Tedesco, J.C. (2003). “El rol del Estado en la educación”. En: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XIX.

### **La estrategia y el dispositivo del PNIDE. Una perspectiva multidimensional de los procesos pedagógicos**

*Rocío Quintana*

El año 2015 encontró al Ministerio de Educación de la Nación ante el desafío de consolidar un espacio de trabajo en el que confluyan diferentes actores nacionales y provinciales en pos de profundizar la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las comunidades educativas. Emerge en este contexto el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), ejecutado durante ese año a lo largo del mapa educativo nacional.

El punto de partida del PNIDE se debe enmarcar, no obstante, en las políticas de inclusión digital que el Estado nacional impulsó desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en diciembre de 2006 hasta la finalización del segundo gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, y, más específicamente, en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Permanente aprobado por resolución del Consejo Federal de Educación (Res. N° 188/12) para el quinquenio 2012-2016.

En este marco normativo, la obligatoriedad de la escuela secundaria trazó nuevos desafíos para el nivel, a la vez que implantó la imperiosa necesidad de ofrecer nuevas herramientas *convocantes* para la enseñanza y el aprendizaje. De la misma forma, el desarrollo de competencias tecnológicas en los diferentes niveles y modalidades se erigió como uno de los fines y objetivos centrales de la política edu-

cativa nacional (Art. 11, inc. m) y de las políticas de promoción de la igualdad educativa y de la calidad de la educación.

Las medidas se correspondían, a esa altura, con la indudable premisa de que en las actuales sociedades mediatizadas (Verón, 1992) la desigualdad en el acceso y en el manejo de competencias vinculadas a las TIC opera como un disparador de otras desigualdades y propicia la fragmentación social. De modo que el acceso a las tecnologías se presentaba como un requerimiento clave para un proyecto de país orientado por principios de equidad y justicia social.

En efecto, asistimos a un tipo de sociedad donde las comunicaciones digitales se vuelven estratégicas para su funcionamiento y desarrollo. La producción económica y la administración estatal son inviables en nuestros días sin el soporte de los sistemas informacionales digitalizados, lo cual incide directamente en los procesos de trabajo, la oferta de servicios, las actividades económicas y los diversos puestos que constituyen la demanda en el mercado laboral (Castells, 2002).

Desde esa perspectiva, el impacto de las TIC ha provocado una suerte de revolución en la economía y la política, al transformar profundamente las formas de producir riqueza, y no menor ha sido el cimbronazo para la cultura, al incidir sin retorno en los modos de interactuar socialmente, de definir las identidades y de producir y circular el saber; pues la mediación tecnológica de la comunicación ha dejado de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse estructuralmente en nuevos modos de percepción y de lenguaje, en nuevas sensibilidades y escrituras (Martín Barbero, 2000, 2004; Dussel y Quevedo, 2010).

Sin embargo, como señalamos párrafos arriba, más allá de las bondades y las novedades, el grave problema que se avizoraba –y que aún se advierte– en estos cada vez más omnipresentes entornos comunicacionales es que la distribución de mercado de estos bienes no tiende a ser igualitaria y que, además, tal inequidad refuerza ciertas desigualdades, a veces previas, como el caso de las económicas y las educativas, a veces motivadas en el funcionamiento propio de

estos dispositivos. Por esta razón, tanto el acceso a las TIC como las competencias que requieren las mismas ganan importancia en las agendas políticas como objetos de inversiones públicas, como bienes esenciales que, como destaca Marcelo Urresti (2014: 156), deben ser distribuidos del modo más amplio posible toda vez que se presentan como un terreno medular en el que se definen los procesos de democratización por los que transitan las culturas contemporáneas.

La integración de TIC en la vida cotidiana de las mayorías representa, empero, un tema que involucra aspectos tanto económicos y técnicos como políticos, sociales, culturales y, en efecto, pedagógicos, puesto que al transformar las modalidades de circulación del conocimiento y la información, y al promover profundos cambios en los procesos de producción y transferencia, el nuevo entorno exige un replanteo –por cierto, indispensable– de los formatos tradicionales del quehacer pedagógico en el ámbito escolar.

La incorporación de las TIC en los procesos de trabajo en las instituciones formó parte de las políticas tendientes a disminuir las brechas educativas existentes en la Argentina. Las inequidades en materia de uso y apropiación de estas herramientas por parte de estudiantes y docentes generan fuertes distancias en las posibilidades de aproximación a la información y a la construcción del conocimiento. Desigualdades que incide en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la construcción de subjetividades, en las modalidades de participación ciudadana y en la inserción laboral efectiva de las nuevas generaciones.

La estrategia del Plan nacional que nos ocupa surge como corolario de las diferentes líneas de acción destinadas a la equidad y a la calidad educativa, al hacer foco en los procesos de transformación e innovación pedagógica en las instituciones educativas a partir de integrar las TIC tanto en la gestión como en las instancias de enseñanza y aprendizaje. Teniendo como antecedente clave para su desarrollo

la ejecución del programa Conectar Igualdad (PCI)<sup>4</sup>, creado cuatro años antes mediante el Decreto Presidencial N° 459/10, la perspectiva político-pedagógica del PNIDE pone en valor el papel y las posibilidades exponenciales de las tecnologías en el ejercicio docente de la enseñanza, para promover nuevos y múltiples aprendizajes tanto en docentes como en estudiantes, y para fortalecer los procesos de inclusión en las instituciones del sistema educativo.

En este capítulo nos ocuparemos de presentar y analizar la estrategia y el dispositivo de la política educativa en el contexto de implementación en la Regiones Educativas 1 y 17<sup>5</sup> de la provincia de Buenos Aires durante el año 2015, con el propósito de documentar uno de los planes nacionales más significativos desde que llegaron las netbooks a las instituciones educativas de nuestro país, si bien fue desactivado con el cambio en la Administración nacional.

Optamos por una mirada que asumió la necesidad de una descripción densa del diseño del PNIDE, que consistió en desentrañar los sentidos y las prácticas que hacen a la estrategia política, en su campo social y su alcance. La metodología fue claramente cualitativa, y combinó técnicas etnográficas (Guber, 2009) con técnicas de lectura y documentación (Valles, 2007: 109). Tal es que, desde un enfoque hermenéutico, se trabajó con un corpus complejo construido a través de la realización de entrevistas semiestructuradas a los actores involucrados en la implementación de la política –en este caso, a los equipos de la gestión de la regiones seleccionadas: coordinadora provincial, referentes técnicos jurisdiccionales, referentes técnicos territoriales–, la observación participante en los espacios de formación ofrecidos

---

4 El PCI, en la etapa de trabajo de campo de este estudio, había distribuido casi 5 millones de netbooks. Si bien se había logrado equiparar a las escuelas con pisos tecnológicos que pudieran habilitar un trabajo pedagógico en colaboración, interconectando todas las computadoras entre sí y con el servidor escolar, en la puesta en marcha del PNIDE se debió afrontar una serie de problemáticas relativas a las condiciones materiales y tecnológicas concretas (se trata este aspecto específicamente en el capítulo 6).

5 La Región Educativa 1 comprende las siguientes localidades: Berisso, Cnel. Brandsen, Ensenada, La Plata, Magdalena, Punta Indio. La Región Educativa 17: Chascomús, Gral. Belgrano, Gral. Paz, Monte, Pila, Lezama, Rauch.

en este marco, y la revisión de la documentación oficial disponible del PNIDE –fundamentos del Plan, documentos de trabajo, material formativo, entre otros–. Para la observación de este proceso de implementación se seleccionó una muestra intencional de diez escuelas de nivel secundario con criterios de diversidad en sus modalidades y orientaciones y variedad sociodemográfica provincial.<sup>6</sup>

Finalmente, para el cotejo de la información relevada, retomamos algunos de los elementos del procedimiento de análisis del método de comparación constante de Glaser y Strauss, el cual permite conocer lo que los sujetos dicen para, con ello, producir categorías e hipótesis con la finalidad de elaborar una interpretación fundada de los datos.

## **El PNIDE en el contexto de la provincia de Buenos Aires**

El PNIDE se llevó adelante a través de la Dirección de Tecnología Educativa, organismo al cual también se incorporó el PCI, que a su vez formaba parte de la Dirección Provincial de Proyectos Especiales de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. El territorio bajo esta Dirección con rango ministerial está constituido por 135 distritos agrupados en 25 Regiones Educativas,<sup>7</sup> y sólo el nivel secundario contaba –en el momento de ejecución del Plan– con más de 2.500 instituciones de gestión estatal, lo cual significaba un universo de más de un millón de estudiantes y 110.000 docentes.

El Plan educativo se puso en funcionamiento conservando la estructura y la organización con la que se trabajó en el PCI,<sup>8</sup> si bien

---

6 Escuelas de la Región Educativa 1: EES N° 61, ESB N° 55, EES N° 53, EES N° 2 (La Plata); EET N° 1 (Magdalena). Escuelas de la Región Educativa 17: EES N° 3, EES N° 5, EES N° 6 (Chascomús); EES N° 1 (Lezama); EES N° 1 (Pila).

7 Según el relevamiento anual 2014 de la Dirección de Informática y Estadística de la provincia, Buenos Aires presenta 20.915 unidades educativas de todos los niveles, modalidades y servicios, y 4.845.085 estudiantes matriculados. El 69% de los/as alumnos/as asisten a escuelas estatales. Más de la mitad asiste a escuelas ubicadas en los partidos del Gran Buenos Aires.

8 A comienzos de 2015, según detalla la Resolución del Consejo Federal de Educación 244/15, el PCI disponía de un equipo nacional integrado por un grupo

se incorporaron nuevos roles y funciones. Así es que se contó con un coordinador general provincial que estuvo a cargo de equipos jurisdiccionales con alcance territorial, conformados por referentes técnicos jurisdiccionales (RTJ) y por referentes técnicos territoriales (RTT). Asimismo, se sostuvieron los referentes de nivel: especial, secundaria, superior no universitario, técnico-profesional y primaria.

Básicamente, el trabajo de implementación se organizó en dos cohortes: en la primera participaron 650 escuelas y en la segunda 1.000. Según destacó la coordinadora general provincial, dada la gran cantidad de instituciones que presenta la provincia y las características de la propuesta del PNIDE, se necesitó a todo el equipo provincial para llevar adelante la estrategia educativa, esto es, 183 personas, de las cuales 14 desarrollaban tareas netamente administrativas y 160 aproximadamente estaban a cargo de la logística territorial (RTJ y RTT). De este último grupo, en relación con su formación, unas 96 personas poseían un perfil profesional mixto –pedagógico y técnico–, cerca de 30 eran específicamente técnicos, y el resto tenía un perfil pedagógico. Los objetivos del PNIDE demandaban que en el futuro se lograsen equipos con perfiles enteramente mixtos.

En los ETT que se encargan de ir al territorio se está intentando cambiar el perfil, porque si bien al principio [en el marco del PCI] era bien técnico y de asistencia a lo urgente, se los demandaba solamente para cuestiones técnicas, y eso implicaba que si no iba el ETT a la escuela no se car-

---

de trabajo central y por coordinadores provinciales en todas las jurisdicciones del país; además, el equipo estaba formado por alrededor de 600 integrantes del equipo técnico territorial (ETT) y 170 del equipo técnico jurisdiccional (ETJ), a los que se sumaron aproximadamente 100 coordinadores de administradores de red financiados por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), que fortalecieron el trabajo en las escuelas técnicas. Asimismo, hubo alrededor de 450 personas con el rol de asistentes técnicos territoriales (ATT) designadas para asistir a las escuelas secundarias con los Planes de Mejora. A esta altura, el programa ya había sensibilizado a más de 600.000 docentes en sus cuatro años de trayectoria por medio de estrategias territoriales, congresos masivos y actividades online (Consejo Federal de Educación, 2015).

gaban las matriculas, no se prendía el servidor, no pasaba nada. Entonces, con el PNIDE desde hace ya un par de meses se intenta dar una vuelta pedagógica, se viene capacitando a los diferentes referentes de las escuelas, tengan o no tengan EMATP<sup>9</sup>, y que designe en cada institución a alguien y se lo capacita para resolver problemas [...] Viene funcionando cada vez mejor. (RT)

En las Regiones Educativas observadas en el marco de este trabajo se presentaron escenarios marcadamente disímiles, principalmente en lo que respecta al tamaño de la población de escuelas –157 escuelas secundarias en la Región 1 y 38 en la Región 17– y la relación de los equipos con el territorio. En efecto, la Región 1 contó con un equipo conformado por un RTJ a cargo de diez RTT, que tuvieron a su cargo a más de veinticinco escuelas cada uno, si bien no todas las instituciones estaban trabajando en el marco del PNIDE. Dado que esta Región presentaba una población considerable de escuelas, durante el primer año el trabajo se organizó a partir de dos cohortes de docentes, que en total sumaron aproximadamente doscientos profesionales.

En la Región 17, el PNIDE presentó un equipo conformado por un RTJ y tres RTT, quienes tuvieron a su cargo once escuelas secundarias: ocho de Chascomús, una de Lezama y dos de Pila. Un dato que resultó relevante en lo concerniente al perfil de los equipos es que los referentes provenían de diferentes distritos (Chascomús, Ranchos y Rauch). Esta zona presentaba la característica de contar con una cantidad menor de escuelas de nivel secundario, por lo que se trabajó a partir de una cohorte.

Con las entrevistas a los equipos técnico-pedagógicos podemos decir que, comparativamente, si bien la Región 1 presentaba una mayor cantidad de escuelas afectadas al Plan, contaba con un equipo más numeroso para asistir instituciones con distancias cortas entre ellas; mientras que la Región 17 contaba con menos recursos huma-

---

9 Medios de Apoyo Técnico Pedagógico.

nos para cubrir mayores distancias, a lo que se sumó –en algunos meses de 2015– que las inundaciones del río Salado mantuvieron en vilo a varias localidades, con evacuados y accesos cortados. Otra diferencia contrastante en cuanto a los equipos fue el perfil y la trayectoria de los referentes: mientras que en la Región 1 el grupo era más heterogéneo, en tanto contaba con referentes con formación pedagógica, técnica y mixta, pudiéndose complementar en los procesos de formación y de trabajo, en la Región 17 las trayectorias evidenciaron una formación de corte preferentemente técnico.

## **La estrategia de acompañamiento institucional como eje central de la propuesta de formación del PNIDE**

El PNIDE fue pensado desde una perspectiva integral, en cuanto promovió articular con las diferentes políticas públicas relacionadas con la incorporación de las TIC en las prácticas pedagógicas. Estas fueron, primordialmente, el mencionado PCI, Primaria Digital y el Programa Nacional de Formación Docente Permanente “Nuestra Escuela”, a la vez que previó desplegar diferentes líneas de acción propias que tuvieron alcance sobre una variedad importante de actores del sistema educativo.

En los años precedentes a la implementación del Plan, los estudios evaluativos del PCI, en su primera etapa, arrojaron luz sobre la fuerte demanda de los actores escolares de capacitaciones en el uso pedagógico de las TIC, a la vez que dieron pistas sobre el reconocimiento y la valoración de las mismas una vez expandida y diversificada la oferta de formación docente al respecto en las fases subsiguientes de implementación de la política educativa (Ministerio de Educación, 2011, 2014). El PNIDE asentó su estrategia sobre la base de reconocer estas demandas y antecedentes en materia de formación, dando lugar a lo que se denominó *estrategia de acompañamiento institucional situado*.

El acompañamiento institucional situado constituyó uno de los ejes centrales de la política de formación inscripta en el PNIDE, en cuanto apuntó a renovar la enseñanza desde la promoción de un proceso dialéctico continuo de creación/reflexión de prácticas pedagógicas que favorezcan usos entramados e intensificados de las TIC, en pos de asegurar la generación de aprendizajes significativos.

En tal sentido, y atendiendo a las particularidades de cada nivel y modalidad del sistema educativo, la estrategia pedagógica implicó acciones educativas, técnicas y administrativas que apuntaron a transformar los procesos culturales instituidos y los modos de realizar la educación. Tales acciones tuvieron como finalidad no sólo integrar las TIC como una dimensión estratégica de la gestión institucional y de la gestión de la enseñanza en las aulas, sino –y más importante aún– promover en toda la comunidad educativa las oportunidades que brinda el uso de las tecnologías (Ministerio de Educación, 2015: 3).

Como su nombre lo indica, la estrategia propuso un enfoque que hizo especial hincapié en el acompañamiento presencial y virtual a las comunidades educativas, a los equipos directivos en términos de gestión y a los equipos docentes tanto en el diseño como en la implementación de proyectos que contemplaron el uso pedagógico de las TIC en el aula. Teniendo en miras el impulso de nuevos y múltiples aprendizajes tanto en docentes como en estudiantes, y el fortalecimiento de los procesos de inclusión en las dinámicas institucionales, su eficacia radicó en la promoción de espacios de reflexión en relación con: los problemas profesionales situados, esto es, referidos a la enseñanza, a la integración de TIC y a los modos de organización de la enseñanza en las escuelas; la mejora de los aprendizajes de los estudiantes; y el reconocimiento de los saberes que los/as docentes construyeron en sus trayectorias, resignificándolos en términos de los nuevos requerimientos y desafíos que presenta la integración de TIC en la enseñanza.

Este *acompañamiento* involucró diversas modalidades de hacer colectivo entre los equipos técnicos/pedagógicos del PNIDE y los

diferentes actores del sistema educativo –inspectores regionales, inspectores distritales, directivos, docentes, estudiantes–, para forjar trayectorias educativas que apuesten a una transformación de los procesos pedagógicos a partir de la integración de TIC, en el momento concreto en que estos procesos tenían lugar; condición esta última que ineludiblemente implicó asumir las circunstancias sociales, curriculares y de recursos técnicos y humanos particulares de cada institución para que los procesos de inclusión e integración educativa, social y digital esperados se lograsen.

Por otro lado, que el acompañamiento fuera *situado* brindó la posibilidad de identificar las necesidades y potencialidades de los diferentes actores de la comunidad educativa en el territorio –esto es, en los contextos particulares donde la experiencia pedagógica tenía lugar–, con el objeto de delinear decisiones y acciones relativas a cada caso de integración de las TIC.

De ahí que la estrategia de acompañamiento institucional situado se entendió, desde sus bases (Ministerio de Educación, 2015: 4), como una modalidad de trabajo que requería de la reflexión permanente de las propias prácticas para sortear las diferentes situaciones y necesidades de cada institución/actor, en función de garantizar el ejercicio de los derechos de inclusión educativa y digital de los/as docentes y estudiantes en formación afectados por el PNIDE.

## **El dispositivo: los encuentros de formación en la implementación del PNIDE**

Suscitar la participación y el interés de los diferentes actores que conforman el sistema educativo de nuestro país a nivel de las instituciones escolares requirió contar con un esquema de trabajo complejo y dinámico, capaz de generar sinergia entre las diversas funciones y cargos ocupados: inspectores/as regionales, inspectores/as distritales,

directores/as y docentes, formaron parte constitutiva del diseño y la puesta en marcha del PNIDE.

El dispositivo diseñado contempló diferentes espacios y modos de intercambio y capacitación de los actores en pos de forjar propuestas de enseñanza que presenten una concepción entramada de las TIC, es decir, que contemplen aspectos sociales, culturales, económicos, productivos y políticos conformes al uso cotidiano de las tecnologías en los contextos actuales. Estos espacios constituyeron momentos interconectados pero distintivos de todo el proceso de implementación del PNIDE, y se denominaron *encuentros nacionales*, *encuentros regionales*, *encuentros de núcleo* y *mesas institucionales* (ver Gráfico 1).

La etapa inicial de la implementación del PNIDE estuvo abocada a la realización de los encuentros nacionales en los primeros meses de 2015, donde el equipo central del Plan presentó los lineamientos generales de la estrategia a los equipos de gestión provinciales con el objetivo de acordar y organizar el trabajo de los equipos técnicos/ pedagógicos y de los diferentes actores institucionales involucrados en la implementación de la política de inclusión digital. Esta instancia resultó un momento clave, ya que estuvo abocada a reflexionar y aprehender sobre las acciones en materia de integración de TIC en las escuelas, deliberar sobre las potencialidades y debilidades del Plan, anticipar las posibles preguntas o inquietudes de los/as destinatarios/as principales –los/as docentes del sistema educativo– en torno a las propuestas pedagógicas específicas para el aula.

Mientras los equipos provinciales se apropiaban en sucesivas reuniones de todo el material de trabajo presentado en los encuentros nacionales, se incorporaron en este proceso, en tanto asesores privilegiados, otros actores provinciales que tenían su fortaleza en el campo de la capacitación docente, como son la Dirección de Formación Continua y el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) de la provincia, cuyos equipos serían medulares en lo específicamente disciplinar que subyace en las propuestas pedagógicas del PNIDE.

Luego de esta primera instancia de trabajo entre los equipos de gestión nacional y provincial del PNIDE, el segundo momento estuvo abocado a contextualizar el Plan a través de los Encuentros Regionales. En el caso de la provincia de Buenos Aires, los equipos técnicos/pedagógicos trabajaron en conjunto, primero, con los/as inspectores/as jefes regionales de las veinticinco regiones educativas que contempla la provincia, y luego con los/as inspectores/as distritales, bajo la modalidad de taller.

Estos espacios estuvieron orientados a profundizar la discusión sobre los marcos conceptuales y de práctica en lo que respecta a la integración de las TIC en la enseñanza, así como también a sistematizar y producir conocimiento de manera colectiva en torno a la implementación de políticas públicas en educación y TIC. En estos talleres se acordaron, además, las primeras cohortes de escuelas para la implementación del Plan, sumándose a los/as directores/as.

Los encuentros regionales constituyeron diferentes acciones significativas y operativas: promover la socialización de experiencias de integración de TIC en la enseñanza, construir criterios y estrategias para la articulación del PNIDE con otros programas del sistema educativo en ejecución, y hacer la correspondiente aproximación a los equipos directivos de las escuelas seleccionadas, cuyos docentes afectados se capacitarían en otros espacios de formación propuestos –los encuentros de núcleo–, cuyas características veremos a continuación. De acuerdo con la estrategia de acompañamiento institucional situado, en estos espacios de capacitación con los/as inspectores/as y los directivos, se relevaron y sistematizaron los antecedentes no sólo en materia de acciones relativas a la integración de TIC en las escuelas, sino también en materia de formación específica de los equipos docentes, y de recursos técnicos y materiales de cada una de las instituciones.

El criterio de selección propuesto por las autoridades provinciales del PNIDE fue que las instituciones educativas no estuvieran trabajando con todos los programas que estaban en ejecución, por varios motivos: porque aún la provincia tiene escuelas a las que no les lle-

ga ninguna oferta de capacitación –las más afectadas en este aspecto son las rurales–; para que los/as docentes “estén más tranquilos a la hora de implementar las propuestas del PNIDE” (coordinadora provincial); y para que no tengan que ausentarse de las instituciones en reiteradas ocasiones a fin de cumplir con las diferentes actividades de formación, lo cual podría incidir de manera negativa en la continuidad de sus clases. De todos modos, en algunas escuelas de nuestra muestra convergieron distintos programas que en ese momento ofertaba el sistema educativo.

Los encuentros de núcleo, junto a las instancias de acompañamiento situado en las instituciones escolares, constituyeron el corazón de la estrategia, ya que el objetivo principal de estos espacios fue reflexionar y trabajar en conjunto con los/as docentes afectados/as al Plan en torno al proceso de integración y/o intensificación del uso de TIC en la enseñanza.

Durante al menos tres encuentros de núcleo que tuvieron lugar en el segundo trimestre del ciclo lectivo 2015, los equipos técnicos/pedagógicos del PNIDE y los/as docentes de las regiones educativas trabajaron colectivamente, organizados en comisiones, sobre las propuestas de enseñanza que en simultáneo llevaban adelante en las aulas, según especificidad disciplinar. Estas propuestas fueron: *Cortos en la Net* –a través de dos modalidades: Ficción y Literatura o Documental y Ciencias Naturales–<sup>10</sup> y *Estudio de casos. Una propuesta para integrar TIC y construir sentido*.

Las propuestas presentaron una concepción entramada de las TIC desde una doble vía, porque intentaron integrar diferentes dimensiones o enfoques disciplinares en su abordaje en el aula, y porque

---

10 El proyecto pedagógico se realizó con la colaboración del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA), y tuvo como objetivo principal aproximar a estudiantes y docentes al lenguaje audiovisual a partir de fomentar el cine y el video como forma de enseñanza en el aula y potenciar el uso de TIC para producir conocimientos. Contempló, además, la presentación de los cortos en un festival nacional que se realizó en simultáneo en todas las provincias con la finalidad de visibilizar y compartir el material con otros jóvenes, la comunidad educativa y el público general.

trabajar con tecnologías en las escuelas requirió acciones institucionales y sistémicas en torno a diversos aspectos que deben ser pensados relacionalmente, tales como las definiciones curriculares y las prácticas pedagógicas, la producción de recursos –materiales educativos, software, implementación de referencia, etcétera–, la formación permanente, la investigación, la necesidad en la tarea pedagógica de que docentes y estudiantes asuman funciones de conducción y coordinación en distintas actividades, el conocimiento respecto del funcionamiento de pisos tecnológicos, las condiciones materiales y las configuraciones de uso de las TIC, la participación de otros actores novedosos –como los referentes técnicos escolares–, entre otros (Ministerio de Educación, 2015b).

Las propuestas resultaron sumamente desafiantes para los/as docentes, principalmente por la condición de pensar el trabajo pedagógico desde una perspectiva compleja y entramada, lo cual implicó –en cierto punto– rever los modos de abordaje tradicionales de los/as profesionales. Dice la coordinadora provincial del PNIDE en el momento en que se estaban llevando adelante los encuentros de núcleo:

La que más obstáculos presenta es el Estudio de caso, porque lo más difícil es construir un caso y porque en una propuesta de ese estilo uno pretende que se pueda articular tanto Geografía, como Historia, como Construcción ciudadana, y es difícil en el mismo entorno tener a los docentes disciplinares de cada una de las áreas. Entonces, creo que esa propuesta es la que más resistencia ofrece. En cuanto a Cortos en la Net, la verdad que no, que fue mucho más flexible, mucho más autónoma. Como que el docente se vio más permitido de poder avanzar en el camino que quisiera, decidir el tema que quisiera, la lectura que quisiera, la adaptación que quisiera... Es mucho más flexible en ese sentido.

Por último, el PNIDE buscó instituir las mesas de gestión institucional, a fin de inscribirse en la cotidianeidad escolar y promover la reflexión y el intercambio entre los diferentes actores escolares en relación con la integración de las TIC en la enseñanza, la articulación del Plan con otras políticas de inclusión digital en las escuelas, así como abordar, de manera integral y participativa, problemas profesionales referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las mesas fueron los espacios menos consolidados del Plan, si bien en el relevamiento se hallaron algunas de sus características prescriptas en los intercambios emergentes de ciertos equipos docentes. En este punto resulta relevante remarcar que la propuesta del PNIDE aspiró a una profunda transformación en la enseñanza y el aprendizaje desde el momento inicial, reconociendo la relevancia de promover nuevas dinámicas de trabajo al interior de las instituciones; no obstante, esta estrategia entró en conflicto con las condiciones escolares concretas, sumado a los tiempos necesarios para la promoción de nuevas prácticas educativas y de gestión.<sup>11</sup>

## **Reflexiones finales**

En un marco de inequidad en materia no sólo de acceso, sino de usos y apropiaciones de las herramientas digitales, la política estatal de la última década se orientó a compensar las desigualdades sociales y educativas en el mismo punto de partida. En efecto, el PNIDE, y antes el PCI, procuraron conciliar en el cambio educativo formal diversas exigencias que van desde la apertura al uso de los lenguajes audiovisuales, de las computadoras, de la informática, a la construcción de ciudadanía y la formación más equitativa para el campo del trabajo. Pues nuevamente es la escuela la que resulta ser el último baluarte democratizador, el lugar más idóneo para la difusión distri-

---

11 Este aspecto se trata en el capítulo 5.

butiva de “saberes de acceso” a las nuevas exigencias comunicativas y productivas.

El PNIDE apuntó, entonces, a trabajar mediante la distribución de capacidades y conocimientos a través de las instituciones educativas. Ello implicó un diseño complejo y dinámico, atento a considerar y hacer sinergia entre diferentes actores. En este sentido, una de las cuestiones que se debe destacar es la capacidad del esquema de trabajo propuesto para interpelar y convocar a una variedad de perfiles profesionales que dinamizan el quehacer cotidiano en las escuelas, en pos de trabajar colectivamente en la renovación pedagógica de la mano de las TIC.

Por otro lado, atendiendo a la idea de que un sujeto alfabetizado está siempre referido a un lugar y a un tiempo histórico (Ferreiro, 2007), y con ello la posibilidad de convenir sobre el descentramiento del libro como única tecnología del saber y sobre la emergencia de lo que se ha denominado *alfabetización múltiple* (Huergo, 1998), el Plan ofreció alternativas de enseñanza en las que docentes y estudiantes pudieran circular activamente por diferentes lenguajes, soportes y saberes que conforman la cultura de esta época.

La estrategia de acompañamiento institucional situado se presentó como la clave de entrada al trabajo colectivo entre docentes, estudiantes y equipos técnicos del PNIDE, poniendo en tensión los modos pedagógicos dominantes, elaborados en soledad, rutinarios, monodisciplinarios. En este punto, quizá una de las novedades más relevantes del dispositivo fue que las escuelas pudieran contar con equipos técnicos y pedagógicos que se involucraran en los procedimientos colectivos de acción y resolución de problemáticas específicas de las situaciones singulares de cada contexto institucional y áulico.

## Bibliografía

- Castells, M. (2002). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Consejo Federal de Educación (2015). *Prioridades y metas del Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios jurisdiccionales en el marco de la intensificación del uso de tic en las escuelas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. 2015-2016*. Disponible en [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res15/244-15\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res15/244-15_01.pdf)
- Dussel, I. y Quevedo, L.A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías. Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2010). Aulas Conectadas. Los saberes en la era Digital. En: *El Monitor*, N° 26. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor26.pdf>.
- Ferreiro, E. (2007). Textos en comunidad. En: *El Monitor*, N° 13. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier4.htm>.
- Huergo, J. (1998). Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía. En: *Nómadas*, N° 9. Bogotá: Departamento de Investigaciones de la Universidad Central (DIUC).
- Kliksberg, B. y Novacovsky, I. (2015). *Hacia la inclusión digital. Enseñanzas del Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Granica.
- Martín-Barbero, J. (2000). *Culturas/Tecnicidades/Comunicación*. Guadalajara: OEI.
- Martín-Barbero, J. (2004). “Tecnicidades, identidades, alteridades. Desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo”. En: *Diálogos de la comunicación*, N° 8-9. Guadalajara.
- Ministerio de Educación (2011). *Nuevas voces, nuevos escenarios*. Estudios Evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Primera Fase. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/item/96909/Investigacion%20PCI.pdf?sequence=1>

- Ministerio de Educación (2014). *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la Universidad pública conectando miradas*. Estudios Evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda Fase. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/126462/cambios-y-continuidades-en-la-escuela-secundaria-la-universidad-publica-conectando-miradas>
- Ministerio de Educación (2015a). *El acompañamiento situado*. Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa. Documento de trabajo elaborado por los equipos jurisdiccionales del Plan.
- Ministerio de Educación (2015b). *Enseñanza e inclusión de TIC en la educación obligatoria y en la formación docente*. “Fundamentos”. Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa. Documento de trabajo.
- Urresti, M. (2014). “La comunicación digital y las políticas del Estado como intervención cultural”. En: Margulis, M., M. Urresti, H. Lewis y otros. *Intervenir la cultura. Más allá de las políticas culturales*. Buenos Aires: Biblos.
- Verón, A. (1992). “Interfaces. Sobre la democracia audiovisual avanzada”. En: Ferry, J.W. y D. Wolton. *El nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa.

### **Perfiles. Trayectorias y desafíos en la implementación del PNIDE**

*Luis Andrés Fiorentino  
Serguei Komissarov*

En el presente capítulo nos centraremos en la descripción y el análisis de las trayectorias y los perfiles profesionales correspondientes a los actores involucrados en el desarrollo del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), implementado durante el año 2015 por el Ministerio de Educación de la Nación en la República Argentina.

El PNIDE respondió a las Políticas de Inclusión Digital que el Estado impulsó desde la sanción de la Ley Nacional de Educación. Su objetivo principal apuntó a la transformación de las prácticas docentes y de las dinámicas institucionales, en tanto su intencionalidad fue trascender los aspectos técnicos de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en dichos procesos. Teniendo como antecedente clave la ejecución del programa Conectar Igualdad (PCI), la perspectiva político-pedagógica del Plan puso en valor el papel y las posibilidades exponenciales de las tecnologías en el ejercicio docente, para promover nuevos y múltiples aprendizajes tanto en profesores como en estudiantes con el fin de fortalecer los procesos de inclusión en las instituciones del sistema educativo.

En tal sentido, los objetivos propios del PNIDE se concentraban en varios aspectos fundamentales:

Fortalecer las bases organizativas, técnicas y pedagógicas para la integración efectiva de TIC en las instituciones educativas.

Renovar la enseñanza desde la promoción de usos entramados e intensificados de las tecnologías digitales para fortalecer la enseñanza.

Promover espacios de intercambio genuino, trabajo colaborativo y reflexión sobre la propia experiencia para favorecer la calidad de las propuestas educativas que atiendan las trayectorias escolares.

En el presente capítulo se analizarán las trayectorias de los actores institucionales (docentes, directivos e inspectores/as) y de la gestión provincial de las gestiones educativas 1 y 17 (referentes técnicos jurisdiccionales -RTJ- referentes técnicos territoriales -RTT-), sus funciones específicas, sus perfiles profesionales, las posibilidades de acción y los desafíos que esta labor implicó durante el desarrollo del plan.

## **Algunas aclaraciones conceptuales**

Antes de comenzar se hace necesario explicitar algunos conceptos teóricos que posibilitan nuestro análisis. Las nociones de *habitus* y *trayectoria* (Bourdieu, 1988, 1991) resultan fundamentales para comprender el accionar de los actores involucrados en la implementación del PNIDE.

En el terreno de la sociología de la cultura, el concepto de *habitus* resulta clave para la reflexión sobre temas centrales de la teoría política y la teoría de la educación. Problemáticas como las del poder, la dominación, la legitimidad, el Estado, la reproducción social y su vinculación con el sistema educativo exigen el uso de esta noción capaz de superar la dicotomía entre objetivismo y subjetivismo que ha caracterizado al pensamiento social.

En el mundo social pueden observarse estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o restringir sus prácticas y representaciones. En efecto, dice Bourdieu, existe por un lado una génesis social de los esquemas de percepción, pensamiento y acción que son constitutivos de lo que denomina “*habitus*”, y, por otro lado, hay estructuras sociales que de-

nomina “campos”. Así, la conjunción de lo objetivo y lo subjetivo, del habitus y el campo, de la historia hecha cuerpo y de la historia hecha cosa, es el mecanismo principal de producción del mundo social.

Para Bourdieu, las acciones humanas no son respuestas instantáneas a un estímulo, sino, por el contrario, el fruto de toda la génesis histórica de sus aspiraciones y preferencias. El habitus es precisamente eso: un saber socialmente adquirido, “un conjunto de relaciones históricas depositadas en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” (Bourdieu y Wacquant, 1995). Al estar generado por las estructuras objetivas, produce sistemas de prácticas y de representaciones que le otorgan a la conducta esquemas básicos de percepción y acción, modos de experimentar y clasificar lo real.

Debido a que el habitus es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos –pensamientos, percepciones, expresiones, acciones– que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas; la libertad condicionada y condicional que asegura está tan alejada de una creación de imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales. (Bourdieu, 1991: 96)

Por lo dicho, el habitus es un operador de la racionalidad, pero de una racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y, por lo mismo, trascendente al individuo. Las estrategias gestionadas por el habitus son sistemáticas, pero también, podría decirse, específicas, toda vez que son desencadenadas por el encuentro con un campo particular. Desde esta perspectiva, el habitus es creador, inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras.

En síntesis, las percepciones y las acciones que tienen los agentes están marcadas, entonces, porque estos están dotados de determinados *habitus*, configurados de acuerdo con el lugar histórico que ocupan dentro del espacio social, dado a su vez por un volumen y una estructura de capital particular que permite hablar de trayectorias posibles.

Hablar de trayectorias, por otro lado, implica la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas. Los individuos no se desplazan al azar en el espacio social porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos, y porque ellos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia, es decir, sus propiedades. De ello se desprende que la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes. Por lo tanto, según esta perspectiva, no son igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida. Si bien –como se expuso– existe una fuerte determinación del lugar que se ocupa en el espacio social, para algunos autores la perspectiva bourdiana abre el juego para analizar las prácticas más allá de sus enclasmientos en tanto la libertad condicionada y condicional que asegura el *habitus* se aleja tanto de una imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales (Gutiérrez, 1995).

El concepto de trayectoria de Bourdieu, enmarcado en el de *habitus*, toma en cuenta la relación entre lo particular del individuo y el campo de fuerzas e interacciones por el que atraviesa en su recorrido biográfico. En este sentido, las trayectorias profesionales se entienden como historias que se construyen a partir de las constricciones del sistema social, pero que no están absolutamente determinadas por este.

La trayectoria, por su parte, también se conceptualiza de manera situacional y relacional, en cuanto que es el resultado de las acciones, posiciones y elecciones que un sujeto desarrolla a través del tiempo y

en el marco de un campo específico que lo constituye y del cual forma parte.<sup>12</sup>

Estudiar las trayectorias, entonces, de desarrollo profesional de los sujetos implica construir sus experiencias formativas, comprender las acciones singulares que han realizado a lo largo de su historia profesional en el marco de las oportunidades y regulaciones propias de su campo de actuación, es decir del colectivo profesional (Vezub, 2008). Las trayectorias formativas son actividades socialmente situadas con un sentido singular, subjetivo y personal, pero que al mismo tiempo evidencian los rasgos históricos, estructurales y coyunturales presentes en el desarrollo de la profesión.

## **Estrategia metodológica y trabajo de campo**

El análisis, de tipo evaluativo, de la implementación concreta del PNIDE en el territorio se propuso explorar e indagar sobre la estrategia política y pedagógica del Plan en la provincia de Buenos Aires. Este desafío exigió investigar las acciones de la gestión según diferentes niveles –jurisdiccional, territorial, institucional– y las dinámicas y los sentidos de los intercambios en las diferentes instancias de formación y participación que la estrategia habilitó en cuanto propuesta de formación docente permanente.

Con tal fin, se optó metodológicamente por un enfoque cualitativo que combinó técnicas etnográficas con el Método de Comparación Constante para el análisis. Se trabajó a partir de una serie de dimensiones, subdimensiones y técnicas que fueron revisadas y rediseñadas en el proceso de trabajo. El desarrollo de cada dimensión de análisis, con sus subdimensiones y sus técnicas, surge a partir de una matriz de evaluación que permitió organizar el relevamiento según la especificidad de cada grupo de actores informantes.

---

12 Cf. Bourdieu (1999).

Las dimensiones y subdimensiones de análisis fueron:

1. Gestión institucional:

- Perfiles, funciones y expectativas de los equipos involucrados.
- Estrategias de acompañamiento de las propuestas de enseñanza.
- Dispositivos, circulación y modos de comunicación y participación.
- Articulación de programas para la integración de TIC.

2. Espacios de formación:

- Tipo y características de actividades (talleres, encuentros de núcleo, mesas institucionales).
- Participación y articulación entre los diferentes actores.
- Valoraciones, opiniones y expectativas.
- Materiales de formación y capacitación.
- Articulación con otras estrategias de formación en TIC.

3. Gestión pedagógica:

- Estrategias puestas en marcha para favorecer la implementación del PNIDE.
- Aplicabilidad de la propuesta del PNIDE.
- Implementación de las propuestas de enseñanza en el aula.
- Apropiación de las propuestas de enseñanza a nivel institucional (escuela).
- Nuevas propuestas de enseñanza con TIC a partir del PNIDE.

Por su parte, los actores entrevistados fueron:

- Referentes técnicos jurisdiccionales (RTJ).
- Referentes técnicos territoriales (RTT).
- Supervisores (inspectores jefes regionales y distritales) y directores de nivel.
- Directores de CIIE.
- Directores de escuela.

- Docentes.
- Referentes tecnológicos.

Con el fin de observar y analizar tanto los diferentes actores sociales involucrados en el PNIDE como los espacios de formación, participación e intercambio que proponía el Plan como estrategia política y pedagógica, se recurrió a diversas técnicas de relevamiento. Entre ellas podemos mencionar observaciones no participantes, entrevistas semiestructuradas, registro escrito y de audio.

Para llevar a cabo el trabajo de campo, se seleccionó una muestra intencional de diez escuelas pertenecientes al nivel secundario de la provincia de Buenos Aires con criterios de diversidad en sus modalidades y orientaciones. Las instituciones educativas corresponden a las Regiones Educativas 1 y 17, que comprenden las localidades de Berisso, Cnel. Brandsen, Ensenada, La Plata, Magdalena y Punta Indio; y Chascomús, Gral. Belgrano, Gral. Paz, Monte, Pila, Lezama, Rauch, respectivamente.

## **Actores responsables de la organización y gestión**

El PNIDE contaba con un equipo de trabajo territorial a nivel nacional y en cada una de las jurisdicciones que fortalecía las bases organizativas, técnicas y pedagógicas para la integración efectiva de TIC en las instituciones educativas.

Dado que el punto de partida fue indagar sobre la experiencia del Plan en cuanto a su estrategia pedagógica y política en su despliegue territorial, entendemos que el valor asignado a la formación, a la enseñanza e incluso a la escuela en relación a las TIC por parte de los diferentes actores escolares se ancla en experiencias particulares, tradiciones culturales y tramas sociales, si bien compartidas, distintas.

En concreto, el equipo de trabajo territorial tuvo a su cargo la implementación del PNIDE en cada jurisdicción, de acuerdo con los ejes prioritarios acordados por el Consejo Federal de Educación.

En relación con los/as docentes y las instituciones educativas, los/as RTT despliegan su actividad en la modalidad de acompañamiento situado, a través de las siguientes acciones: asegurar el funcionamiento correcto del equipamiento entregado y el acceso a recursos educativos; formar y asistir a los equipos directivos y de supervisión o inspección para facilitar, desde la planificación y gestión institucional, la integración de TIC de acuerdo con los objetivos nacionales, jurisdiccionales e institucionales; brindar a los equipos de enseñanza y de apoyo asesoramiento, formación permanente, implementaciones de referencia, etcétera, en el marco de la reflexión sobre sus propias prácticas; desarrollar e implementar planes de acceso y producción de contenidos y software a través de la optimización de los usos del servidor escolar y la migración al sistema operativo Huayra, que favorezcan la producción y la circulación de contenidos multimediales y digitales de calidad entre las instancias nacionales, jurisdiccionales e institucionales.

En la provincia de Buenos Aires, el PNIDE se puso en funcionamiento conservando la estructura y la organización con la que se venía trabajando en el PCI, aunque se incorporaron nuevos roles y funciones. Es decir, se contaba con un coordinador general provincial a cargo de equipos jurisdiccionales con alcance territorial, conformados por RTJ y RTT. Asimismo, se sostuvieron los/as directores de nivel especial, secundario, superior no universitario, técnico-profesional y primario.

Para la puesta en marcha del PNIDE se necesitó a todo el equipo provincial proveniente del PCI conformado por 183 personas. De este total, 14 desarrollaron tareas netamente administrativas y 160, aproximadamente, estuvieron a cargo de la logística territorial (RTJ y RTT). De este último grupo, en relación a su formación, alrededor del 60 por ciento de los/as profesionales poseían un doble perfil -pe-

dagógico y técnico- y cerca del 20 por ciento eran específicamente técnicos. El resto, su especificidad era principalmente pedagógica. Tal es que el número más grueso del equipo de Buenos Aires presentaba un doble perfil o perfil mixto. Explica la coordinadora general del PNIDE:

Necesitábamos obviamente a todo el equipo. Sobre todo, porque la propuesta del PNIDE tiene diferentes actores que hacen diferentes cosas en una jornada de trabajo. Desde las entrevistas, el funcionamiento de lo técnico, la migración a Huayra, todo lo que involucra llevar a cabo esta propuesta, más allá de lo que la propuesta en sí viene a contarnos, a darnos (Coordinadora general, Buenos Aires).

Para contextualizar la propuesta pedagógica y política se organizaron diferentes instancias de trabajo: a nivel nacional y regional y encuentros de núcleo con diferentes cohortes de docentes según región educativa<sup>13</sup>.

Dentro de los primeros espacios de formación, se seleccionaron las escuelas que efectivamente participaron en el plan, en base a un criterio propuesto por las autoridades provinciales del PNIDE. La decisión se basó en que las instituciones educativas no se encontraran trabajando con todos los programas que estaban en ejecución en aquel momento, por varios motivos: por una parte, porque la provincia tenía escuelas a las que aún no les llegaba ninguna oferta de capacitación (las más afectadas en este aspecto eran las rurales); por otra parte, para que sea viable para los/as docentes la implementación de las propuestas del PNIDE; y por último, para evitar ausencias o discontinuidades escolares. De todos modos, en algunas escuelas de la muestra con la que trabajó el equipo de la UNLP convergían distintos programas que, en aquel entonces, proponía el sistema educativo.

---

13 Ver capítulo 2: La estrategia del dispositivo del PNIDE. Una perspectiva multidimensional de los procesos pedagógicos.

## División de tareas de los equipos de gestión

En cuanto a los roles y las funciones en las escuelas, los/as RTJ tenían bajo su responsabilidad la coordinación de las actividades del PNIDE a nivel jurisdiccional, y para ello contaban con el equipo de referentes técnicos, que estaban bajo su supervisión. Estos últimos eran los encargados de la capacitación técnico-pedagógica en los espacios de formación que habilitó el Plan, además de estar en el territorio, esto es, de circular por las escuelas de las diferentes secciones de las Regiones Educativas para realizar asesoramiento técnico-administrativo y pedagógico en pos de acompañar el proceso de las propuestas de enseñanza en las instituciones.

En tanto el equipo devino de la estructura del PCI, la gestión jurisdiccional tuvo que trabajar en cambiar el rol instituido de los RTT en el territorio a partir de reforzar la formación pedagógica, ya que -al principio- era marcadamente técnico, de asistencia a lo urgente, y desde las escuelas se los demandaba solamente para cuestiones técnicas. Esto implicaba que, sin la presencia del RTT en las instituciones, se dificultaban las actividades mínimas necesarias para garantizar la perdurabilidad del PNIDE.

Entonces, a nivel institucional, y como parte de las decisiones para agilizar la implementación del PNIDE, se buscó que cada escuela designara un referente para ser capacitado en apoyo técnico. La presencia de ese referente ya capacitado en el establecimiento permitió la resolución rápida de algunos problemas técnicos de los equipos y/o redes sin la necesidad de tener que recurrir al RTT.

Paralelamente, una parte de los RTT, cuando comenzó a implementarse el PNIDE, tenía un perfil marcadamente técnico, pero la naturaleza de las actividades planeadas en el marco del Plan generó que los/as referentes fueran incorporando aspectos pedagógicos. Asimismo, aquellos que presentaban un perfil pedagógico fueron incorporando herramientas de corte técnico.

En relación con el rol de la RTJ, en las regiones observadas, se destacó el trabajo en equipo con el grupo de referentes técnicos a cargo, además de la empatía generada con los/as directivos y los/as docentes afectados al Plan, que en muchos casos trasciende su rol formal al lograr un acompañamiento personalizado en territorio.

En esta dimensión es importante señalar también que, avanzado el proceso de implementación del Plan, se convocó a participar de manera articulada a otros actores provinciales que, en palabras de la coordinadora, tenían *fortaleza en la capacitación docente*: los equipos del Centro de Información, Capacitación e Investigación Educativa (CIIE), en este caso región La Plata, el cual depende de la Dirección de Formación Continua, otra de las direcciones que conformaban la Dirección Provincial de Proyectos Especiales.

De esta manera, se sumaron al PNIDE la directora del Centro y los/as capacitadores/as de Prácticas del Lenguaje, Geografía, Ciencias Naturales y TIC, quienes conformaron el Equipo Técnico Regional (ETR) del CIIE, integrado por docentes referentes de las diferentes áreas y niveles, con experiencia en la formación de formadores en toda la región.

Aquí cabe subrayar que el CIIE, desde su conformación, trabaja en lo que respecta a la formación y al acompañamiento de los/as docentes que están en actividad. Los/as diferentes actores entrevistados resaltaron la relevante contribución de los equipos del Centro en lo que respecta a la estrategia de acompañamiento situado.

A nivel institucional, el trabajo de implementación fue conducido por los/as directores/as de las escuelas con apoyo y acompañamiento de inspectores/as. Los/as directivos fueron los/as encargados/as de promover el uso de las TIC, en tanto el PNIDE abrió la posibilidad de reorientar los procesos de planificación institucional y curricular de acuerdo con los resultados que se esperaba alcanzar en materia de enseñanza. De esta manera, tuvo bajo su responsabilidad la selección y convocatoria de los equipos docentes para llevar a cabo las diferentes propuestas de enseñanza planteadas en el aula, y para conformar

los espacios de gestión institucional dedicados a pensar y fortalecer en forma colectiva el uso pedagógico de las TIC.

## **Reflexiones finales**

Tal como afirma Batista (2007), la inclusión de tecnologías lograría procesos de innovación si fuese acompañada de cambios en la concepción de su uso y de la reflexión sobre por qué y para qué utilizarlas, cuáles son los aportes y qué tipo de aprendizaje se puede promover con ellas. En este contexto, se hace necesario enfatizar la dimensión humana cuando se busca impulsar transformaciones de esta naturaleza. En la adopción de TIC son importantes las consideraciones sobre las oportunidades de aprendizaje, las personas involucradas en el proceso y los marcos institucionales en que se produce. Las formas de pensar y los modos de hacer, de desempeñar la labor, están asociados, entre otras cosas, a las tecnologías utilizadas y están profundamente arraigados en las personas –docentes, directivos y alumnos/as– y en las culturas institucionales. Esto forma parte de lo que se denomina conocimiento tácito, conocimiento práctico, teorías implícitas o esquemas prácticos de acción (Batista, 2007).

Siguiendo los “lineamientos de una buena práctica en gestión institucional para la incorporación de las TIC en las escuelas secundarias” (Lugo y Kelly, 2011), podemos analizar la implementación del PNIDE en el territorio y sus resultados.

En primer lugar, cabe aclarar que la gestión de la integración de las TIC no puede realizarse sin considerar los contextos institucionales en los que se desarrolla ni sin tener en cuenta el aporte de todos los actores involucrados.

Los participantes de este plan no solo formaron parte de la comunidad educativa en la que desarrollaron las propuestas del PNIDE, sino que, además, sus roles en la implementación se adaptaron a sus competencias específicas.

Tal como vimos en páginas anteriores, el sistema educativo está conformado por una diversidad de perfiles profesionales. Cada uno de ellos con un capital cultural específico –en términos de Bourdieu–, posee una serie de capacidades particulares.

El gran acierto de la división de tareas para el desarrollo de la política educativa fue identificar y seleccionar el perfil profesional y las trayectorias de los actores involucrados. De ese modo, por ejemplo, la división entre tareas de orden técnico y las de naturaleza estrictamente pedagógica o de gestión posibilitó la implementación del PNIDE involucrando a todos los actores del ámbito educativo.

Siguiendo este lineamiento, en el marco de las instituciones, fue una fortaleza que los equipos directivos hayan organizado las labores considerando las trayectorias de sus equipos docentes.

En este sentido, es menester destacar el rol de los/as directores/as para motorizar las propuestas que incorporen las TIC en la enseñanza. El compromiso y la presencia activa de estos actores resultaron medulares en aquellos proyectos en que el PNIDE logró evidentes procesos de transformación. En estos casos, el respaldo permanente de la conducción de la escuela fue de vital importancia para sobrellevar resistencias, temores y conflictos que suscita el uso de las TIC en los ámbitos educativos.

## **Bibliografía**

Batista, M. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. y L. Wacquant (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Cresta, C. (2015). *La enseñanza como política. El lugar de los profesores en la transformación de la educación secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gutiérrez, A. (1995). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Posadas: Editorial Universitaria, UNaM.
- Lugo, M. y V. Kelly (2011). *El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativa: la gestión de las tic en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

### **Entre lo residual y lo emergente.**

### **Reflexiones a partir de representaciones sobre lo educativo y lo tecnológico en el ámbito escolar bonaerense**

*Darío Artiguenave  
Julián Manacorda*

Este trabajo presenta una serie de reflexiones y discusiones a partir de recuperar y reconocer diversas representaciones sobre “lo educativo” y “lo tecnológico” que operan en sujetos que participaron del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) a partir de un estudio de campo con entrevistas semiestructuradas realizadas en escuelas secundarias de la Región Educativa 1 y Región Educativa 17 dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación (DG-CyE) de la provincia de Buenos Aires.

El PNIDE fue un programa de alcance nacional aprobado por el Consejo Federal de Educación “en el marco de las diez metas prioritarias para la intensificación del uso de TIC en las escuelas, para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Resolución CFE 244/15). Fue lanzado en el cuarto año de implementación del programa Conectar Igualdad, cuando ya se contaba con una base de infraestructura con más de 4 millones de netbooks entregadas a estudiantes y con los denominados “pisos tecnológicos” –estructuras de red y servidores en los edificios– de las escuelas secundarias, escuelas de educación especial e institutos de formación docente de gestión

pública. Además, durante ese año se sumaron las Aulas Digitales Móviles<sup>14</sup> para 16 mil escuelas primarias de todo el país.

En febrero de 2015, el programa fue lanzado con una serie de encuentros de formación para referentes provinciales, y a partir de allí, durante ese año, se desarrollaron una estrategia de acompañamiento situado que articulaba la formación en las escuelas en conjunto con el Plan Nacional de Formación Permanente (PNFP) “Nuestra Escuela” (aprobado por Res. CFE 188/12), y encuentros regionales periódicos en los que los/as docentes se fueron formando en una serie de propuestas y estrategias para la implementación pedagógica de la tecnología. Para ello, los equipos trabajaron en cuatro talleres: tres con propuestas pedagógicas elaboradas por el equipo de formación del PNIDE, y el restante orientado a capacitar en lo relativo a la gestión institucional del Plan. Dos de las propuestas pedagógicas se titulaban “Cortos en la Net”: una enfocada en producciones de ficción y la otra en documentales. La tercera se titulaba “Estudio de casos” y proponía trabajar con un abordaje multidisciplinario y el uso de imágenes satelitales (Ministerio de Educación y Deportes, 2015).

A su vez, el PNIDE surgió como respuesta a los estudios evaluativos del PCI realizados por el Ministerio de Educación de la Nación en conjunto con equipos de investigadores de Universidades nacionales entre 2012 y 2015, en los cuales se pudo relevar como una de las necesidades de los diversos actores escolares la de profundizar en la capacitación para lograr una mayor articulación entre las netbooks y las estrategias pedagógicas.

En la provincia de Buenos Aires, el Plan llegó a directivos, docentes y equipos técnicos de 1.650 escuelas y fue gestionado por la Dirección de Tecnología Educativa de la DGCyE, una estructura administrativa creada *ad hoc* en el área de Proyectos Especiales de Secundaria a partir de la implementación del Conectar Igualdad en el territorio bonaerense.

---

14 Cada aula digital móvil constaba de 30 netbooks, un servidor pedagógico, un router inalámbrico, una impresora multifunción, un proyector, una cámara fotográfica, tres pendrives, una pizarra digital y un carro de guarda/transporte.

El Plan puso el foco en los procesos de transformación pedagógica en las instituciones educativas a partir de integrar las TIC en la gestión y en los procesos de enseñanza (Ministerio de Educación de la Nación, 2015). En ese sentido, el punto de partida de la propuesta fue la promoción de usos entramados e intensificados de las tecnologías, para apuntalar procesos de fortalecimiento y mejora de la enseñanza, de inclusión, calidad e innovación más amplios, atentas a la protección de las trayectorias escolares.

En las entrevistas realizadas se pudo recoger que los sentidos que circulaban respecto de los objetivos del Plan se alineaban a la propuesta, ya que se resaltaba la idea de superar la visión instrumental y promover el uso de las TIC, centrando la mirada en los procesos de fortalecimiento y mejoras de la enseñanza y mostrando nuevas modalidades, conocimientos situados, prácticas culturales, comunicacionales y de lectura.

Según uno de los responsables técnicos territoriales (RTT) del Plan, uno de los principales horizontes a partir del trabajo situado tenía que ver con “cambiar esta forma de enseñanza, que tiene más de cien años”, a partir de la apropiación pedagógica de la tecnología.

## **Sobre la metodología de investigación**

Trabajamos desde un enfoque hermenéutico para el rastreo y la comprensión de diversos sentidos y prácticas sobre lo educativo y lo tecnológico que subyacen en los discursos de los diversos actores que participaban del PNIDE, a quienes realizamos entrevistas semiestructuradas (Guber, 2001) organizadas a partir de un protocolo de preguntas comunes de acuerdo con el rol que los sujetos asumían en el marco del Plan: docentes, directivos, inspectores regionales y distritales, coordinadores provinciales y nacionales, referentes técnicos jurisdiccionales (RTJ) y referentes técnicos territoriales (RTT). Las entrevistas y observaciones se realizaron en escuelas secundarias de

La Plata y Magdalena (Región Educativa 1) y Chascomús, Lezama y Pila (Región Educativa 17).

Metodológicamente, este trabajo lo realizamos en el marco de lo que se conoce como la *grounded theory*, *teoría fundamentada* o *método comparativo constante* (Glaser y Strauss, 1967), que permite acceder a datos significativos, aclarando que con esto no pretendemos establecer datos generales o representativos, sino que se trata más bien de explorar nociones emergentes que sirvan como aportes para discutir y como enfoque inicial para futuras indagaciones.

Según este enfoque, el estudio pasa por cuatro etapas: la realización de observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas en terreno, la recuperación de fragmentos de entrevistas, la integración de esos fragmentos para la elaboración de una matriz que ordene primeras categorías en ejes comunes, de allí al reordenamiento para la construcción de categorías analíticas por saturación de datos, y la posterior producción de análisis conceptual (Marradi, Archenti y Piovani, 2007: 295).

## **Una mirada de las tecnicidades desde comunicación/ educación**

Retomando las formulaciones de Jorge Huergo, al hablar de lo tecnológico en el campo de comunicación/educación hay una multiplicidad de estrategias que muchas veces están “escindidas entre los sujetos, los dispositivos y las prácticas”. En este sentido, plantea tres dimensiones que resultan transversales para retomar el eje en la relación entre comunicación/educación y tecnologías: “las tecnicidades y los saberes, la subjetividad, y los itinerarios del reconocimiento” (Huergo, 2013: 23).

Dentro de las múltiples miradas que se puedan aportar a la cuestión de las tecnicidades en los términos en los que Jesús Martín-Barbero (1997) las describe en sus *mediaciones*, interesa ver que el lugar

de lo educativo cambia cuando la mediación tecnológica deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Lo tecnológico remite hoy “no a la novedad de unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras” (Martín Barbero, 2003a: 80).

En las entrevistas, una directora provincial de nivel propone que se trata de

un desafío, principalmente porque todas estas nuevas propuestas están más cercanas a las culturas juveniles, nuestros pibes tienen una mayor vinculación con la tecnología y son ellos los que le demandan al profesor que esa clase no los engancha, que esta otra sí, y no solamente porque utilice la netbook, es por cómo vos pensás la clase con la net, es cómo das Historia pero vinculándola con Geografía o Literatura, y las TIC se transforman en la herramienta necesaria para hacerlo de otra manera que les hace vincular a su propio entorno cotidiano. (Dirección Provincial de Secundario)

En una dirección similar, otra profesora dice que

los chicos demandan [...] el otro día escuchaba a un grupo, que está trabajando con la de Lengua y la de Naturales, y estaban en Matemáticas, y el profesor medio reticente, pero terminó la segunda hora viendo con los chicos los programas que había en la computadora de Matemática. (Directivo de la ES 1 de Lezama)

En este sentido, no se trata sólo de aprovechar la nube de información de la web –aun reconociendo que es uno de los principales escenarios donde se proponen y cristalizan transformaciones culturales y sociales–, sino también de reconocer sus posibilidades como espacio

de producción de conocimiento. Desde esta perspectiva, la centralidad se pone en los sujetos y el reconocimiento de sus identidades, sus condiciones de existencia y sus contextos, que actualmente se ven atravesados de una u otra manera por las tecnologías.

Un aporte conceptual que puede complejizar aún más estos postulados es el que propone la colombiana Rocío Rueda Ortiz, quien recupera la idea de la tecnología como un gesto humano, con el que permite integrarse a una perspectiva que historiza la tecnicidad como condición de nuestra humanización, como el lenguaje y, por tanto, unida a nuestra cultura.

Si entendemos las técnicas como un gesto humano y, en consecuencia, no como una exterioridad –menos en el caso de las actuales tecnologías por su cualidad semiótica y de múltiples lenguajes–, la cuestión no es tanto la técnica en sí misma, sino los sujetos individuales y colectivos, las culturas y los respectivos valores y significados en los cuales esta se inserta. Es la heterogeneidad de sujetos en condiciones concretas, en espacio-tiempos diversos, en prácticas sociales y culturales la que otorga un sentido a las técnicas. (Rueda Ortiz, 2013: 108)

Este sentido lo aporta claramente uno de los RTT cuando dice que el trabajo que están realizando “permite alejarnos de considerar la técnica como algo exterior o como vehículo, para entenderla como articuladora de los procesos de apropiación cultural” (RTT, Región 1).

Otro profesor propone que

lo bueno es que los chicos van a poder ver un producto final hecho por ellos, pensado por ellos y con el lenguaje de ellos para que los demás lo entiendan, porque si nosotros hacemos un documental desde el punto de vista técnico que nosotros manejamos más el lenguaje para los chicos

de esa edad, va a ser aburrido. A mí por lo menos me está dando resultado, por lo menos trabajan, están entusiasmados con eso. (Docente de Química de la EES 2 de La Plata)

Estos desplazamientos en la cultura escolar propiciados por las tecnicidades logran fuertes modificaciones en las relaciones de poder, e incluso la ruptura de algunas estructuras de silencio en las que algunos estudiantes muchas veces se encuentran atrapados por no poder dialogar en términos de la gramática escolar, pero que a partir de la mediación tecnológica encuentran formas de expresión que les resultan legítimas y los animan a expresarse.

Una profesora relata que

Teníamos que filmar. Nadie quería porque les daba vergüenza, no querían aparecer. Entonces, bueno, yo fui la que leí la situación inicial para introducirnos en la filmación y hubo dos alumnos que fueron los actores, que se animaron, y otro que filmaba. Lo que no querían era que se escucharan ellos, porque les daba vergüenza escucharse su voz, o que se les viera la cara. Pero, bueno, se animaron. (Docente de Literatura de la ES 1 de Lezama)

Aquí parece oportuno recuperar el aporte de Mario Kaplún, quien, pensando en el uso de los medios como herramientas de aprendizaje y problematización de conflictos sociales, resignifica los polos de la comunicación, reemplazándolos por la idea de *interlocutores*:

La ruptura del silencio es un momento clave de los procesos educativos. El participante que, quebrando esa dilatada cultura del mutismo que le ha sido impuesta, pasa a decir su palabra y construir su propio mensaje (sea un texto escrito, una canción, un dibujo, una diapositiva, una obra de teatro, un títere, un radio-sociodrama, etcétera),

en ese acto de comunicarlo a otros, se encuentra consigo mismo y da un salto cualitativo en su proceso de formación. (Kaplún, 1992: 35)

## **Las tecnicidades y el descentramiento de las referencias educativas**

Desde la perspectiva de comunicación/educación partimos de la idea de que los procesos de formación subjetiva se han descentrado y deslocalizado. Las interpelaciones educativas no son monopolizadas por la escuela y se suscitan desde diferentes polos, algunos institucionalizados y otros no, frente a los cuales nos reconocemos como sujetos e incorporamos saberes, conocimientos, conductas, valores, etcétera. Mucho más aún en el contexto de sobreabundancia de las tecnologías mediando nuestras vidas, los condicionamientos, bajo la forma de referentes y de referencias formativas, se han multiplicado y son abiertos, transitorios, múltiples e inestables.

Como consecuencia de esto, hablamos de “campo educativo” y reconocemos que los referentes de formación no son ya sólo padres/madres o maestros/as, son múltiples y preferentemente pares. Al mismo tiempo, las referencias no son ya sólo las escuelas o las familias, sino también los medios, la calle, las organizaciones, los espacios políticos, el trabajo, entre otros. Las referencias educativas se articulan alrededor de esos polos (espacios y discursos) que interpelan a los sujetos y frente a los cuales ellos y ellas se identifican, modificando sus prácticas tanto en el sentido de una transformación, como en el de una reafirmación más fundamentada (Buenfil Burgos, 1993).

En el mismo sentido, ocurre un descentramiento en el estatuto del saber. Las tecnologías digitales a partir de sus prácticas de producción disputan la hegemonía de la escuela y las instituciones educativas como las únicas agencias de distribución y reproducción de saberes socialmente significativos. Así como alteran profundamente su

direccionabilidad y centralidad, a partir de una diversidad de prácticas que lo digital propone, que de a poco se van haciendo más presentes también en las aulas, como las prácticas colaborativas.

Nos encontramos ante cambios profundos en la comunicación de saberes debido a su descentralización, ya que los mismos se salen de los libros y de la escuela, los desbordan, debido a su des-localización; escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber, debido a su diseminación, que alude al movimiento de difuminación, tanto de las fronteras entre las disciplinas del saber escolar y académico, como entre ese saber y los otros. (Martín Barbero, 2003b)

En este sentido se manifestó una de las entrevistadas de la gestión educativa:

Estamos en tiempos de establecer tramas. Digo, si uno pensara prospectivamente, todas las capacitaciones deben estar en sintonía con esto. [...] mi reflexión sobre la secundaria está en cómo generamos mejores propuestas para que se dé el conocimiento que por matriz se da fragmentado, porque vos acá das Historia, acá das Geografía... porque es por los puestos de trabajo de los profesores [...] Debemos dar el salto cualitativo por el cual un tema de enseñanza como lo abordamos... vos estudiante no respondés a un tema por historia o por geografía, sino por la conjunción que hacés... Entonces, la enseñanza me parece que tiene que proponer esa conjunción. (Dirección Provincial de Secundario)

Aunque esto se manifiesta de manera clara en los sujetos entrevistados pertenecientes a la gestión educativa, al nivel de la supervisión

y la coordinación del programa, en los sujetos que habitan el cotidiano de las escuelas aparecieron una serie de tensiones que son producto de la necesidad de repensar sus prácticas docentes, pero donde a la vez aparecen matrices residuales que contradicen esta búsqueda: las prácticas hegemónicas en la escuela que de algún modo resisten a la transdisciplina y el trabajo colectivo, que en ocasiones son reforzadas por la propia estructura burocrática –más allá de ciertas intenciones de transformación– que siguen organizando los cargos docentes y dividiendo los contenidos en función de saberes disciplinares estancos.

En ese sentido, uno de los entrevistados manifestaba la necesidad de “buscar estrategias que se adecuen al alumno que hoy tenemos en el aula, que tiene varias pantallas a la vez y cosas así, pero los docentes cada uno desde su disciplina, que ahí es donde está el desafío” (directivo de la ES 1 de Pila).

Otra profesora enunciaba sus ganas de romper con la *enseñanza tradicional* para lograr otro tipo de interacción con los estudiantes, pero a la vez seguía posicionada en un anclaje disciplinar:

Está buena la propuesta. O sea, uno da comprensión lectora, trabajar la cosmovisión para que el alumno entienda, porque en Literatura se divide en cosmovisiones, y tratar de romper con esa enseñanza tradicional y lograr que el alumno piense más o participe más de las prácticas de cada ámbito. (Docente de Literatura de la ES 1 de Lezama)

Otra profesora expresaba su interés en aplicar las tecnologías, pero a la vez manifestaba no saber cómo abordarlas:

Trabajar con estudios de caso siempre se hace en el área de Sociales, yo estoy en Historia y Geografía, es mucho más provechoso, una estrategia provechosa. El tema era aplicarlo con las TIC cuando una está acostumbrada a trabajar de otra manera. (Directivo de la ES 1 de Lezama)

Según Huergo, esto “ya no puede vivirse como multiculturalismo, como una suerte de relación entre nosotros y ellos, sino que comienza un proceso de construcción intercultural de un nuevo nosotros, muchas veces más conflictivo que armonioso” (2013: 28). Esta relación de construcción del nuevo nosotros es el que refiere a la configuración de la subjetividad desde la articulación con el lenguaje y la experiencia.

Para sumar a este modo de apropiación de la tecnología en el ámbito de lo escolar, resulta pertinente aportar la noción de *material educativo* del uruguayo Gabriel Kaplún, quien lo define como

un objeto que facilita una experiencia de aprendizaje. O, si se prefiere, una experiencia mediada para el aprendizaje. Esta definición aparentemente simple tiene varias consecuencias. La que nos importa aquí es que un material educativo no es solamente un objeto (texto, multimedia, audiovisual o cualquier otro) que proporciona información, sino que, en un contexto determinado, facilita o apoya el desarrollo de una experiencia de aprendizaje. Es decir: una experiencia de cambio y enriquecimiento en algún sentido: conceptual o perceptivo, axiológico o afectivo, de habilidades o actitudes, etc. (Kaplún, 2002: 1)

Desde nuestra perspectiva de comunicación/educación, los dispositivos tecnológicos, al igual que cualquier objeto de la cultura, por sus características expresan y configuran –de manera manifiesta o velada– una forma de entender el mundo, es decir, una ideología. Lo que suele ser difícil de evidenciar en aquellas producciones que provienen de la industria editorial, del Estado o de organizaciones, pero mucho más difícil de reconocer aún cuando se trata de productos del mercado, los que, a pesar de ser muy masivos, tienen mayor dispersión y menor grado de organicidad.

Esta relación fluida que existe entre la tecnicidad y la cultura produce muchas veces una integración aparente que puede suponerse como natural, o directa, pero que nunca es inocente o transparente.

De todos modos, esto no determina las oportunidades sólo en torno a condicionamientos, sino también las posibilidades. Volviendo a lo que propone Rocío Rueda Ortiz:

es importante destacar que la agencia no siempre es capturada por los mecanismos de control; también se produce una intensa actividad política que lucha por romper los modelos institucionalizados de la familia, la escuela, la ciencia y aparecen lo que denominamos formas de política menor o de sub-política en las que vemos la posibilidad de reconocer otros espacios-tiempos que se fugan, o al menos cuestionan el sistema capitalista y sus novedosas formas de control, hoy sutilmente desplegadas en múltiples y convergentes espacios online y offline que se nos ofrecen como posibilidad de libertad y elección permanente. (Rueda Ortiz, 2013: 112)

## **La supervivencia de la mirada instrumental**

Si bien la escuela se transforma constantemente, el ingreso de las TIC interpeló a un dispositivo con más de cien años de historia a dar un viraje intenso hacia una transformación forzada “desde afuera”. Sobre todo, desde 2010, con la implementación del PCI, muchos/as docentes se vieron obligados/as a hablar de TIC y de alguna manera se sintieron interpelados/as a dar uso a esos aparatos que llegaban de manera masiva a sus instituciones.

Esto no derivó necesariamente en estrategias innovadoras o transformadoras de las prácticas áulicas, sino, por el contrario, en muchos casos reforzó las estrategias instrumentales. La más evidente ha sido

la transposición de las tecnologías áulicas cotidianas en dispositivos de tecnología digital: así, en lugar de usar el pizarrón, se usaba el cañón; en lugar de los libros, se acudía a los textos digitales; en lugar de escribir en la carpeta, se escribía en el procesador de texto; en lugar de usar la calculadora, se usaba la planilla de cálculo, etcétera. En definitiva, reponiendo las mismas prácticas que se podían hacer sin la computadora, pero ahora *en* la computadora.

Este diagnóstico estaba claramente identificado desde el inicio del programa, y fue uno de los objetivos de transformación, aunque se reconocía su dificultad. Según lo expresaba una de las coordinadoras:

Como equipo de capacitación, en ese momento era tratar de dirigir la discusión corriéndola desde la mirada instrumental. Es decir, poner foco en todo lo que era el proceso de enseñanza, la propuesta de enseñanza del docente. Volver a hablar y a discutir sobre la enseñanza, no sobre el producto. Acá las tecnologías vienen a ser un pretexto para poder arribar o tratar diferentes problemas, pero simplemente es un pretexto. No íbamos al uso específico de un software, sino directamente era ir a ver qué proponía el docente, qué interdisciplina se podía dar en esa propuesta. (Coordinación provincial PNIDE)

En la misma línea, una directora de área de la DGCyE manifestaba la intención de

poder trabajar en términos pedagógicos, cómo las TIC se incorporan a la enseñanza de la matemática, de la historia, de la geografía... Y, además, cómo estos profesores, aquellos que no las manejaban o tenían miedo, hicieron todo ese proceso cultural de la incorporación de las TIC. Por eso, para mí, esta última resolución [...] en la que está el PNIDE es lo necesario para profundizar un proceso que

se venía llevando a cabo. (Dirección Provincial de Secundario)

En la etapa final del proceso, un directivo de una escuela secundaria reconocía no haber podido desarmar la continuidad de ciertas prácticas de transposición lineal:

trabajaron de manera muy instrumental. Por decir algún ejemplo absurdo, no tenían demasiadas herramientas pedagógicas, en lo que yo siempre los trataba de orientar; por ejemplo, escribir y escribir en la computadora. Yo les decía: “escribir en la computadora es lo mismo que escribir en la carpeta, carece de sentido”. (Directivo de la ES 1 de Pila)

## **Las TIC solo habilitadas para los/as jóvenes o para los/as técnicos**

Otra problemática que se reconoció en las entrevistas se vinculaba con la mirada de algunos/as directivos y docentes que atribuían la apropiación de la mediación tecnológica a dos supuestos: la apropiación a partir de un saber técnico específico, el de los *informáticos*, como si saber de computadoras asegurase la apropiación pedagógica; o la apropiación a partir de una cuestión generacional, al atribuir a los jóvenes cierto manejo innato de las tecnologías, sostenido mayormente en función de la difundida idea de los *nativos digitales*.

En ese sentido, afirmaban que los/as docentes más jóvenes tenían “incorporadas” algunas prácticas ligadas a las TIC, que a su vez los acercaría a los mundos culturales de sus estudiantes. A partir del mismo argumento, existe cierta reticencia por parte de los/as educadores/as veteranos/as no sólo al uso de las TIC, sino también a incorporar las transformaciones que supone la implementación de los

nuevos marcos normativos y a las diversas transformaciones curriculares dentro del sistema. Un directivo expresaba:

Los profes más jóvenes tienen otra formación respecto a la tecnología, más dúctil, que se puede implementar más fácilmente. En cambio, los más grandes tienen más resistencia porque quieren seguir con su práctica tradicional. Incluso pasa en otros aspectos, que tengo que estar observando y orientado, porque siguen con sus prácticas tradicionalistas y no se adecuan al nuevo sistema educativo. Imaginate que con eso tengo una problemática y, bueno, tenés que implementar. De hecho, se hace, pero tienen resistencia, lo hacen porque no les queda otra y se tienen que adaptar igual al nuevo sistema. (Directivo de la ES 1 de Pila)

Una profesora se corría de sus posibilidades de usar tecnologías:

Yo el celular lo uso para llamar o para Whatsapp, no estoy como otras personas continuamente. Y a veces pasan dos o tres días, tengo Facebook, que hace poco que lo tengo también. Y, bueno, me tuve que hacer correo, por ejemplo, por la escuela, porque se empezaron a comunicar por ahí y tuve que crearme una. Así que no soy muy amiga. Que quizás está mal, porque uno lo ve en los alumnos, por ejemplo: ellos están empapados de muchas cosas o tienen mucho conocimiento de lo que es tecnológico y uno es como que queda... (Docente de Literatura de la ES 1 de Lezama)

El otro argumento es el que habilita a ciertos actores institucionales a partir de sus saberes disciplinares específicos, generalmente asociados a los informáticos. Por la idea de que quienes poseen saberes técnicos especializados están legitimados *per se* para implementar el

uso de las TIC en el aula, quienes no poseen ese saber específico se sienten de algún modo “incapacitados”. Así lo expresaba un profesor:

En escuelas medias ni siquiera tenemos colegas que se hayan disciplinado en informática o lo que tenga que ver con programación de TIC. Sea de computadoras, sea sobre el teléfono, sobre cualquier dispositivo, o diseñar una página web, en ningún aspecto, salvo excepciones. Uno no encuentra gente de la rama, en una escuela media, sobre todo –en escuelas técnicas sí hay, y ahí realmente es donde mejor este tipo de actividades pueden hacer la diferencia–. (Docente de Biología de la EES 2 de La Plata)

Para algunos/as docentes, el problema de trabajar con tecnologías reside en la pérdida de cierto control sobre el recorrido de la clase. Según lo manifestó un responsable regional:

Los docentes tienen ese miedo, esa duda de que el chico le pregunte algo que no saben. Y estando nosotros se sienten más confiados. Cualquier cosa, te miran y te dicen “respondé vos” [al referente técnico]. Y uno la va llevando. Para mí, se sienten más confiados. (RTT, Región 1)

En esa deriva que el uso de la tecnología puede deparar dentro de la clase, temen quedar por fuera del saber disciplinar para el que sí se sienten preparados.

Si bien uno tiene un saber parado desde lo pedagógico, cuando te enfrentás a una pregunta desde lo disciplinar, aquel que no es de la disciplina por ahí puede encontrarse con preguntas sin responder. (Coordinación General PNIDE).

Algunos/as docentes, a pesar de usar tecnologías de manera más o menos cotidiana, ven como una falta que sus estudiantes tengan mayor manejo de los dispositivos informativos que ellos.

No los utilizaba, pero por una cuestión de poder guiar yo al alumno, porque uno se tiene que sentir muy seguro con lo que está haciendo. A mí me pasa, ojo, que yo necesito sentirme segura a la hora de llevarles material a los chicos y de presentarles un trabajo, entonces hay programas que me cuesta manejar. (Docente de Literatura de la ES 1 de Lezama)

En otro orden, es igualmente significativo el aporte de otro actor escolar:

Como que faltarían herramientas. Por ejemplo, esto de cómo armar un corto, qué pasos tenés que hacer para editar, que a ellas les cuesta el tema de editar. Como que a ellas les faltaría más la parte más técnica del programa. Por ejemplo, viste que además del Movie Maker hay otros, como que les faltaría saber cómo se trabaja con ellos. Porque, por ejemplo, nosotros tenemos una orientación que es Comunicaciones y hay una profesora que maneja todo eso, entonces les cuenta y ellas plantean el porqué ellas no lo saben. Pero eso sería el mayor obstáculo que yo creo que tienen las chicas. Entre que no tenemos todas las computadoras, y este sería el otro. (Directivo de la ES 1 de Lezama)

Como se observa en estos casos, la preocupación por saber usar la herramienta está sobrevalorada, distraendo de la preocupación por la mirada pedagógica y por potenciar otro tipo de procesos más allá de la realización de un producto determinado. Incluso, algunos/

as profesores/as que parecen dar cuenta de esta idea seguían reclamando la formación en torno a las herramientas específicas en los encuentros de núcleo.

Queda claro cuál es el objetivo, la importancia de trabajar con las TIC. El caso nuestro, específico del área, está genial, por ahí la metodología de trabajo que tiene que ver con el estudio de casos, ahí no tuvimos demasiado problema. Lo que sí pensamos es que en el segundo se iban a profundizar estas cosas, que es donde creo que nosotros, los docentes, hacemos un poco de agua [...] A veces no sabés todo, es así, uno va aprendiendo con los chicos, ellos te enseñan. (Docente de Geografía de la ES 1 de Lezama)

## **La mirada instrumental como obturadora del uso expresivo de las tecnologías**

Como se pudo apreciar anteriormente, los/as profesores/as pusieron en valor los propósitos del PNIDE que demandan el uso de las TIC en el proceso pedagógico en tanto disparador o mediador de saberes y contenidos programáticos. No obstante, persiste una mirada instrumental que reduce el uso de la tecnología en clase a la incorporación de un conocimiento meramente técnico –uso de un software o desarrollo de un producto–.

Yo la he utilizado muchas veces para que no gasten en fotocopias, para pasarles los textos, los cuentos, las novelas. Para buscar información también la hemos utilizado. Y después los programas básicos que se basan en la presentación de un trabajo en un formato determinado. (Docente de Literatura de la ES 1 de Lezama)

A mí me parece que está bueno tener las netbook como herramienta, es eso nada más. Pero creo que la enseñanza pasa por la práctica y volver un poquito a... fijar un poco más de contenido no le hace daño a nadie. Sí creo que sirven, ayudan, complementan, pero no es que todo va a terminar en que si sabés usar la netbook vas a aprobar una materia. No sé si apunta a eso o a qué apunta; quizás apunta a la necesidad de los docentes de entender qué herramientas tiene cada netbook para poder aplicarlas. (Docente de Química de la EES 2 de La Plata)

A partir de estos modos de apropiación, lo que se pone en discusión es la necesidad de recurrir a la formación crítica más allá de si se usa o no tecnología. Es decir, debemos remarcar la idea de que el proceso formativo no se centra en la mera adquisición de competencias para el manejo de software específicos o la realización de productos, sino que las TIC median la construcción de conocimientos y posibilitan nuevas formas de expresión.

La conclusión de un trabajo no la hace una máquina, la hace el cerebro. O sea que, lamentablemente, para esas cosas tenemos que seguir formando chicos y enseñarles a pensar a los chicos, a ser críticos de lo que ven en la televisión, a reflexionar lo que están diciendo para bien o para mal, pero tienen que aprender eso, y la única manera es mostrando todo lo que hay en el mercado o a su disposición y que decidan, y cuando decidan justifiquen por qué una o por qué otra, pero con fundamento. (Docente de Química de la EES 2 de La Plata)

En los relatos de los/as profesores/as emergieron, en repetidas ocasiones, experiencias que dan cuenta de cómo las secuencias didácticas propuestas por el PNIDE interpelaron a los docentes y es-

tudiantes, impulsándolos a producir mucho más allá de los límites establecidos por lo específicamente curricular o programático, dinamizando los roles e incluso encontrando superaciones a problemas estructurales.

Los chicos, si bien les costaba hacer cosas, se re engancharon, buscaron el vestuario, hicimos entre todos la adaptación de una parte del cuento, y como finalización la tuvimos que representar en la escuela, porque siempre nos llovía, siempre había un problema. Después se nos quebró el que iba a hacer de actor. Así que, bueno, todos colaboraron. Distribuimos los roles y cada uno participó de una manera u otra. Pero, bueno, ya te digo, el video está grabado y vamos de a poco, cuando tenemos tiempo, porque esa es la realidad también, hay que respetar que el diseño es prescriptivo. Pero sí, es positivo. Ya te digo eso, a mí como docente me pasó que, por ejemplo, nunca edité un video, la filmación sí, lo hicimos perfecto, pero después hay otras cuestiones que uno no sabe. Y a veces los chicos sabían, y acá recibimos ayuda de la EMATP, pero yo, al tener la última hora, no está Noelia [EMATP] siempre para que entre al aula y nos ayude. (Docente de Literatura de la ES 1 de Lezama)

La apropiación pedagógica de la tecnología puede permitir que los/as estudiantes realicen producciones en las que son protagonistas, utilizando su lenguaje y exponiendo –a la vez que reconociendo– sus prácticas y saberes; mientras que los/as docentes encuentran que sus estudiantes trabajan con entusiasmo, haciendo incluso mucho más de lo que se solicitaba en la tarea escolar.

## Dinamización de las luchas por el reconocimiento

Es interesante ver cómo en las respuestas de algunos de los/as entrevistados/as aparecieron sentidos políticos profundos para las prácticas educativas en torno al uso de la tecnología, para propiciar transformaciones en los alcances de la potencia simbólica de la escuela como dispositivo formador de sujetos.

Evaluando lo que el PNIDE generó para la revisión de las prácticas cotidianas, una docente de Ciencias Naturales decía que a partir de su participación en el programa había logrado

ver todos los contenidos y una nueva manera de implementar, una nueva manera en enseñanza, pero a la luz de diseños curriculares y también entendiendo –y creo que es algo que también se está instalando en los docentes–, que qué enseñar implica una decisión política. Entonces, fue como que ahí también le encontré el hilo, que no es casualidad que elijamos esta manera de enseñar, sino que esta manera de enseñar es la que mejor se adecua para una escuela que quiera incluir. Y que, además, durante esa inclusión se pueda aprender. (Docente de Ciencias Naturales de la EES 2 de La Plata)

Con esto también reconocía la necesaria toma de posición del docente en tanto actor social clave para la transformación de las prácticas de producción de conocimiento. A la vez planteaba las limitaciones que la posición de los/as educadores/as tienen en el aula, siempre sujetos/as a los condicionamientos y las complejidades del día a día. Entre estos elementos que entran en juego, uno fundamental es lo que los/as estudiantes pongan a disposición para balancear la relación pedagógica educador/a-educando/a.

Me identifico con esa enseñanza de ida y vuelta. De hecho, siempre lo traté de hacer o lo trato de hacer. Obviamente, cada vez me tiene que salir mejor y cada grupo es un desafío diferente, y cada día, porque los chicos vienen atravesados por distintas cosas, como cualquiera, y no todos los días están igual. Algunos días están más participativos y otros no. Eso de la relación profe/alumno está en un marco, obviamente, pero no eso del profesor arriba y el alumno abajo, eso no. Sino de camaradería y de trabajar juntos, en equipo. Entonces, bueno, hay grupos con que lo lográs mejor. (Docente de Ciencias Naturales de la EES 2 de La Plata)

Esto coincide fuertemente con lo explicitado por uno de los sujetos a cargo de la gestión educativa, donde se relacionaba esta formación situada para la apropiación de la tecnología con fines educativos, pero sobre todo con el fin de profundizar la inclusión educativa, aunque en este caso se pone especial énfasis en la capacidad de los/as docentes para articular estas transformaciones.

En el aula hacés lo que el Estado establece en los Diseños Curriculares, que es el recorte cultural que hay que enseñar en la escuela. Por otro lado, tienen que aprender todos: el que tiene historia de ir a la secundaria, el que no la tiene, el que tiene la ayuda de los padres o la familia y el que no lo ayudan... Es el docente el que tiene que revisar su propia práctica pedagógica para una escuela que ahora es obligatoria y para todos. (Dirección Provincial de Secundario)

Esta misma persona también reconoce que uno de los principales obstáculos durante la implementación del Plan tenía que ver con tratar de romper las matrices hegemónicas, que con sus prácticas y sentidos residuales constituían una serie de nodos de resistencias, so-

bre todo a partir del cambio producido con la obligatoriedad de la educación secundaria

La secundaria disputa sentido, porque, como tiene que hacer una escuela para todos, pero su matriz es selectiva, son muchas las tensiones que se presentan, y la mejor política de inclusión –más allá de todo lo que fuimos desarrollando– es la enseñanza. Por eso a mí me parece que el PNIDE se convierte en una oportunidad, por eso es necesario ese entramado, porque la inclusión real se dirime en el aula, se dirime cuando un profesor prepara la clase y la prepara para todos, no para el que lo sigue. (Dirección Provincial de Secundario)

Se plantea una oportunidad inclusiva a partir de que el acceso a la tecnología de algún modo se garantiza por una política pública de provisión de netbooks por parte del Estado, lo que evita que la capacidad de tener a mano los dispositivos no recaiga en la posibilidad de consumo de los/as estudiantes. Teniendo en cuenta que estos aparatos son fundamentales en el desenvolvimiento de los/as jóvenes en la cultura contemporánea, desde la gestión provincial afirmaban:

Nosotros necesitamos hacer una escuela secundaria que convoque a estar y a elegirla. Las tecnologías los convocan, porque es parte de la cultura juvenil. Los pibes hoy se relacionan, se vinculan, y las tecnologías son parte de su vida cotidiana, y ahí no los atraviesa una condición de clase... Para mí, lo más maravilloso es que la computadora que tiene el del centro de la ciudad la tiene el del paraje más alejado, y la tiene su profesora y la tienen ellos... Entonces, todos tenemos la herramienta que nos pone en un pie de igualdad para hacer mejores clases y mejores aprendizajes. (Dirección Provincial de Secundario)

Todas estas respuestas remiten a lo que Jorge Huergo plantea como las “luchas por el reconocimiento” en vinculación con la tecnicidad.

Bajo el imperio de la tecnificación y la información, la tecnicidad debe aludir al reconocimiento de los sujetos y sus prácticas, de las identidades, de los horizontes políticos populares [...] además de ser un desafío creativo, estético, didáctico, es, sobre todo, un desafío político, porque nos interpela a preguntarnos cómo contribuir a la participación en este espacio público, cómo provocar formas de pronunciar la palabra, de expresar visiones del mundo, de disputar de maneras no violentas por el mundo que queremos, de contar la propia historia. (Huergo, 2013: 24)

Una de las preocupaciones que este autor plantea sobre esta dimensión tiene que ver con lograr que la sobreabundancia de información se transforme además en conocimiento y comprensión crítica del mundo.

Como lo aseguraba Martin Heidegger en *Ser y tiempo*, la comprensión (que es más que la mera información) abre al poder. La comprensión del mundo en que vivimos nos lleva a poder actuar en él con mayor autonomía y libertad. (Huergo, 2013: 27)

Esto supone romper con la ingenua idea de que el hecho de vivir en la *sociedad de la información* implica directamente un aporte a nuestra libertad, y reconocer los ejercicios de poder desiguales y las asimetrías que existen en el acceso y la distribución.

Por ello, lo central es lograr el *reconocimiento de sí*, en términos de Ricoeur (2005). Lograr el desafío de fortalecer los procesos en los

que los sujetos puedan contarse a sí mismos y no “ser contados” por los discursos hegemónicos. Allí, según Huergo, reside “la ganancia crítica del reconocimiento” (2013: 28). Esto es, acompañar las luchas por la emancipación, romper el silencio de los sectores que han sido relegados por las diversas acciones del capitalismo y fortalecer los procesos de lucha por el reconocimiento.

En la medida en que cada día las tecnologías digitales tienen mayor implicancia en nuestras vidas, y se generan otras formas de lo común, de lo público, donde se configuran nuevas experiencias, nuevos lenguajes y estéticas, otros modos de subjetivación, es necesario hacer esfuerzos por comprender estas dimensiones que resultan una tarea de la que el campo comunicación/educación debe poder hablar.

## **Reflexiones finales**

La propuesta del PNIDE logró correr el eje de discusión sobre la tecnología en el ámbito educativo, pasando de la preocupación por el acceso –algo que ya estaba empezando a darse por sentado a partir del PCI y con 5 millones de netbooks entregadas–, a la instalación de la preocupación por la apropiación pedagógica de los dispositivos tecnológicos, entre los que se incluían las netbooks, pero también los celulares (smartphones), cada vez más habituales en las aulas.

En el nivel de la supervisión y de los equipos institucionales se observa un discurso claramente configurado respecto de la preocupación por lograr la apropiación pedagógica de la tecnología, procurando salir del uso instrumental. Esto se sostenía en la mayoría de los/as docentes que se articulaban de manera directa con el Plan, pero se debilitaba en el resto de los/as profesionales –salvo algunas excepciones–, donde aparecían sentidos ligados a un uso más restringido.

Algo que sí ocurrió en función de lo relatado por los/as docentes es que la participación en el PNIDE propició el encuentro entre pares para el desarrollo de estrategias articuladas. En algunos casos, estos

cruces se produjeron a instancia de los encuentros regionales de núcleo, donde algunos/as educadores/as se fueron constituyendo como referentes para sus pares, a los que luego otros/as colegas llamaban por teléfono o se comunicaban por correo; en otros casos, estos encuentros entre pares se generaban entre docentes de la misma escuela, quienes se encontraban en horario extraescolar para la revisión de programas, planificaciones, secuencias didácticas o evaluaciones, potenciando sus prácticas y generando las primeras líneas de articulación.

En la mayoría de los casos sigue imperando el sentido hegemónico de los/as docentes que trabajan en solitario y que de algún modo se manifiestan como desamparados, aun cuando cuentan con diversas herramientas de gestión, o están rodeado/as de una diversidad de sujetos que le aportan (incluyendo a los/as estudiantes), y con una diversidad de políticas públicas impulsadas por el Estado para intentar romper con este supuesto.

A la vez, en los relatos que los/as docentes hacían sobre las prácticas en el aula con sus estudiantes aparecía una serie de usos que caracterizaban como novedosos y que dieron cuenta de interpelaciones en otros sentidos. Al respecto, las entrevistas dieron cuenta de que, a partir de la irrupción de la tecnología en el ámbito escolar –tanto la propiciada por el Estado nacional a partir del PCI, como por el mercado a través del consumo de smartphones de alta capacidad–, empezaron a legitimarse otras posibilidades de recursos, ya no solo para la búsqueda de información, sino también para la construcción de conocimiento colectivo. Desplazamiento cultural que, más allá de la resistencia de algunos sujetos escolares, se dio de todos modos en las prácticas de los/as jóvenes en sus trayectorias educativas –trascendiendo las trayectorias escolares– en las que propusieron profundas interpelaciones educativas a partir del uso de las tecnologías. Aquí es donde encontramos que se producen las principales tensiones entre las tradiciones residuales y emergentes (Williams, 2001) dentro de la cultura escolar propiciando su dinamicidad y posibles transformaciones, al menos latentes.

Más allá de algunas limitaciones, se observó en las voces de los/as docentes cierta reescritura de las prácticas a partir de la inserción de las netbooks y los celulares en el aula. Si estas no siempre fueron impulsadas por los propios educadores/as, quienes en muchos casos seguían trabajando desde un registro más instrumental de las tecnologías y con una marcada preocupación por no desbordar los márgenes de su propia disciplina y del currículo propuesto por la escuela en cuanto a lo educativo, en ocasiones lograron aportes creativos impulsados por las prácticas de sus estudiantes, con abordajes de mayor integralidad e interconexiones entre contenidos y prácticas. En la mayoría de estos casos, eran los/as estudiantes los/as que impulsaban transformaciones y usos pedagógicos creativos, o quienes educaban a sus docentes explicándoles apropiaciones diversas para los softwares y proponiendo estrategias emergentes, alterando así las lógicas escolares clásicas, propiciando una relación pedagógica más productiva.

## **Bibliografía**

- Buenfil Burgos, R.N. (1993). "Análisis de discurso y educación". En: *DIE*, N° 26, México: Instituto Politécnico Nacional.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, FPYCS, UNLP.
- (2008). "Culturas mediático tecnológicas y campo formativo". En: *Margen*, 50 años, N° 51. Buenos Aires.
- (2008). "La relevancia formativa de las pantallas". En: *Comunicar*, vol. XV, N° 30, España.
- (2011). "Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del Estado". En: Da porta, E. (comp.). *Co-*

- municación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico.* Córdoba: Gráfica del Sur.
- (2013). "Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación". En: *Tram(p)as*, N° 75. Disponible en: <http://www.revista-trampas.com.ar/2013/12/mapas-y-viajes-por-el-campo-de.html>.
  - Kaplún, G. (1996). "Materiales 'educativos' que no educan, materiales 'no educativos' que educan". En: *La Piragua*, N° 12-13. Santiago de Chile: CEAAL.
  - (2002). "Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos". VI Congreso de ALAIC - Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
  - (1992). "Primera exploración: una pedagogía comunicante". En: *A la educación por la comunicación*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
  - (1996). *El comunicador popular*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
  - Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
  - Mclaren, Peter (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe: Homo Sapiens. Recuperado de <http://rieoei.org/rie32a01.htm>.
  - Marradi, A., N. Archenti y J. Piovani (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
  - Martín-Barbero, J. (1997). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
  - (2002a). "Ensanchando territorios. Comunicación/Cultura/Educación". En: *Nodos de Comunicación/Educación*, N° 1. La Plata: Centro de Comunicación y Educación.
  - (2002b). "Tecnidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo". En: *Diálogos de la Comunicación*, N° 64. Guadalajara: Departamento de Estudios Socioculturales, ITESO.
  - (2003a). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.

- (2003b). "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 32. OEI.
- (2005). "Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas". En: AA.VV. *América Latina. Otras visiones desde la cultura*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- (2008). "Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas". En: *Comunicar*, N° 30. España.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). "Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa". Disponible en: [https://www.dropbox.com/s/focolq4ctqa46gb/pnide\\_documento\\_completo.pdf](https://www.dropbox.com/s/focolq4ctqa46gb/pnide_documento_completo.pdf).
- Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación (2015). "Presentación del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE)". Disponible en: <https://goo.gl/gYFAjZ>.
- Ricoeur, p. (2005). *Caminos de reconocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rueda Ortiz, R. (2013). "De las tram(p)as de la actual transformación tecnológica". En: *Tram(p)as*, N° 75. Disponible en: <http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/de-las-trampas-de-la-actual.html>.
- Stiegler, B. (2009). *Von der Biopolitik zur Psychomacht*. Frankfurt: Suhrkamp.
- (2011). *For a New Critique of Political Economy*. Cambridge: Polity Press.
- Thompson, E.P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.
- Williams, R. (1982). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.

### **Apuntes sobre dinámicas institucionales e integración de TIC**

#### **La experiencia PNIDE en instituciones educativas de la Región Educativa 1**

*Gisela Assinnato  
Mariela Cardozo*

En el presente capítulo realizamos una descripción y análisis de la incidencia del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), implementado durante 2015 por el Ministerio de Educación de la Nación, en las dinámicas institucionales de un grupo de escuelas de nivel secundario seleccionadas por coordinadores del Plan en la Región 1 de la provincia de Buenos Aires.

Esta estrategia político pedagógica desplegó una serie de dispositivos de trabajo que involucraron a diversos actores de la gestión y la práctica educativa, con el fin de generar condiciones para la integración efectiva de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en las instituciones de enseñanza media y fortalecer la formación escolar.<sup>15</sup>

Si bien el propósito general de propuesta se centraba en la práctica docente,<sup>16</sup> el PNIDE no pensaba la clase y las relaciones entre alum-

---

15 En el capítulo 2 se realiza una caracterización detallada del dispositivo estratégico y territorial del PNIDE, explicándose los diversos elementos y dimensiones que lo integraban. Se sugiere su lectura para ahondar en estos aspectos.

16 Se promovía que los//as docentes desarrollen junto a sus alumnos/as los siguientes proyectos: un estudio de casos, que trabajaba con tecnología satelital, o un cortometraje audiovisual, con el fin de tratar una problemática científica o recrear una obra literaria. Tenían un plazo de tres meses para realizarlo y debían presentar un producto final a los referentes del Plan.

nos/as y profesores/as como una cuestión aislada. Por el contrario, buscaba activar dinámicas educativas transversales que permitieran sustentar estos cambios en los modos de enseñar y aprender. Como principal herramienta, se preveía la conformación en cada establecimiento de una mesa institucional, bajo la necesidad de construir acuerdos para el fortalecimiento de la enseñanza mediada por TIC, mediante un espacio de reflexión y acción colectiva. En este marco, se pusieron en juego las historias y propuestas escolares, construidas en función de sus formas de trabajo y participación, modos de resolución de problemas y toma de decisiones, modelos de comunicación interna y externa, entre otros aspectos.

A partir de un relevamiento cualitativo realizado en cinco establecimientos de la Región Educativa 1 de la provincia de Buenos Aires sobre la puesta en funcionamiento del Plan, ahondamos en las tensiones que este implicó en los rasgos culturales y organizacionales de las instituciones. En primer lugar, realizamos una caracterización de las escuelas, contemplando las dimensiones estructurales y contextuales de cada una, pero también su relación con las tecnologías. Luego recuperamos las posibilidades que surgieron a partir del PNIDE y también las distintas resistencias. Se consideran especialmente la figura de las mesas institucionales y las estrategias que se fueron generando en los establecimientos educativos que apuntaron a reforzar el trabajo colectivo/interdisciplinario de los/as docentes y la inclusión de las TIC en el marco de los proyectos institucionales.

La investigación fue realizada por un grupo de trabajo del Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder “Aníbal Ford” de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata durante el año 2015. Además, se enmarcó en los Estudios Evaluativos del Programa Conectar Igualdad - Tercera Etapa: “Escenarios para la integración de TIC en la enseñanza: condiciones pedagógicas e institucionales”, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con quince Universidades nacionales. La muestra estuvo conformada por la

Escuela de Educación Técnica N° 1 de la localidad de Magdalena, las Escuelas de Educación Secundaria N° 61, N° 2 y N° 53 de La Plata, y la Escuela Secundaria Básica N° 55 de la misma ciudad, y obedeció a criterios de selección propios del programa. La implementación se realizó en un total de diez cursos.

## **Caracterización de instituciones educativas de la Región Educativa 1 involucradas**

### *Intencionalidades del plan a nivel institucional*

El PNIDE respondía a políticas educativas que el Estado nacional impulsó durante las gestiones presidenciales de Néstor Kirchner y Cristina Fernández (2003-2015). Como antecedente clave del proyecto, se contaba con la ejecución del programa Conectar Igualdad (PCI), que entregó netbooks a alumnos/as y docentes de instituciones educativas de todo el país, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, líneas de fortalecimiento de la enseñanza de la educación secundaria y el Plan Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, entre otras iniciativas.<sup>17</sup>

Las acciones del PNIDE surgieron por la inquietud de trascender los aspectos técnicos de la incorporación de las TIC en las escuelas y promover oportunidades de apropiación tecnológica desde una perspectiva que apostaba a la equidad y a la calidad de la formación. El dispositivo contempló diferentes instancias de reflexión, intercambio y capacitación de los actores involucrados del sistema educativo – como encuentros regionales, talleres, encuentros de núcleo y acompañamiento situado– en pos de que se pudieran llevar adelante propuestas de enseñanza áulicas que estimularan múltiples aprendizajes.

---

<sup>17</sup> En el capítulo 1 de esta publicación se detallan las características de algunas de estas medidas.

Asimismo, preveía la conformación de una mesa de gestión institucional que debía periódicamente reunir en las escuelas a docentes, directivos y, en ocasiones, supervisores/as y referentes del Plan con la idea de que colectivamente reflexionasen sobre el proceso de integración de TIC, planificasen y consensuaran decisiones sobre aspectos técnicos, pedagógicos y administrativos/institucionales. Esta última dimensión era definida como

los modos en que se puede avanzar en la digitalización de la organización y administración escolar a partir de la integración de las TIC. Los avances en este aspecto deberían posibilitar no solo el ahorro de tiempos que podrían ser aprovechados en el trabajo pedagógico, sino la concreción de procesos más eficientes, así como una disminución del error humano. (Ministerio de Educación, 2015: 17)

De este modo, cada equipo de gestión institucional y, en especial, los/as directores/as a cargo tenían un rol destacado, a quienes se atribuía la posibilidad de tejer procesos de cambio institucional a partir de la activación de nuevas acciones. Al respecto, la propuesta reconocía que “la inclusión de las TIC en el ámbito escolar lleva a repensar tanto la configuración institucional como las prácticas que de ella derivan; el desarrollo curricular-escolar; el trabajo de directivos, docentes y alumnos” (Ministerio de Educación, 2015: 13).

Las acciones institucionales que demandó la posibilidad de trabajar con tecnologías en las escuelas se conjugaron con culturas y modelos escolares distintos. La gestión del Plan en las instituciones puso en evidencia diferentes perfiles, funciones y expectativas de los equipos involucrados, la emergencia de variadas estrategias de acompañamiento de las propuestas de enseñanza, modos de comunicación y participación de los actores y de articulación con otros programas para la integración de TIC.

## *Caracterización de escuelas de la Región Educativa 118*

En este apartado describimos las escuelas relevadas en la Región Educativa 1 de la provincia de Buenos Aires recuperando brevemente sus características estructurales, la relación/utilización de las tecnologías en procesos pedagógicos y en la comunicación/organización institucional<sup>18</sup>. A modo de contextualización general, vale aportar que la Región Educativa 1 cuenta con 157 escuelas secundarias, tiene 799.523 habitantes y presenta una multiplicidad de formaciones sociales, culturales y religiosos (INDEC, 2010).

La Escuela de Educación Técnica (EET) N° 1 de Magdalena es la única de formación técnica de esa pequeña localidad de 11.093 habitantes (INDEC, 2010). Ofrece dos especialidades: Electromecánica e Informática. Posee una matrícula de 346 alumnos/as y una planta orgánica de 135 docentes. Muchos de estos formadores, hasta 2015, habían realizado capacitaciones del Instituto Iberoamericano de TIC y Educación y del Ministerio de Educación de la Nación.

En relación con la implementación del PNIDE, desde la dirección se destacó que la institución poseía la ventaja de estar trabajando y fomentando la inclusión digital, ya que, por sus características, “las cuestiones técnicas están resueltas”. Por ejemplo, la EET 1 posee fibra óptica en sus instalaciones, lo que le otorga una eficiente conexión a Internet. Además, presenta un Área de Tecnología, donde se asisten problemas relacionados con el PCI, y una administradora de red, que es la encargada de reparar las netbook de los/as estudiantes. También cuenta con computadoras facilitadas para el uso escolar en caso de faltantes en el aula.

Habitualmente, la escuela utiliza distintas vías de comunicación institucional. Por un lado, administra una cuenta en la red social Facebook, por la que difunde eventos en los que participan los/as estu-

---

18 Las caracterizaciones responden a la información obtenida en el momento del trabajo de campo.

19 Las caracterizaciones responden a la información obtenida en el momento del trabajo de campo.

diantes –muestras, exposiciones, recreaciones–. La información de tipo institucional queda centralizada en un correo electrónico –para cuestiones dirigidas a destinatarios puntuales– y una página web –para el conjunto de la comunidad educativa–. El sitio es objeto de trabajo permanente: ha permitido mejorar los circuitos de información de la escuela y motivado instancias interinstitucionales para replicar la iniciativa.<sup>20</sup> Para el equipo directivo es fundamental sostener estos espacios, además de las comunicaciones interpersonales cotidianas, porque “la desinformación en las escuelas es el enemigo número uno hoy”.

Entre otros aspectos a destacar, la web posee una bolsa de trabajo, donde los/as egresados/as pueden ser contactados por empresas y organismos. El sitio incluye recursos como el Google Calendar, mediante el cual se notifican feriados, paros, inasistencias docentes, etcétera. También se encuentra online el boletín de los/as estudiantes, al cual se accede con DNI y nombre del titular, mientras que los/as profesores/as suben sus proyectos e incluyen criterios de evaluación, estrategias y recursos didácticos.

En relación con la articulación con cursos y asignaturas, se ha realizado un blog, enlazado al sitio, donde se muestran experiencias y/o trabajos de los/as estudiantes. Por otra parte, la web posee una biblioteca digital, de la que se pueden descargar materiales correspondientes a diferentes disciplinas. No obstante, desde la dirección se reconoce la necesidad de profundizar el trabajo pedagógico con tecnologías en las aulas. Como desafío, la gestión pensaba promover la realización de videotutoriales por parte de los/as estudiantes y sus profesores/as. “Para nosotros, lo más difícil es la implementación con los docentes. Hay que generar que ellos descubran las virtudes de esta tecnología. Es una de las grandes luchas que tenemos”, se reconoció.

La Escuela de Educación Secundaria (EES) N° 2 está ubicada en el casco céntrico de La Plata. Se creó en 1960 y en un principio absorbió casos de deserción escolar y de difícil adaptación a las normas de

---

20 Véase <http://tecnica1magdalena.edu.ar/>.

convivencia, lo que motivó la denominación peyorativa de legión extranjera. Aun en la actualidad, el establecimiento se conoce como la legión, expresión que se ha resignificado con las nuevas generaciones de la comunidad educativa y la persistencia de prácticas institucionales de contención e inclusión de los/as estudiantes.

La secundaria funciona en los turnos mañana, tarde y noche, y cuenta con una matrícula superior a los mil alumnos/as. Ofrece varias orientaciones: Comunicación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Arte - Teatro, Educación Física y Bachillerato de Adultos. Brinda clases de apoyo y funciona como sede del Plan FinES (Finalidad de Estudios Secundarios). En cuanto a su infraestructura, el amplio edificio dispone de dos salas de informática y conexión a Internet,<sup>21</sup> laboratorio de ciencias, biblioteca y SUM, además de un gimnasio de importantes dimensiones.

La institución ha sido sede de capacitaciones del PCI y ha participado en diferentes programas educativos vinculados a la mejora de la enseñanza. Desde el equipo de conducción, asume como una de sus principales políticas la inclusión de tecnologías como herramientas pedagógicas y reconoce que varios de sus recursos humanos responden a esta perspectiva. Cuenta con un sitio web actualizado y un perfil de Facebook donde se dan a conocer novedades vinculadas a la institución. También sostiene un canal en YouTube, donde se publican videos sobre trabajos realizados por los/as alumnos/as. Desde 2010, posee una radio escolar que se reproduce en Internet y cuya programación forma parte de diversas articulaciones curriculares y proyectos que involucran a la comunidad educativa.<sup>22</sup> Las producciones radiales se dan a conocer también por redes sociales. En 2015, fue una de las siete radios escolares seleccionadas por la Dirección

---

21 La conexión a Internet no presenta un nivel de eficiencia homogénea en la institución, sino que algunos sectores tienen mejor alcance de la red que otros.

22 Véase <http://www.media2laplata.com.ar/> y <https://www.facebook.com/ESCUELA-MEDIA-N-2-LA-LEGIÓN-112704345415689/>. La radio “La Legión” puede escucharse en <http://giss.tv:8001/radiolalegion.ogg>.

General de Cultura y Educación bonaerense para contar la historia de la institución.

La experiencia radial y el trabajo con tecnologías son muy valorados desde el equipo directivo en tanto herramientas pedagógicas. Según su directora:

Vamos un poco adelante, porque desde 2010 estamos con este tema [...] insistimos en el uso de las netbook como elemento de investigación para que después sea la excusa de un programa radial donde los chicos expliquen lo que hicieron y sea también un modo más de evaluación.

La Escuela Secundaria Básica (ESB) N° 55 está ubicada en una zona estratégica de la ciudad de La Plata: en la calle 42 esquina 13. Diferentes líneas de colectivos pasan por su puerta, por lo cual es de fácil acceso para sus alumnos/as provenientes de zonas alejadas del casco urbano, principalmente de Los Hornos y otros barrios al oeste del partido. La matrícula es pequeña: 108 estudiantes para cuatro cursos. La escuela es definida por sus directivos como un “híbrido del sistema”, ya que solo ofrece la formación de primer ciclo del nivel secundario.

Su directora a cargo es responsable de la dirección pedagógica y administrativa de la institución, puesto que no cuenta con una secretaría en funcionamiento. Dos preceptoras, una bibliotecaria, dos porteras y los/as treinta docentes que dictan materias conforman el personal del establecimiento. La cercanía de la dirección con el personal docente y no docente, los/as estudiantes y sus familias hace de la institución una comunidad donde todos se conocen y posibilita un vínculo cercano para resolver conflictividades. La biblioteca ocupa un rol muy activo, dado que otorga los materiales para el trabajo áulico de manera permanente.

La secundaria no cuenta con un gabinete tecnológico, por lo que cualquier inconveniente con las net del Conectar Igualdad se presen-

ta como un gran problema. La directora es quien realiza las gestiones para que referentes territoriales del programa se acerquen al establecimiento a brindar el servicio técnico. La escuela no posee una estrategia de comunicación sobre la base de web, redes sociales u otros medios o canales de difusión e interacción. No obstante, se destaca una asidua comunicación interpersonal de carácter presencial, mediante mensajes y llamados telefónicos y también vía correo electrónico para el caso de informaciones institucionales y jurisdiccionales.

En cuanto al uso pedagógico de las TIC, se reconocen limitaciones, resistencias y temores debido a la falta de conocimientos por parte de docentes y directivos, reducción de recursos humanos, carencias de infraestructura, entre otros.

Es importante facilitarla, creo que dentro del aula a la larga va a dar resultados. Pero, bueno, cuesta, depende de las materias, no es tan fácil [...] Se ha pedido intentar buscar otras estrategias y que la máquina, que la ven como un obstáculo dentro del aula, se pueda convertir en un facilitador. Pero no se han hecho muchas acciones. (Directora de la ESB 55 de La Plata)

En este marco, el PNIDE fue recepcionado con interés en la institución por su carácter potencial para fomentar el trabajo con recursos y dispositivos digitales en las clases.

La Escuela Secundaria Básica N° 61 está ubicada en la ciudad de La Plata, en las calles 6 entre 72 y 73, bordeando la circunvalación que delimita el casco urbano de la ciudad. Funciona en tres turnos –mañana, tarde y noche–, compartiendo el edificio con una escuela primaria. La institución está conformada por unos 120 docentes aproximadamente y tiene una matrícula de 330 alumnos/as. La directora, docente de matemáticas de formación, se encuentra en la escuela desde el año 2002. Desde ese año hasta 2006 se desempeñó como

directora de la entonces Escuela General Básica, y a partir de 2007, como directora de la secundaria con dedicación completa.

La comunicación externa e interna de la escuela no está mediada por el uso de redes sociales o soportes tecnológicos. En la escuela no hay conexión a Internet.

Según expresaron las profesoras entrevistadas, las/los docentes poseen las computadoras pero en sus clases habitualmente no las usan; un importante número de estudiantes tienen en reparación sus netbooks; no cuentan con un gabinete informático, de modo que, ante inconvenientes con las máquinas, la referente del programa en la escuela se contacta con el referente técnico del PCI en pos de resolverlos; tampoco pueden utilizar la red de Intranet de la escuela, aunque el equipo de gestión desconoce el motivo de su falla.

La directora a cargo se reconoció interesada en la implementación del PNIDE en la institución, valorizando especialmente la instancia de capacitación para el conjunto de docentes y la necesidad de fortalecer el trabajo pedagógico con las netbooks del PCI.

La Escuela Secundaria N° 53 se encuentra ubicada en el paraje Las chacras de la localidad platense de Los Hornos, en 78 y 185. Alejada del centro platense, se caracteriza por ser un establecimiento de tipo rural y alberga estudiantes de la zona de quintas que rodea el área. Cuenta con alrededor de cien docentes y seiscientos alumnos/as, con cursos de 1° a 6° año. Ofrece la Orientación en Ciencias Naturales en el turno mañana y la Orientación en Comunicación en el turno tarde.

La institución no cuenta con conexión a Internet. También tiene limitaciones en sus recursos humanos: por ejemplo, no han sido nombrados los cargos de encargado de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico (EMATP). A pesar de ello, algunos/as docentes intentan llevar adelante actividades con dispositivos tecnológicos –tal es el caso de la profesora de Biología y de la de Literatura–.

Asimismo, resulta destacable el uso de Facebook como vía de comunicación entre los/as docentes y los/as alumnos/as, en donde se comparten diversas informaciones: paros o inconvenientes que impi-

dan el desarrollo habitual de clases, avisos sobre mesas de exámenes, entre otras notificaciones escolares. Pero, además, este espacio es utilizado como medio para integrar y reflejar las actividades que realizan los/as docentes con sus alumnos/as en clase, paseos educativos, eventos académicos y/o recreativos, entre otros<sup>23</sup>

## **Las TIC y la posibilidad de cambio. Hacia una aproximación a las dinámicas institucionales**

La integración de tecnologías en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires respondía al llamado modelo 1 a 1 implementado por el PCI del Ministerio de Educación de la Nación, aunque su origen se remite al programa *One Laptop per Child* (una computadora por chico/a), diseñado por Nicholas Negroponte en 2005. En sus diferentes versiones, este modelo se considera una

estrategia de acceso masivo de niños y jóvenes a la tecnología y ha tomado luego formas variadas de implementación, que incluyen el potencial de la computadora para el desarrollo de aprendizajes fuera del ámbito escolar y extensibles a las familias de los estudiantes. Este modelo apunta al replanteo de las barreras que imponen los aprendizajes estrictamente escolarizados. (Artopoulos y Kozak, 2012: 12)

Los equipos docentes y directivos de las cinco instituciones relevadas mencionaron limitaciones ligadas a la implementación del programa relacionadas con la no disponibilidad de computadoras en buen estado. Según los relatos recabados, en los primeros años (Ciclo básico) de las secundarias mencionadas, los/as alumnos/as poseían en condiciones de uso sus respectivas netbooks, pero esta tendencia

---

23 Véase <https://www.facebook.com/EscuelaDeEducacionSecundariaN53/>.

iba revirtiéndose en los cursos más avanzados debido a la utilización y las condiciones de cuidado.<sup>24</sup> Rotura de software y hardware –por descuidos, malos usos, desperfectos técnicos– y/o factores como el bloqueo de las máquinas si su propietario/a no la llevaba a la escuela, sumados a la demora en la reparación, fueron los motivos más recurrentes en torno a la ausencia de estos dispositivos en el aula. Esta situación se complementaba con las dificultades de conexión a Internet, que en muchos casos era deficiente o nula –la ETT 1 de Magdalena era la que mayormente garantizaba el acceso a la red–.

Estos factores incidían directamente sobre el trabajo de integración de TIC, generando complejidades áulicas y de gestión institucional de difícil resolución. Sin desconocerlos, se coincide con Galíndez (2010) en que son aspectos actitudinales de los/as docentes y directivos los que juegan un papel decisivo como facilitadores u obturadores de la integración de tecnologías en las escuelas. Por lo cual se pueden hallar establecimientos con equipamiento necesario pero que sus prácticas escolares aún no son permeadas por las lógicas tecnoculturales, o incluso donde ha hecho mella la prohibición del uso de los dispositivos electrónicos y digitales en las aulas.<sup>25</sup> En otros casos, el circuito poco virtuoso se cierra con considerar las limitaciones tecnológicas y de acceso a Internet como un impedimento para el trabajo con TIC, sin dimensionar otras posibles estrategias sin necesidad de conexión.

En este sentido, la propuesta del PNIDE poseía un carácter innovador/transformador para las instituciones en las que la enseñanza mediada por dispositivos inteligentes continuaba siendo una cues-

---

24 A modo de ejemplo, en uno de los cursos afectados a PNIDE, en un 2º año de la ETT 1 de Magdalena, de diecinueve chicos/as, siete llevaban sus máquinas clase. En un 5º año en la Secundaria N°2, de nueve estudiantes sólo uno disponía de su PC.

25 Al respecto, reflexiona Burbules (2008: 36-7): “Los enfoques prohibicionistas tienden a fracasar, primero, porque los jóvenes seguramente serán más hábiles en sortear las reglas. Segundo, y este es más serio para los docentes, porque se está desperdiciando un recurso de aprendizaje potente y creativo [...] Si los chicos están ocupados usando los teléfonos para estudiar, la posibilidad de que funcionen como distractores disminuye”.

tión a promover o fortalecer. En todos los ejemplos, las iniciativas de cambio podían producir situaciones de incertidumbre y hasta conflictividades, y es allí donde la posibilidad de integración de tecnologías en una escuela y sus modos de ser y hacer se constituían en relación recíproca.

Cada escuela posee rasgos de identidad e idiosincrasia que constituyen su cultura institucional. Los elementos que componen este atravesamiento simbólico son múltiples, y entre ellos se pueden destacar usos y costumbres, criterios y normas de sanción, vínculos, valores, grados de pertenencia de sus miembros, mitos, modos de trabajo, etcétera. Si bien no ahondamos aquí en las particularidades de cada una de las escuelas relevadas, puesto que no se ha realizado un análisis institucional que nos permita avanzar en definiciones de este tipo, pueden observarse elementos que responden a distintos estilos institucionales y que permiten profundizar la comprensión acerca de la integración de TIC en las dinámicas escolares.

La caracterización previa nos permite inferir que la EET de Magdalena y la EES 2 presentan elementos de lo que Frigerio, Poggi y Tiramonti (1994) denominan una cultura institucional de concertación, puesto que la preocupación principal de sus modelos de gestión está vinculada a fortalecer los procesos pedagógicos/didácticos y pone especial énfasis en la resignificación de canales formales de comunicación. No obstante, el carácter masivo de ambas escuelas, especialmente de la segunda, y la gran cantidad de responsabilidades que deben llevar adelante, remitirían a una sobrevaluación de las dimensiones administrativa y organizacional que pone en tensión las posibilidades reales de superar conflictos desde el trabajo colectivo y el consenso. En esta misma línea, se puede marcar la tendencia de ambas instituciones, pero fundamentalmente la de Magdalena, a generar un modelo de gestión tecnocrático.

Por otra parte, en las escuelas N° 61, 55 y 53 de La Plata podemos observar algunos elementos de la cultura institucional familiar, puesto que la articulación de los proyectos en la implementación no

responde de manera cabal al currículum prescripto –como sucede en establecimientos donde lo normativo se presenta como rígido e imposible de transformar–, sino que se prioriza lo afectivo.

En estas escuelas se observó que los/as directivos se hacían tiempo para participar en el aula y con otros actores institucionales. Desde el modelo de gestión se propiciaron lógicas menos formalizadas de trabajo que en las instituciones anteriores, e incluso la propia figura del directivo apareció muchas veces sobrecargada de funciones. Pese a estas limitaciones, el vínculo establecido entre los actores permitió generar motivación para el desarrollo de los proyectos PNIDE. Así lo puso en palabras una profesora de la ESB 61:

Tenemos un total apoyo de todo lo que necesitamos. Dentro de la escuela faltan recursos –ni siquiera tenemos un televisor– para traer cortos y visualizar, pero, bueno, desde lo que se puede ofrecer la gente funciona realmente como una comunidad educativa.

En tanto, los aspectos burocráticos se presentaron en todas las instituciones como una tensión en la aplicación de la política, entorpeciendo el desarrollo de los procesos. Dificultades en la comunicación por parte de la coordinación del Plan, sumadas a la necesidad de presentar documentación que acredite el proceso pedagógico y la asistencia a encuentros de capacitación –como requisitos principales del PNIDE–, generaron algunos malestares y la dilatación de tiempos necesarios para la implementación. Las intenciones de gestión relevadas en cada caso, en general, buscaron reponerse a esta situación, una intencionalidad no menor si se tiene en cuenta que la desviación hacia un sistema burocrático puede hacer perder de vista la especificidad escolar, limitar la innovación y diluir compromisos, según plantean Frigerio, Tiramonti y Poggi (1994).

Enfatizando aspectos concretos, como la organización y circulación de la información y las experiencias previas de capacitación y

otros proyectos institucionales con TIC, la Escuela Técnica de Magdalena y la Escuela Secundaria N° 2 de La Plata se encontraban mejores posicionadas respecto de la integración de tecnologías. Por su parte, las instituciones restantes encontraban su fortaleza en los vínculos de confianza ya establecidos entre los distintos actores escolares.

Para Galíndez (2010), aquellas culturas institucionales sensibilizadas y permeables a los cambios son quizás las que mejor pueden asimilar y apropiarse de la inclusión digital educativa. En este sentido, fueron claves las gestiones institucionales y los equipos docentes que lograron fortalecer en este marco un trabajo articulado, consensuado, para desde allí generar condiciones para lograr una mayor apropiación de las lógicas de trabajo propuestas por el PNIDE.

## **El PNIDE en las instituciones: tensiones, potencialidades, resistencias**

### *Sobre los actores institucionales*

El escenario educativo no existiría sin los sujetos que lo transitan, se lo apropian y lo habitan con sus presentaciones y representaciones. Esto implica, en muchos casos, distintos modos de ver y hacer, distintos modos de resolver problemáticas y proyectar, lo que genera intercambios, tensiones, conflictos.

En el trabajo de implementación del PNIDE confluían una variedad de actores: fue conducido por los/as directores/as de las escuelas con apoyo y acompañamiento de inspectores/as, supervisores/as, docentes, equipo técnico del Plan, entre otros.

Los/as directivos/as eran los/as encargados/as de promover y orientar el uso de las TIC, en tanto el PNIDE abría la posibilidad de reorientar los procesos de planificación institucional y curricular de acuerdo con los resultados que se esperaba alcanzar. De esta manera, tenían bajo su responsabilidad la convocatoria y selección de los

equipos docentes para llevar a cabo las diferentes propuestas de enseñanza planteadas en el aula, y para conformar los espacios de gestión institucional dedicados a pensar y fortalecer en forma colectiva el uso pedagógico de las TIC.

A la hora de conformar las cohortes, se priorizó el trabajo con los/as jefes de departamento en pos de lograr un efecto multiplicador en otros/as docentes, la consideración de cuestiones actitudinales e interés en la temática –más allá de que contaran con experiencias previas con TIC en el aula–, así como el modo de trabajo, la formación y el vínculo con los/as estudiantes y las características de los cursos referidas a la organización y/o disciplina, o cantidad de netbooks en condiciones de uso. En cualquiera de los casos se entendía que estos/as docentes eran los/as más adecuados/as para cumplir con el objetivo de las propuestas en el aula en un corto plazo.

También los/as directivos aparecieron como mediadores ante los conflictos que surgieron de la articulación de la labor cotidiana y las propuestas del Plan.

El problema se logró destrabar gracias a la intervención del señor director. Me otorgó la libertad de trabajar con un primer año durante sus horas libres o contar con un grupo de alumnos durante el tiempo que estimara necesario y fuéramos avanzando en el proyecto. (Docente de la EET 1 de Magdalena)

[Sobre una docente] por ahí le costó un poco porque no encontraba cómo relacionarlo con lo que ella estaba dando en Geografía, por eso le dimos un poquito la vuelta [...] para convencerla de buscar otro tema, de tomar las inundaciones, que era algo que podían, y se enganchó. (Directora de la ESB 55 de La Plata)

Los referentes del PNIDE, que anteriormente en su mayoría formaban parte de las estructuras de los recursos humanos del PCI, fueron otros de los actores destacados en el proceso. Para la implementación del Plan se estableció que cada escuela cuente con un referente capacitado en apoyo técnico, en pos de permitir la resolución rápida de problemas de equipos y/o redes sin necesidad de recurrir al RTT. Si bien el establecimiento o afianzamiento de estos roles constituyó un proceso lento que no en todos los casos se llevó a cabo, partir de esta estructura de gestión territorial en funcionamiento permitió desarrollar un acompañamiento más cercano con las escuelas e ir resolviendo las múltiples dificultades que fueron surgiendo. En este sentido, los actores institucionales entrevistados destacaron la posibilidad de diálogo con los/as referentes del Plan.

Paralelamente, estos recorridos posibilitaron un alto grado de apoyo de otros/as docentes y actores emergentes, como preceptoras o encargados de Medios de Apoyo Técnico (EMATP), en especial en el caso de las escuelas más chicas. La articulación entre personas que ocupaban distintos cargos institucionales, en el caso de escuelas más masivas, como la EET de Magdalena y la EES 2 de La Plata, fue más reducida al equipo docente involucrado, aunque contaron con el apoyo de los directivos, que facilitaron aspectos vinculados a la posibilidad de acomodar horarios, espacios de encuentro y acceso a dispositivos o vínculos con referentes jurisdiccionales/territoriales.

Algunos testimonios dan cuenta de estos procesos:

Sí, todos los profesores se mostraron serviciales con nosotros. Lo mismo cuando hablamos con Beba [la directora] y el resto de los profesores de los chicos: les comentamos esto y colaboraron en que, por ejemplo, sacáramos a los chicos en cualquier horario, que viniera yo cualquier día en la hora de cualquier materia y se pusieran a trabajar sobre esto. Colaboraron también la bibliotecaria, preceptoras, porteros. (Docente de la ESB 61 de La Plata)

Nosotros tenemos una directora que es muy abierta, que nos acompaña. Un día no había clases, por ATE, y arreglamos. No había gente para que cuidara a los chicos, ni quién abriera la puerta de la escuela, y, bueno, Marcela [la directora] abrió la escuela y ese día el grupo nuestro vino a trabajar. Y Miriam [RTJ] vino también. (Docente de la ESB 55 de La Plata)

Nosotras dos, que estábamos trabajando en conjunto, estábamos en contacto permanentemente. Dentro y fuera de la escuela. Y a la otra profesora la vemos, pero teníamos distintos proyectos. Y con el director estamos constantemente en contacto, él siempre sabe lo que hacemos. (Docente de la EET 1 de Magdalena)

### *Modos de estar/circular/habitar las instituciones*

Inicialmente se proyectó la implementación del PNIDE en instituciones educativas que estaban trabajando con pocos programas en ejecución, puesto que hay escuelas que acceden a menos ofertas de capacitación. Además, se pensó que los/as docentes que estuvieran inscriptos/as en pocos programas estarían más tranquilos/as a la hora de implementar las propuestas del Plan, y no tendrían que salir reiteradas veces de la escuela para diferentes actividades de formación. Sin embargo, en las escuelas de nuestra muestra convergían distintas políticas públicas destinadas a instituciones del sistema educativo, como es el caso de las propuestas del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”.

Esto generó que los/as docentes tuvieran múltiples requisitos, capacitaciones y actividades a desarrollar, dificultando en algunos casos el desarrollo de las clases y sus contenidos, y también las actividades laborales en otras instituciones educativas. Desde la mirada de la ges-

tión institucional, de acuerdo con lo que marcaban muchas de las entrevistas, la multiplicidad de programas generaba la fragmentación de acciones y la pérdida de los objetivos generales en los que se enmarcan las acciones que se están desarrollando.

Los tiempos que tenemos son un poco locos en este ciclo, porque, por ejemplo, estamos continuamente convocados por distintos temas, entonces eso hace que se diluya mucho, y no se puede implementar inmediatamente la propuesta. (Directora de la EES 2 de La Plata)

De este modo, la apropiación de las propuestas y los grados de avance alcanzados en ellas variaron en función de las características de las instituciones y los proyectos institucionales, pero también de las actividades y tiempos de los/as docentes, puesto que muchos/as tenían múltiples espacios de trabajo y los momentos para dedicarle a la actividad estuvieron signados de acuerdo con ello.

La pluralidad de pertenencias en las instituciones de enseñanza y aprendizaje puede derivar en variadas conflictividades, puesto que el mismo actor (docente, directivo/a) desempeña diversos roles en distintos establecimientos, teniendo que *reacomodar* su función en cada lugar. Para Mezzadra y Veleda (2014), la *volatilidad* de los/as docentes es muy nociva para los procesos pedagógicos escolares, ya que impide construir equipos comprometidos con el proyecto de la comunidad educativa. En este sentido, se pueden observar distintos grados de identificación y adhesión con el colegio según la posición, historia o trayectoria de los/as educadores/as en su interior, así como su coincidencia con su intencionalidad formativa. Varios/as de los/as entrevistados/as manifestaron su preocupación en relación con las múltiples pertenencias institucionales y los tiempos con los que contaban en las escuelas.

No tuve tiempo como para poder compartirlo con el resto de los compañeros que están participando. Este es el único curso que tengo, así que entro y salgo, porque me voy a otros colegios. (Docente de la ESB 61 de La Plata)

Trabajamos con horarios en distintas escuelas y vamos y venimos. También eso hace que tengamos que disponer de tiempo extra, y en mi caso nos juntamos los sábados a la tarde a veces. (Docente de la ESB 55 de La Plata)

Yo trabajo en cinco escuelas diferentes, entonces, te imaginás las caras cuando les digo de un momento para otro que no voy porque tengo capacitación. No les cae muy bien. (Docente de la EES 2 de La Plata)

Las diferencias entre los tiempos escolares reales y los tiempos contemplados por la política educativa cobraron vital importancia en la implementación de las iniciativas institucionales. Para Hergo y Morawicki, mientras hay un tiempo estratégico-instrumental, dominado por el cálculo racional planteado desde una exterioridad trascendente, otras temporalidades no tienen que ver con lo medible sino con lo vívido. “Las distancias entre ambos y sus sentidos del tiempo producen los malentendidos en cuanto a la significación y el valor de los saberes en función de esos inconmensurables sentidos del tiempo” (2009: 4).

En el marco del PNIDE, estas tensiones surgieron especialmente porque el sentido del tiempo que predominaba desde la coordinación del Plan no siempre confluía –en los relatos relevados– con los tiempos de las escuelas, atravesados por la dinámica misma del aula, la suspensión de clases por las capacitaciones, los paros, feriados u otros. Esto generó desencuentros y tensiones, puesto que dificultaba cumplir con lo previsto en los plazos estipulados.

Los tiempos no solamente con los chicos, sino los que uno maneja. Yo tengo otra escuela en la que hubo días que tuve que dejar a los chicos por ir a todas estas cosas. Igual, está bueno porque me interesa formarme para que mis alumnos alcancen esas prácticas y conozcan. (Docente de la ESB 61 de La Plata)

Todo es el tiempo. Porque lo que teníamos planificado para esta semana ya lo tenemos que pasar sí o sí para la semana que viene. Porque el miércoles no hubo, el martes no hubo, hoy no vinieron tantos chicos, porque aparte venimos de un fin de semana largo. Y, viste, todo suma. (Docente de la ESB 61 de La Plata)

## **La apuesta a la construcción con otros/as: de la planificación a la acción posible**

### *Sobre la mesa institucional*

Como señalamos al inicio de este capítulo, desde el PNIDE se preveía la conformación en cada establecimiento de una mesa institucional en pos de construir acuerdos para el fortalecimiento de la integración de las TIC a los procesos de enseñanza. Sin embargo, no pudieron implementarse en ninguno de los casos de la muestra tal como se esperaba en el Plan: con una convocatoria formal, representatividad de distintos actores y definición concreta sobre aspectos pedagógicos, técnicos y administrativos/institucionales. Las dificultades para la creación y/o el sostenimiento de esta estrategia derivaron principalmente de las mencionadas tensiones entre los tiempos previstos por el Plan y los tiempos concretos de las escuelas, y los modos de habitar las instituciones por parte de los/as docentes.

No obstante, con la llegada del PNIDE, se reforzaron distintas acciones con el fin de fomentar y consolidar el trabajo entre los/as docentes, que permitirían hablar en muchos casos de una resignificación de las intencionalidades institucionales de la política educativa, que abrió posibilidades interesantes para la innovación escolar en torno a la integración de las TIC.

Si bien no hubo encuentros sistemáticos, periódicos, con temáticas preestablecidas y actas de resolución, los actores se apropiaron de lugares y momentos para trabajar y avanzar sobre la propuesta del PNIDE. Un aula vacía, una ausencia sorpresiva de alumnos/as o una capacitación del PNFP se constituyeron en espacios de encuentro donde informalmente fueron debatidas cuestiones relacionadas con la integración de la tecnología en la institución.

Van llamando o nos vamos viendo o vamos buscando un lugar tranquilo, un salón vacío. El otro día, en el café de enfrente. Vamos viendo cada uno qué bocadito podemos meter o cómo lo podemos hacer o nos podemos ayudar [...] coincide un día que están las dos en la escuela, entonces se trabaja dentro de ese día [...] Otro espacio que utilizamos es, por ahí, también, los encuentros del PNFP. (Docente de la ESB 55 de La Plata)

No ha existido una mesa, digamos... tal día nos reunimos para comentar este tema del PNIDE, pero sí en los pasillos, '¿cómo te fue?', '¿cómo resultó?', '¿cómo lo podemos implementar?'. Eso sí ha existido. (Directora de la EES 2 de La Plata)

Yo a mi director le comuniqué todo lo que pasó. Con las chicas [docentes] hemos ido charlando. En situaciones cortas o informales, o sobre todo en el viaje, porque vamos

y volvemos en el auto [a las capacitaciones que se realizaban en La Plata]. (Docente de la EET 1 de Magdalena)

Estos y otros testimonios mencionan que se han utilizado tiempos extraescolares, espacios institucionales y/o áulicos de otros/as docentes, donde el trabajo sobre el proyecto se mezclaba con otras responsabilidades y hasta con aspectos personales. Pero permiten inferir algo más: en los espacios donde se abrió la participación a una diversidad de actores involucrados y hubo un equipo de gestión más presente, existió cierta revalorización del compromiso docente como aspecto principal para lograr los objetivos planteados, e incluso en algunos casos se reconoció la importancia de consolidar dinámicas institucionales capaces de sustentar una inclusión efectiva de tecnologías.

Las docentes nos mandamos mail, nos llamamos por teléfono. Estamos abocadas a que salga, queremos que salga bien. Los chicos también. No lo hacemos por el puntaje o porque nos vemos obligadas. Lo estamos haciendo porque es algo diferente para hacer con los chicos y una nueva práctica que me parece positiva. (Docente de la ESB 61 de La Plata)

[El PNIDE] despertó compromiso. Las directoras nos acompañaron, fueron las profes que estamos trabajando en el proyecto. Y también esto de que a veces parece tan difícil encontrar el espacio para hacer algo interdisciplinario o de carácter transversal. Y eso me encantó, porque es un empujoncito para eso. (Docente de la ESB 55 de La Plata)

Dentro de la organización administrativa que implican las TIC, se necesita un espacio institucional. No se implementó formalmente, yo creo que porque queda muy poco tiempo. Informalmente sí, porque nosotros estamos

en contacto permanente con la directora. Habría que ver quiénes conformarían ese espacio [...] que haya gente, colegas de diferente formación como para aunar fuerzas, si no la mesa institucional se cae sola. (Docente de la EES 2 de La Plata)

### *Las estrategias desarrolladas*

La articulación de las propuestas del PNIDE con los proyectos institucionales de las escuelas ha sido variable, dependiendo de los acercamientos y usos de las tecnologías que ya se estaban realizando. En este sentido, la Escuela Técnica de Magdalena y la Escuela 2 de La Plata contaban con un mayor uso de las tecnologías e innovaciones, no obstante, los/as docentes involucrados prácticamente carecían de experiencia en iniciativas similares. Por su parte, las Escuelas Secundarias N° 61 y 55 de La Plata fueron convocadas para mostrar sus proyectos en el Primer Festival de Cortos en la Net, también organizado por el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa. Allí presentaron cortos documentales y de ficción realizados en el marco de la implementación del PNIDE, lo cual sirvió como otra instancia de motivación para la apropiación del Plan, más allá de las complejidades que esto implicó en lo organizacional, las limitaciones técnicas y de infraestructura y los escasos antecedentes vinculantes de docentes y alumnos/as.

Plantearnos que podían tener la oportunidad de conocer y hacer otras cosas diferentes. Tanto a los docentes, como a mí, como a la preceptora, nos pareció que era para llevarlo adelante y no ponerlo en duda [...] uno se va enganchando si ves que pueden ser buenas para tu escuela. (Directora de la ESB 55 de La Plata)

Más allá de estas particularidades, en todos los casos es preciso señalar que el Plan ha permitido la construcción con otros/as –y al mismo tiempo se ha anclado en ella–, que puede observarse en distintos niveles. Por un lado, en lo que refiere a la estrategia de acompañamiento situado propuesta desde la política educativa. Es decir, que la elaboración de las producciones se ha dado en el marco del acompañamiento realizado por los/as referentes regionales del PNI-DE, generando un proceso de reflexión sobre la enseñanza ante las inquietudes o dificultades de los/as docentes que fueron surgiendo en los encuentros de formación y de consulta y el contacto vía correo electrónico.

En algunos casos, esto posibilitó cambios significativos en la práctica pedagógica de cara al objetivo planteado. En otros, la comunicación estuvo signada por malos entendidos y/o dificultades técnicas, produciendo que los/as docentes se desorientaran por momentos en torno a la intencionalidad del proyecto. Un último grupo de docentes vio disminuida la recepción de directivas concretas por parte de estos referentes jurisdiccionales.

Por otro lado, esa construcción con otros/as surgió también en lo que refiere a la planificación y puesta en marcha de las propuestas de enseñanza dentro de las instituciones. En este sentido, emergió en muchos casos un trabajo interdisciplinario, aunque no era un requisito explícito del Plan y cada docente debía lograr un producto individual resultante del trabajo con los/as alumnos/as. Este aspecto presentaba una suerte de contradicción con la propia coordinación del Plan, ya que los/as docentes debían presentar un proyecto individual para la acreditación de su formación.<sup>26</sup>

Así, dentro de las instituciones se fue priorizando un trabajo en conjunto entre distintas áreas, complementando las producciones y apoyándose en la experiencia del/la otro/a, recuperando las trayectorias de trabajo dentro de cada institución. La perspectiva de conoci-

---

26 En este sentido, hubo dos docentes que tuvieron dificultades porque iniciaron sus propuestas de modo conjunto y luego tuvieron que generar productos individuales para ser contemplados dentro de los requisitos de la capacitación con puntaje docente.

miento marcada en las propuestas, ubicándose en los bordes disciplinares, también favoreció esta instancia.

Toda la propuesta la hemos construido en conjunto y tratamos de trabajar con los mismos dispositivos. Tenemos el beneficio de ya conocernos y saber cómo trabajamos cada uno, qué cosas puede hacer cada uno, y sumar para poder llegar al producto. (Docente de la EES 2 de La Plata)

Sí, ella [otra docente] se dedicó, más que nada, primero a la parte geográfica, y yo me dediqué más a la parte de impacto ambiental, fauna, sobre todo. Y después fue sobre la parte de la edición, cuando ya se sabía cómo iba a ser la estructura del corto; ya empezamos a trabajar sobre el guión. (Docente de la ESB 61 de La Plata)

Lo mencionado anteriormente no indica que se trató de un proceso armónico y desprovisto de conflictividades. Se observaron malestares, temores e inseguridades de los/as docentes respecto del uso tecnológico, no sólo por las ya descritas limitaciones de índole técnica, sino porque remitían a una dificultad de manejo para los/as docentes y su embarcación en lo desconocido.<sup>27</sup> La heterogeneidad de experiencias previas de conocimiento del lenguaje digital e hipertexto significó un desafío para el equipo capacitador que llevaba adelante la estrategia del acompañamiento situado. En casos en que la respuesta del equipo de gestión no permitió superar estas dificultades que expresaban los/as profesores/as, el trabajo con sus pares y la propia mediación áulica con los/as estudiantes ayudó a desanudar, continuar y concluir la implementación de la propuesta.

---

<sup>27</sup> En este aspecto entran en juego también las representaciones que los actores educativos tienen sobre las tecnologías y su potencialidad pedagógica y los niveles de acercamiento a ellas; dimensiones que se abordan en el capítulo 4 de este libro.

Al estar relacionado con otra materia, estuve haciendo las salidas con los chicos desde la otra materia. Eso hace que uno también se enganche en el proyecto. Igual, al principio te asusta. Creo que a todo docente le incomoda que haya gente de afuera en el curso. Pero, bueno, a mí me sirvió porque yo las precisaba para el apoyo técnico. (Docente de la ESB 55 de La Plata)

En tal sentido, una de las mayores riquezas del trabajo articulado estuvo vinculada al aprendizaje que surgió en las instancias de formación que también contemplaban espacios de intercambio.

Escuchaba experiencias de la otra gente que estaba haciendo el corto y está buenísimo, porque aportaban ideas que están muy buenas; con las mismas computadoras hacían tomas y aplicaban conocimientos propios de sus disciplinas. Y eso también es algo interdisciplinario, y me gustó escucharlo también para aplicarlo en otras escuelas. (Docente de la EES 2 de La Plata)

En definitiva, creemos que esta experiencia podría enmarcarse en una perspectiva de planificación de la enseñanza que implica “poner a prueba el conocimiento disponible y aprender de la práctica para mejorarlo, en un proceso continuo de reconstrucción del conocimiento” (Salinas, 1994: 15). Esta perspectiva busca generar en la institución instancias de reflexión y consenso basadas en el trabajo colectivo, pero aún se debate con lógicas no flexibles e individuales del planeamiento curricular.

## Reflexiones finales

A partir del recorrido realizado en este capítulo, surgen interrogantes vinculados a las lógicas de trabajo a nivel institucional que proponía el PNIDE y que apuntaban a romper con las más centradas en lo individual y a articular entre distintos actores.

El Plan aspiraba a fortalecer modos de organización institucional que hacen de la construcción de acuerdos un aspecto sustancial para la integración de tecnologías en el aula. La estrategia de concertación posibilitaría sustentar un cambio de orden cultural que atraviesa los muros escolares, especialmente enfatizando la colaboración y la flexibilización de las tareas de la mano de una información y comunicación rápida y eficaz. Estas lógicas tecnoculturales deberían hacerse cada vez más lugar en las escuelas, cuyas dinámicas institucionales fundacionales se emparentan con el orden de la verticalidad y la rigidez.

La implementación del Plan estuvo limitada por los obstáculos que fueron surgiendo en el camino, teniendo en cuenta que las condiciones de trabajo de los/as docentes en muchos casos están atravesadas por las múltiples pertenencias, la circulación por distintas instituciones educativas, con proyectos y formas de trabajo diferenciadas. Los tiempos escolares y los del Plan se mostraron en tensión en todo el desarrollo del proceso, puesto que las transformaciones culturales corren a una velocidad diferente que la formación docente, las prácticas pedagógicas e institucionales.

De este modo, el vínculo del tiempo y la dimensión de cambio o innovación abrieron desafíos escolares que no podrían cerrarse en el plazo de un trimestre –como una propuesta didáctica–, pero sí transitar una experiencia que abriría cuestionamientos y el surgimiento de distintas proyecciones y posibilidades a futuro. Tal como plantea Minzi, “lo importante es emprender el camino de la exploración y la experimentación para la incorporación de las nuevas tecnologías con la claridad de que estas no son un fin en sí mismas” (2007: 34).

En este sentido, si bien es posible reflexionar sobre la necesidad de que estas consideraciones dispares del tiempo puedan emparentarse para que los programas tengan mayor capacidad de dejar huella, rescatamos la performatividad de la propuesta en las dinámicas escolares, que dio auge a enriquecedoras instancias de trabajo con otros/as. Valoramos la potencialidad instituyente de los proyectos realizados en las escuelas, a sabiendas de que

el currículum constituye, bajo ciertas condiciones que facilitan su fuerza impulsora, un ámbito primordial para la modificación de la dinámica institucional. Así, la participación plena de los actores involucrados, las decisiones compartidas, los procesos de formación docente continua que deben acompañarlo, son fundamentales. (Coscarelli, 2003: 04)

Más allá de lo logrado en el marco acotado de las propuestas y las características particulares de cada escuela, no se desconoce que los cambios vinculados a la integración de TIC generan apropiaciones significativas si son introducidos sostenidamente de manera incremental, considerando los cambios culturales que deben acompañarlos (Galíndez, 2010). Por tanto, consolidar estas acciones iniciadas y/o resignificarlas de modo que las TIC alcancen un desarrollo pleno en las diferentes dimensiones de la vida escolar forma parte del camino que aún deben transitar las instituciones educativas para la inclusión digital.

## **Bibliografía**

Artopoulos, A. y D. Kozak (2012). “Topografías de la integración de TIC en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación”. En: Goldin, D., M. Kris-

- cautzky y F. Perelman (coord.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. España: Océano.
- Burbules, N. (2008). "Las TIC: del aula a la agenda política". Ponencia del seminario internacional "Cómo las TIC transforman las escuelas". Disponible en: <http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/las-tic-aula-agenda-politica.pdf>.
- Coscarelli, M.R. (2003). "Institución y currículum". Ficha de la cátedra Teoría y desarrollo del currículum. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Facultad de Periodismo y Comunicación Social-Universidad de La Plata (2015). "Estudios evaluativos Tercera etapa Programa Conectar Igualdad/PNIDE. Escenarios para la integración de TIC en la enseñanza: condiciones pedagógicas e institucionales". [Documento de Trabajo]. La Plata: Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder "Aníbal Ford".
- Frigerio G., G. Tiramonti y M. Poggi (1994). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Galíndez, G. (2010). *La integración de las TIC en el sistema educativo de la provincia de Córdoba. Un estado de situación*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación.
- Huergo, J. y K. Morawicki (2009). *Releer la escuela para reescribirla*. Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, s/d., Dirección de Educación Superior, DGCyE.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. Disponible en: <http://www.censo2010.indec.gov.ar>.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos y Dirección Provincial de Estadística de la provincia de Buenos Aires (2005). *Censo Nacional Económico 2004-2005*. Disponible en: <http://www.ec.gba.gov.ar/estadistica/pdf/cne04.pdf>.

- Mezzadra, F. y C. Veleda (2014). *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires: Fundación Cippec.
- Minzi, V. (coord.) (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Documento de trabajo: Pensar la Enseñanza con las TIC. Perspectivas del Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa.

### Tecnología en el aula

## Transformaciones y tensiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje

*Gisela Assinnato  
Mariela Cardozo*

El Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), mediante sus distintos dispositivos de funcionamiento, pretendió aportar herramientas a un numeroso grupo de docentes de Argentina en el diseño y desarrollo de proyectos innovadores de enseñanza e integración de las tecnologías en las escuelas de nivel secundario.

En este marco, se brindó capacitación a los/as docentes en instancias llamadas encuentros de núcleo, y se pusieron en juego diferentes propuestas de trabajo con el fin de orientar y enriquecer las dinámicas de formación en las aulas, promoviendo las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en cuanto requisito para que las propuestas pudieran plasmarse. En especial, se buscaba complementar y potenciar el programa Conectar Igualdad (PCI), que posibilitó el acceso masivo a computadoras en el sistema educativo de gestión estatal, bajo el modelo 1 a 1 (una netbook por estudiante y docente).<sup>28</sup>

En este capítulo reflexionaremos sobre las tensiones y posibilidades de transformación generadas en el marco de la incorporación de las tecnologías en el aula a partir de la puesta en marcha del PNIDE. Partiremos realizando un recorrido por los documentos de las pro-

---

<sup>28</sup> El programa se implementa desde 2010 en todo el país. Para más información, ver capítulo 1.

puestas de enseñanza provistas por la política educativa, para luego plantear algunas potencialidades y desafíos que éstas impulsaban. Posteriormente, recuperaremos las producciones realizadas por docentes y estudiantes de cinco escuelas relevadas en la Región Educativa 1 de la provincia de Buenos Aires<sup>29</sup> durante el año 2015, poniendo de manifiesto devenires de la práctica educativa. Ahondaremos en las dinámicas áulicas surgidas en estas experiencias, incluyendo la planificación y apropiación de las propuestas iniciales, la organización de las clases, los usos de los dispositivos tecnológicos y las tensiones entre el diseño y el desarrollo de las acciones pautadas.

## **Las propuestas de enseñanza: potencialidades y desafíos**

Los documentos de las propuestas de enseñanza fueron mediados por instancias de capacitación, denominadas encuentros de núcleo, así como por una estrategia de acompañamiento situado,<sup>30</sup> que consistía en el asesoramiento desde el inicio hasta el fin del proceso de los/as docentes afectados por parte de referentes del Plan. Debían implementarse en un curso a cargo de los/as profesores/as, aunque esta transferencia no tenía que ser idéntica: se proponía su readaptación en función de las necesidades de las escuelas donde se llevaba adelante la experiencia PNIDE. Independientemente de sus particularidades, la concreción de los proyectos era condición obligatoria para

---

29 La investigación fue realizada por un grupo de trabajo del Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder “Aníbal Ford” de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata durante el año 2015, en el marco de los Estudios Evaluativos del Programa Conectar Igualdad - Tercera Etapa: “Escenarios para la integración de TIC en la enseñanza: condiciones pedagógicas e institucionales”, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación. La muestra estuvo conformada por la Escuela de Educación Técnica N° 1 de la localidad de Magdalena, las Escuelas de Educación Secundaria N° 61, N° 2 y N° 53 de La Plata y la Escuela Secundaria Básica N° 55 de la misma ciudad. La implementación se realizó en un total de diez cursos.

30 En el capítulo 2 se realiza una caracterización detallada del dispositivo estratégico y territorial del PNIDE, explicándose los diversos elementos y dimensiones que lo integraban. Se sugiere su lectura para ahondar en estos aspectos.

que los/as docentes pudieran acreditar la capacitación en materia de Inclusión Digital Educativa.

Los proyectos de enseñanza, elaborados desde el equipo de gestión del Plan y luego presentados y discutidos durante los espacios de formación destinados a docentes, tenían las características que se detallan a continuación.<sup>31</sup>

## **Estudio de casos. Una propuesta para integrar TIC y construir sentidos**

El proyecto se enmarcaba en Geografía, en el área de Ciencias Sociales, y privilegiaba la estrategia didáctica del estudio de casos, entendiendo que esta permitía “concretar un quehacer pedagógico profundo y fundado en las aulas, que supere la presentación de un listado de contenidos y datos a priori” (Ministerio de Educación, 2015a). Se buscaba que los/as alumnos/as pudieran comprender un problema –un recorte de la realidad– de modo complejo, multidimensional y multicausal, y se proponía “promover la cultura del estudio en los jóvenes considerando que al estudiar se aprende” (Ministerio de Educación, 2015a).

Se seleccionó como caso de estudio modelo “las transformaciones registradas en la laguna de Mar Chiquita (Córdoba, Argentina) a través del tiempo”. Se brindó a los/as docentes orientaciones sobre actividades a realizar, programas informáticos que podrían usar para resolver las tareas educativas, además de materiales y fuentes de información. Especialmente, se sugería el uso del software 2Mp, desarrollado por la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE),<sup>32</sup> que permite “visualizar, analizar y generar producciones sobre imágenes satelitales potenciadas con otras fuentes de infor-

---

31 La descripción se basa en información disponible en los documentos elaborados por el equipo de gestión del PNIDE y algunos datos particulares recogidos en el marco de los Encuentros de Núcleo.

32 Disponible en las netbooks del PCI a partir de 2013. Puede descargarse de forma gratuita desde <https://2mp.conae.gov.ar/index.php/software/software-2mp>.

mación como mapas, textos y fotografías” (Ministerio de Educación, 2015a).

De acuerdo con las sugerencias prescriptas, el proyecto debía organizarse en tres momentos. En una primera instancia se preveía la presentación del tema y el planteamiento de los primeros interrogantes, para lo cual se contaba, por ejemplo, con imágenes satelitales. La segunda parte del proyecto se centraba en la indagación de variables y actores que inciden en las transformaciones territoriales, más allá de las precipitaciones. En este trayecto se recomendó otros usos de la tecnología.<sup>33</sup> La última instancia de trabajo promovía dimensionar alcances y funciones de los intervinientes en el caso. Como principal actividad, se pretendía ahondar en las diferentes posiciones respecto de la problemática abordada, alentando a los/as estudiantes a recuperar los conocimientos adquiridos y revisar el proceso de aprendizaje.

## **Cortos en la Net: ficción y literatura**

El proyecto contemplaba la elaboración de cortos de ficción a partir de la adaptación de una obra literaria, y estaba destinado al área de Lengua y Literatura. Además, formaba parte de los operativos de Fortalecimiento de la Enseñanza del Ministerio de Educación de la Nación, y se inscribía dentro de los llamados Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).<sup>34</sup> El principal desafío propuesto era romper con

---

<sup>33</sup> Por ejemplo, la proyección de un documental con el software de reproducción de videos VLC Media Player, la realización de mapas conceptuales con el programa Freemind, un trabajo con la serie de imágenes históricas de la laguna y mapas de precipitaciones específicas utilizando el software 2Mp, y la realización de una línea de tiempo con la aplicación The Timelime Proyect. Incluso se orientó a los/as docentes a realizar en clase un panel de discusión sobre los usos del agua y se sugirió registrar esta jornada en formato audiovisual.

<sup>34</sup> Se denomina así a la base de enseñanza común para todo el país –desde el nivel inicial hasta el secundario–, acordada por el Ministerio de Educación nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El proceso de discusión y construcción de los NAP se llevó a cabo durante las gestiones de Daniel Filmus y Alberto Sileoni frente a la cartera educativa de la nación (2004-2015).

una pedagogía que valora lo textual por sobre lo audiovisual, entendiendo que “la escuela tiene que integrar a su vida cotidiana otros lenguajes, o códigos o formas culturales, promover otras lecturas y escrituras que permiten aprender a mirar, para poder narrar desde nosotros mismos” (Ministerio de Educación, 2015b).

A modo de guía para los/as docentes, PNIDE brindó una secuencia didáctica de trabajo que se organizaba en tres momentos. La primera instancia proponía trabajar sobre la mirada de autor, ideas y marcas de época de diferentes obras, para luego explorar el mundo de las adaptaciones e indagar sobre las particularidades de los cortometrajes.<sup>35</sup> La selección de un cuento y su adaptación como cortometraje constituían la segunda etapa del proyecto. Para ello, se propusieron actividades de acompañamiento del proceso iterativo de escritura de la idea, la sinopsis y el guión, y se recomendó un trabajo por equipos según roles –dirección, guión, producción, cámara, vestuario y maquillaje, edición, prensa–. Los documentos aconsejaban softwares específicos para escribir guiones y editar en formato audiovisual. Finalmente, la propuesta contemplaba la difusión del cortometraje realizado mediante un blog.

## **Cortos en la Net: documental y ciencias naturales**

La tercera propuesta impulsada por el PNIDE estaba orientada al área de las Ciencias Naturales y de la Tecnología, aunque no se descartaba su integración dentro de un proyecto institucional y/o de es-

---

35 Se aconsejaron textos literarios de autores argentinos disponibles en las escuelas a través del Plan Nacional de Lectura, como “El hambre” de Manuel Mujica Láinez y “Porque el cielo es azul” de Pablo Ramos, y se recomendaron fuentes complementarias para comprender las obras. De la misma forma, se orientó sobre posibles cortos a utilizar: Salida de los obreros de la fábrica, de los hermanos Lumière, para ver el origen del documental, y Viaje a la luna, de Georges Méliès, para reflexionar sobre el nacimiento del cine de ficción. También El vendedor de Humo de Pixar, 11’09”01 de Sean Penn, Man de Steve Cutts, No me ama de Martín Piroyansky, Paris Je t’aime - Place des Fêtes de Oliver Schmitz, Un Santo para Telmo de Gabriel Stagnaro, y Sleeping Betty de Claude Cloutier, para comparar con su versión original.

pacios extracurriculares. Partiendo de la preocupación por garantizar nuevas alfabetizaciones, se planteó como objetivo la realización de un corto documental, que podría basarse en aspectos integrales de objetos de la ciencia, como la condición humana, la energía, la historia de la vida, el universo, la bioética y personajes científicos. La propuesta se posicionó desde un sentido crítico de la comunicación de la ciencia, al considerar que no implica la “reproducción de un recorte del saber de los expertos de una cierta disciplina”, sino “el desarrollo de un marco teórico conceptual para pensar el valor, las posibilidades y los límites de la actividad tecnocientífica” (Ministerio de Educación, 2015c).

A modo de ejemplo, se brindó a los/as docentes un itinerario secuencial para trabajar en el aula la problemática energética, a través del estudio del caso del yacimiento Vaca Muerta, la principal formación sedimentaria de gas y petróleo de la Argentina. Inicialmente, la propuesta preveía una introducción al tema utilizando diferentes fuentes de información.<sup>36</sup> Se continuaría con un análisis de documentales científicos, con el fin de que los/as estudiantes reconocieran los recursos que se suelen utilizar para generar este tipo de narraciones. Luego se planificaba la realización del cortometraje, a partir de la división de roles y el trabajo por equipos. En esta instancia se esperaba profundizar en la investigación a través de situaciones de observación, exploración y experimentación, intercambio de conocimientos entre los/as estudiantes y docentes, entrevistas a especialistas y búsqueda de información. Se apuntó a brindar orientaciones en cuanto a cómo comunicar lo indagado y concluido. La parte final del proyecto implicaba el desarrollo de materiales de difusión del documental para ser compartidos en un blog.

---

36 Se sugerían actividades específicas de trabajo con informes elaborados por la revista Ciencia Hoy, editada por la Asociación Civil Ciencia Hoy, y materiales hipermedia realizados por organismos estatales, como el canal Encuentro del Ministerio de Educación, la empresa YPF-S.A., la agencia de noticias Telam y la Secretaría de Energía de la Nación.

## **Primera aproximación a las propuestas: potencialidades, tensiones y desafíos**

Las propuestas de enseñanza impulsadas en el marco del PNIDE buscaban favorecer los procesos de integración de TIC en las escuelas, mientras que abrían un núcleo de complejidades y retos en el interior de cada institución.

Por un lado, los materiales suministraban lineamientos y criterios concretos para su desarrollo en el aula, enumerándose una gran variedad y densidad de tareas plausibles a implementar. Esta planificación que recibieron los/as docentes otorgaba marcos amplios para la organización del proyecto, lo cual generó como desafío la realización de interpretaciones curriculares para el trabajo en las clases, en especial teniendo la variable temporal.<sup>37</sup> La propia definición de las propuestas como guías o hipótesis, con posibilidades de ser modificadas y adaptadas a distintos contextos escolares, se presentaba como oportunidad de superar esta variabilidad. Y, al mismo tiempo, apostaba por el empoderamiento de los/as docentes, que constantemente deben tomar riesgos, convivir con la imposibilidad de regulación de la práctica, para poder recrear la enseñanza desde saberes forjados en la formación académica, en la experiencia y el trabajo con otros/as.

En este marco, los proyectos partieron de reconocer uno de los actuales imponderables de las aulas: las TIC. Comprendían que el creciente uso tecnológico, transversal a los sectores sociales y con especial incidencia en las juventudes, ha impulsado prácticas socio-culturales que modifican, entre otros, los modos en que las personas construyen sus identidades, se relacionan, conocen y forjan sus visiones de mundo. Los cambios asociados al uso de las TIC permean las aulas, son parte de ellas, con o sin netbooks del PCI –evidenciándose,

---

37 Según la iniciativa original, la propuesta debía comenzar en el primer trimestre de 2015, pero sufrió postergaciones debido a contingencias de distinto orden. Las capacitaciones empezaron en el mes de agosto y la implementación áulica se extendió por un promedio de tres meses, culminando los procesos hacia fines de noviembre de 2015.

por ejemplo, en la presencia de dispositivos personales y las multi-temporalidades y coexistencias que estos permiten-. Los/as docentes, por su parte, tampoco están al margen de estas transformaciones: más allá de su acercamiento o no a los aparatos, estos los interpelan en su cotidianeidad y los obligan a tomar decisiones en el marco de la clase, en muchos casos teniendo experiencias previas vividas subjetivamente como dificultades.

A principio de año quise. Pero el hecho de que no haya Internet complica un poco el uso de las netbooks. Después ellos tienen Internet con el celular, que lo usan para jugar a los jueguitos, así que también hay que estar controlando que no jueguen. (Docente de la ESB 61 de La Plata)

En esta línea, se reconocía que el poco uso tecnológico en el aula tiene que ver también con la falta de conocimiento sobre los dispositivos, los programas y sus posibilidades didácticas.

Hay como una resistencia a trabajar con las máquinas en clase. Tiene que ver un poco con lo que no se sabe, un poco con el miedo de que el chico te supere. (Directora de la ESB 55 de La Plata)

Frente a estas percepciones, varios testimonios de los/as docentes dieron cuenta de su interés por formarse para poder incorporar la tecnología al aula.

Yo conozco lo básico [...] un panorama más generalizado de todas las herramientas, líneas de tiempo, mapas conceptuales. Bueno, todas esas cosas me gustaría saberlo hacer bien y no puedo. (Docente de la ESB 55 de La Plata)

Las propuestas del PNIDE asumieron el reto de fomentar la transformación de metodologías clásicas de enseñanza y aprendizaje, teniendo las TIC como elementos motores para diversificar y mejorar los procesos educativos, desde sus potencialidades de comunicación, producción, representación y acceso al conocimiento. En la misma línea que el PCI, los proyectos de enseñanza contemplaban una apropiación de la hipermedia y los programas informáticos mayormente subutilizados -hasta entonces- por docentes y alumnos/as. Esta selección de recursos y herramientas digitales deja en evidencia que la integración de tecnología no obedece a un cambio de formato de la enseñanza, sino a un territorio de disputa más amplio, cultural, que permitiría una mayor democratización en los modos de construcción de conocimiento y la inclusión social.

Desde estos posicionamientos es que las propuestas hicieron foco en aplicaciones de software libre de acceso gratuito desarrolladas por el Estado nacional u otros organismos, que los/as docentes asumieron -en su mayoría- que no sabían usar o directamente desconocían.<sup>38</sup> Siguiendo a Zukerfeld, fomentar este uso es una “disputa relativa al control de los estándares del software, del principal medio de producción de la presente etapa” (2014: 94).

Además, las propuestas situaron a la comunidad de aprendizaje como constructora de conocimiento. Se trata de una mirada en línea con pedagogías crítico-transformadoras, que han argumentado la necesidad de convertir el aula en un espacio donde los/as estudiantes encuentren la posibilidad de narrar, de expresar una mirada propia, a partir del capital cultural que llevan consigo, puesto en diálogo con sus pares y docentes, y con oportunidades de apropiarse desde la praxis del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata. Estas teorías de enseñanza apuestan a que la escuela permita “ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo, y las posibilidades de transformar las presuposiciones, vistas como dadas para siempre,

---

38 Así sucedió, por ejemplo, en el caso del Huayra, distribución Linux desarrollada localmente.

acerca de la forma en que vivimos” (Giroux y McLaren, 1998: 14). Esta perspectiva, en el caso de las propuestas PNIDE, era reforzada por la posibilidad de que los/as estudiantes pudieran expresarse desde lógicas tecnoculturales, comprendiendo que el carácter estratégico de la utilización de tecnologías resulta de la posibilidad de revelar una trama de prácticas, representaciones, discursos y saberes atravesados por relaciones de poder.

En definitiva, creemos que las propuestas del Plan encontraban su potencialidad en imprimir prioridad a la dimensión pedagógica por sobre lo tecnológico, procurando que sea la escuela la que impulse y genere lecturas, consumos y producciones propias desde la cultura digital, promoviendo no solo usos convencionales de la tecnología, y poniendo a los/as docentes como actores clave para guiar estas experiencias.

## **Dentro del aula: la disposición tecnológica como posibilidad y obturación de aprendizajes**

Lo señalado anteriormente nos permite comprender el marco desde el cual se pretendía lograr la implementación en las aulas de las propuestas PNIDE. Sin embargo, en la puesta en marcha de los proyectos, éstos fueron reescritos, con la emergencia de situaciones no previstas y la redimensión de sus alcances. No se estuvo exento de malestares y resistencias, que provenían mayormente de la escasez de tiempo, las cuestiones burocráticas y los desencuentros surgidos en la implementación de una política de estas características en el territorio. En muchos casos, las dificultades fueron subsanadas por el acompañamiento de los/as referentes del plan en la región; en otros, intervinieron prácticas institucionales en su resolución, lográndose producciones integradoras que dieron cuenta de valiosas experiencias educativas.

Nos focalizaremos aquí en los usos que los/as docentes y estudiantes hicieron de las TIC durante el desarrollo de las propuestas, basándonos en las observaciones de las clases y entrevistas. Recuperaremos modos de participación e intercambio, estrategias didácticas y logros alcanzados.

Veremos que se pusieron en juego distintos modos de gestión pedagógica de propuestas que compartían una misma esencia: no solo que muchas de las actividades previstas conllevaran el uso de dispositivos informáticos, sino que el espíritu de estas prácticas educativas generara una dinámica escolar en la cual todos/as se sintieran partícipes, dando lugar a reconfiguraciones enriquecidas del aprendizaje.

## **Producciones realizadas por docentes y estudiantes**

La primera decisión fue la selección de los cursos donde se realizarían las distintas propuestas. Los/as docentes eligieron grupos en los cuales creyeron viable su desarrollo, valorando factores como la cantidad de alumnos/as y su comportamiento habitual. Simultáneamente, la planificación anual vigente y los contenidos prioritarios a desarrollar fueron otro de los aspectos que se tuvieron en cuenta, en función además de los intereses/motivaciones de los/as estudiantes y el avance de las clases. Un grupo de enseñantes optó por tratar temas de interés de los/as alumnos/as, en general con anclaje en su comunidad, contando para ello con el aval de la dirección de la institución. Otros, en cambio, retomaron temáticas que habían sido abordadas anteriormente por el grupo, con el fin de afianzar su comprensión y no provocar una ruptura en el proceso educativo.

Desarrolladas las propuestas de enseñanza y anticipados someramente los desafíos en torno a ellas, creemos pertinente introducirnos en los trabajos áulicos relevados en escuelas secundarias de La Plata y Magdalena.

Tras un proceso que se extendió durante el segundo semestre de 2015, docentes y alumnos/as lograron el diseño y desarrollo de cortos documentales, denominados: *Magdalena se niega al olvido* (EMATP, Laboratorio de Química, 2º año, sobre un derrame de petróleo); *Toxocariasis, Deporte de alto rendimiento y nutrición y Alcoholismo y adolescencia* (Biología y Química, 5º año); *La erupción del volcán Pu-yehue y su impacto climático* (Ciencias Sociales/Naturales/EMATP, 1º año); y *Arañas meteorológicas* (Ciencias Naturales, 1º año).

También se realizaron estudios de caso sobre el derrame de petróleo ocurrido en Magdalena en 2008 (Geografía, 2º año); “La deforestación perimontana de la selva de yunga en Jujuy” (Geografía, 5º año); e “Inundaciones en la ciudad de La Plata” (Ciencias Sociales, 2º año).

Por último, los cortos de ficción sobre el cuento “El gordo Luis”, de Roberto Fontanarrosa (Prácticas del Lenguaje, 2º año) y sobre obra de teatro (Prácticas del Lenguaje, 4º año).

En todos los casos, los/as docentes desarrollaron estrategias complementarias para concretar los procesos de estudios de caso y productos audiovisuales, con el fin de salvar limitaciones de conectividad y de acceso a las netbooks.

En función de las entrevistas y las observaciones realizadas en las aulas, cabe destacar que dos escuelas carecían de Internet; algunos grupos disponían de varias computadoras y la mayoría se encontraba en buen estado; pero en otros cursos eran escasas y/o el funcionamiento no era el adecuado. Los/las docentes intentaban suplir estas falencias: por ejemplo, solicitando computadoras de uso institucional, poniendo a disposición la propia, llevando información digital en los casos en los que no se disponía de Internet y/o permitiendo la conexión mediante dispositivos personales. Estos recorridos posibilitaron distintos grados de profundización, apropiación y adaptación de los proyectos, donde los/as docentes y coordinadores/as del Plan pusieron en juego diversos criterios.

## El PNIDE en las clases

El Plan generó una serie de tensiones y posibilidades en las prácticas áulicas de enseñanza y aprendizaje, en algunos casos, novedosas. En su mayoría, venían a profundizar desafíos de las instituciones, en el marco de transformaciones sociales que traccionan la organización escolar.

De las sugerencias prescriptas por el Plan, en los cursos en los que se realizó el seguimiento fueron dejadas de lado estrategias difusivas –mediante blogs y otras múltiples posibilidades de Internet–. En cambio, se priorizaron quehaceres tendientes a que los equipos realizaran las producciones de cortos y estudios de caso, objetivo cumplido, aun bajo el apremio temporal reinante. Por tanto, tomaron cuerpo aportes de la propuesta original, readaptados en función de los proyectos y objetivos de cada grupo, y que podrían describirse como estrategias espiraladas que establecían recorridos recursivos en búsqueda de una “profundidad en el tratamiento de los contenidos” (Maggio, 2012: 56).

En este contexto, se observaron prácticas áulicas cuyas secuencias de aprendizaje no eran lineales: el conocimiento no se presentaba de modo gradual, sino mediante la apertura de distintas aristas de trabajo. La integración de las propuestas se apoyó en dinámicas áulicas que ya se venían desarrollando. Las clases emergían como un lugar de colaboración, de prácticas en grupo, donde se instituyeron perfiles de estudiantes que resultaron clave para que las actividades se llevaran a cabo. En el marco del PNIDE, los/as jóvenes asumieron diferentes roles de acuerdo con sus intereses: dibujar, buscar música, filmar, tomar fotografías, escribir títulos, editar en formato audiovisual, entre otros. De este modo, los/as docentes –que por lo general manifestaron poseer los mismos o menores conocimientos sobre el uso de tecnologías que sus alumnos/as– no eran los/as únicos/as que podían sugerir, observar, hacer aportes a la propuesta didáctica. En este contexto, se dieron instancias de notoria creatividad, en las cuales, por ejemplo, los/as chicos/as crearon, cantaron y grabaron un rap

para contar parte del trabajo de investigación realizado.<sup>39</sup> Por tanto, aun en los casos donde los/as docentes fueron críticos con la implementación del Plan, la apropiación de la net se asoció con una mayor motivación y participación de los/as estudiantes.

El proyecto logró que neños que no podíamos mantener dentro del aula, no tenían compromiso ni tampoco escribían, empezaran a trabajar, traer material; se ha modificado muchísimo la actitud [...] Tiene esto de los programas, filmar, cortar; entonces, bueno, esto que a él por ahí lo hace sentir seguro. (Directora de la ESB 55 de La Plata)

A uno le tocaba buscar fotos, al otro música, y así, pensando y diseñando el documental, es como que de a poco se fueron enganchando y le fueron dando otro sentido que quizás ellos mismos desconocían. Me dejaron muy sorprendida con el compromiso y las ganas de aprender programas que yo tampoco conocía. (Docente de la EET 1 de Magdalena)

No es posible suponer que esta interpelación fue homogénea, ajena a conflictos y/o en todas las clases y alumnos/as,<sup>40</sup> pero podemos afirmar que un elemento constituyente de aquellas prácticas donde los/as jóvenes lograron tomar un rol más activo fue el/la propio/a docente. Tal como plantea Miriam Kap (2015), los moldes escolares vienen siendo socavados por cambios sociales amplios, entre los que se incluyen las TIC, y estos actores ya no poseen caminos tan claros hacia donde ir frente a expectativas propias y colectivas. En este marco, las propuestas PNIDE dieron lugar a que los/as profesores/as pudieran fortalecerse y constituirse en guías y orientadores de las clases. Así, fue posible reconocer una suerte de tensión en los/as docentes, que

---

39 Ver el documental Arañas meteorológicas, disponible en: <https://goo.gl/iRcr88>.

40 En el capítulo anterior se desmenuzan dichas tensiones, resistencias y conflictos.

por un lado tenían intención y comprendían la necesidad de innovar en la enseñanza, pero por otro lado mostraban cierta incomodidad por “perder el control” de la clase y/o su reconocimiento en modos de acción de la escuela convencional, priorizando el contenido curricular y la evaluación como control de aprendizaje.

Están enganchados con ese tema, a ellos le gustó, y, bueno, entonces yo dije sí, está dentro de los contenidos a trabajar [...] A mí por lo menos me está dando resultado, por lo menos trabajan. Lo hacen porque necesitan nota para aprobar el tercer trimestre, y como saben que los evalúo día a día, se preocupan por traer las cosas. (Docente de la EE 2 de La Plata)

Es posible pensar que las propuestas contribuyeron en la disputa de sentidos en torno a los roles áulicos. Estas pugnas se enmarcan en procesos más amplios de reconfiguraciones que interpelan los modos de circulación de la palabra dentro de los muros escolares, en los que los dispositivos tecnológicos tienen una función potencial, por el cuestionamiento y la descentralización de la figura de saber/poder que permiten.

La alteración del abordaje de los saberes en el aula posibilitada por las TIC puede ser analizada, en la experiencia en cuestión, como un factor que contribuyó a la no unidireccionalidad de la clase. Los/as docentes nutrieron sus metodologías de trabajo con perspectivas polifónicas que “incorporan voces diversas al trabajo pedagógico” y perspectivas expresivas que “permiten desplegar múltiples modos de representación que dan lugar a nuevas estéticas comunicacionales” (Maggio, 2012: 56). En este sentido, los/as alumnos/as pudieron acceder a artículos de revistas, artículos de especialistas, sitios web, programas de TV, fotos, dibujos, canciones, testimonios de distintos actores sociales, y al mismo tiempo valerse de lenguajes digitales o hipermedia para la construcción de conocimiento colectivo. Se tra-

taba de materiales y recursos educativos inspirados por el Plan, pero también hallados y/o resignificados en una búsqueda de los/as docentes y estudiantes, valorizando otras fuentes de información de la cultura social.

No obstante, estas perspectivas de abordaje pusieron de manifiesto divergencias en torno a legitimaciones de un estatus de conocimiento posible a incorporar en las escuelas, con base en la fragmentación disciplinar de la ciencia y avalado en el orden del sistema educativo. Por un lado, grupos de pares enseñantes iniciaron un trabajo colectivo que privilegió una perspectiva transversal de contenidos, propiciando la comprensión de los temas/problemas desde un abordaje multicausal. Esto generó tensiones en los/as docentes que sentían que el proyecto se “salía” de los marcos de su especificidad. Principalmente, en las propuestas de Ciencias Naturales, donde se pedía que el corto documental mostrara también el conflicto social. Asimismo, hubo una minoría de espacios áulicos donde los contenidos de la propuesta fueron presentados como “de menor importancia” que otros que obedecían estrictamente al programa de la materia.<sup>41</sup>

Finalmente, creemos oportuno considerar algunas cuestiones referentes a los modos de organización del espacio y el tiempo en íntima relación con los usos tecnológicos, dimensión que abre preguntas en torno a la reconfiguración del aula. Este espacio, en su carácter material y simbólico, está permeado por múltiples prácticas en relación con las tecnologías. Por ello, “se percibe en las clases una creciente dificultad en la atención focalizada y continua, y una dificultad para lograr concentración. Los/as docentes no escapan a este atravesamiento tecnológico” (Martin, 2014: 140).

En sintonía con esta lectura, mediante el seguimiento de los casos, se observó que los dispositivos móviles daban autonomía de uso a los/as alumnos/as, tanto para actividades educativas como para usos que no contribuían a esas tareas. De este modo, por un lado, alte-

---

41 Esto se vio impulsado en un período previo a las llamadas evaluaciones integradoras que se realizan en el mes de noviembre con el fin de valorar aprendizajes establecidos según el diseño curricular oficial.

raban la preponderancia que la escuela tradicionalmente otorgó al tiempo de la producción en el contexto áulico, pero, por otro, posibilitaban un vínculo muy cercano entre profesores/as y estudiantes cuando se establecían condiciones de colaboración en torno a prácticas regidas por la cultura digital, en muchos casos fuera del horario y espacio escolar –por correo electrónico, redes sociales u otros–. Estas situaciones, que suelen conceptualizarse como modalidades de aula extendida (Zangara, 2014), representaron una demanda extra al/la docente, que no siempre se podía o aceptaba resolver.

La variable tiempo, que fue escasa –según se vivió intersubjetivamente en las instituciones–, integró este núcleo de complejidades. Una cuestión a dirimir fue cómo balancear los momentos de enseñanza de los dispositivos y programas necesarios para el desarrollo de las propuestas y la necesidad de generar investigaciones y debates profundos para que el grupo pudiera resolver los objetivos pedagógicos en cuestión. Esto sucedía porque, a diferencia de lo que se suele suponer, la obligatoriedad de integración de TIC generó dificultades de manejo no solo en docentes, sino también en alumnos/as:

Cuando uno los involucra en Word, en Power Point o en PDF, algunos [estudiantes] ni saben cómo abrir o desconocen que desde el teléfono pueden llegar a abrir esos formatos, o el tema de poder intercambiar información y adjuntar archivos por el Facebook. (Docente de la EES 2 de La Plata)

Esta trama de dificultades aunaba simultáneamente problemáticas con las netbooks y/o la conectividad escolar y desconocimientos en torno a las potencialidades pedagógicas en la inclusión digital. Sus saberes estaban más ligados a prácticas de comunicación personal y consumo instantáneo de información, que a modos de producción de contenidos y estudio.

Estas complejidades –sumadas a otras realidades de la escuela– hicieron que algunos/as docentes intervinieran en las producciones resolviendo tareas que se esperaba que hicieran los/as alumnos/as, para poder llegar con los plazos de entrega fijados por la coordinación del PNIDE. En cambio, otras experiencias se apoyaron en el trabajo colectivo, en los aportes del grupo e incluso de otros actores institucionales, no poniendo el foco en el producto resultante sino en el proceso educativo.

Todo ello derivó en que se concretaran diferentes niveles y alcances de realización de las propuestas, aunque todas fueron formalmente presentadas. Independientemente de estas disparidades, la integración de las TIC en estos escenarios supuso el reto de alterar modos de aprender y enseñar unidireccionales, dejando una huella experiencial y abriendo la posibilidad de construir nuevas preguntas en torno a la práctica educativa.

## **Reflexiones finales. De la experiencia al desafío de abrir el currículum**

El PNIDE permitió a los/as docentes un modo de planificación y desarrollo de un proyecto que incluyó el trabajo con TIC desde una perspectiva no instrumental, con eje en prácticas de aprendizaje significativas. En dicho proceso fueron emergiendo dificultades e incertidumbres, pero también potencialidades, desafíos y proyecciones a partir de lo trabajado.

Las tensiones emergentes vuelven a cuestionar modos tradicionales de gestión de la práctica docente. La centralización del saber escolar y la organización vertical entre niveles y horizontal entre disciplinas, el predominio de una visión científica del conocimiento por sobre otros saberes, la construcción de una subjetividad crítica que se distancia del mundo para conocerlo, el privilegio del observar sobre el actuar y el sentir, y la construcción de una ética de ciudadano, ci-

miento de una cultura común (Dussel, 2014), son los pilares sobre los que se ha basado la escuela y que continúan traccionando los modos de ser docentes y alumnos/as, de enseñar y aprender.

En este sentido, las propuestas le daban entidad a otros conocimientos y abordajes. Estaban centradas en los/as estudiantes, evitaban un carácter enciclopédico e impulsaban la articulación de distintos saberes con intereses juveniles, confiando en que la propia dinámica de trabajo presentaba un carácter performativo. En su implementación, el Plan hizo posible significativas prácticas docentes, como el diseño de estrategias didácticas en conjunto y la posibilidad de realizar modificaciones del proyecto sobre la marcha. Estas potencialidades en muchos casos quedaron obturadas en un marco de complejidades escolares: las propias condiciones de trabajo de los/as docentes, dificultades de orden técnico y de infraestructura, y la escasez de tiempo de trabajo áulico –condicionado por la coordinación del Plan y otros atravesamientos del sistema educativo en su conjunto, como las huelgas docentes–.

Aun reconociendo estas dificultades, sostenemos la importancia de esta iniciativa de inclusión educativa digital en cuanto propició herramientas para la integración de tecnologías al desarrollo curricular, entendiendo que para ello debía promover transformaciones más profundas en relación con los roles y modos de trabajo preestablecidos. En este sentido, resultó alentador el testimonio de varios/as docentes que manifestaron su intención de retomar los proyectos:

Para el año que viene pienso trabajar [la propuesta] no sólo en las escuelas técnicas, sino en el resto de las escuelas [...] Me parece que desde marzo la podemos aplicar para todas las unidades del diseño curricular, y no sobre el final. (Docente de la EET 1 de Magdalena)

La fortaleza del programa es que da nuevas ideas para implementar en las clases. (Docente de la EET 1 de Magdalena)

De este modo, la experiencia permitió a distintos actores identificar elementos, condiciones y criterios con los cuales es posible llevar adelante procesos de inclusión de TIC en las aulas, con el fin de favorecer el enriquecimiento y la democratización de los modos de enseñanza y aprendizaje. La discontinuidad de este tipo de prácticas de capacitación y acompañamiento situado relegaría esta posibilidad a voluntades individuales, que, si bien son valiosas, no son suficientes y vuelven dificultosa una oportunidad genuina y sistemática de generar corrimientos en los modos de ser y hacer de docentes y alumnos/as.

## Bibliografía

- Dussel, I. (2014). “¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea”. En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, N° 24.
- Giroux, H. y P. McLaren (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Pedro Miño.
- Kap, M. (2015). “Avatares en la enseñanza: entre las tecnologías y las subjetividades”. En: Martín, M.V. y P. Vestfrid (eds.). *La aventura de innovar con TIC: aportes conceptuales, experiencias y propuestas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Maggio, M. (2012). “Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina”. En: *Revista Científica de Tecnología Educativa. Campus Virtuales*, vol. 1, N° 1.
- Martin, M.V. (2014). “Tecnologías portátiles: el aula como frente cultural”. En: *Question*, vol. 1, N° 43. Disponible en: <https://goo.gl/RxmVLZ>.

- Ministerio de Educación de la Nación (2015a). *Estudio de casos. Una propuesta para integrar TIC y construir sentidos*. Argentina: Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa
- (2015b). *Cortos en la Net: ficción y literatura*. Argentina: Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa
- (2015c). *Cortos en la Net: documental y ciencias naturales*. Argentina: Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa
- Salinas, D. (1994). "Planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?". En: Angulo, J. y N. Blanco (comp.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Zangara, A. (2014). *Apostillas sobre los conceptos básicos de educación a distancia o... una brújula en el mundo de la virtualidad*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Zukerfeld, M. (2014). "El programa Conectar Igualdad: digitalización, escuela y complejidad". En: *Tecnología & Sociedad*, año 1, N° 3. Disponible en: <http://goo.gl/KXKaby>.



*Inclusión digital educativa* reúne una serie de artículos que reflexiona sobre la implementación del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), impulsado por el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner durante el año 2015 con el fin de fortalecer la integración de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el nivel secundario.

En esta publicación se recuperan experiencias vividas por directivos, docentes, estudiantes y referentes a cargo de la gestión del Plan en algunas escuelas de la provincia de Buenos Aires. Teniendo como protagonistas a los sujetos concretos, sus territorios y sentidos atribuidos a la inclusión de TIC en la educación, estos permiten ponderar la construcción colectiva de la política pública en los escenarios escolares, con sus desafíos, tensiones y oportunidades.

Los trabajos fueron realizados por miembros del Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder "Aníbal Ford" de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, en el marco de la tercera etapa de los Estudios Evaluativos del programa Conectar Igualdad, convocados por el Ministerio de Educación de la Nación.

**Florencia Saintout** es Doctora en Ciencias Sociales (Flacso), magíster en Comunicación (UTA, México), y licenciada en Comunicación Social (UNLP). Es docente en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y docente de posgrado en diversas universidades. Es autora de los libros *Los estudios de recepción en América Latina* y *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*; y compiló *¿Y la recepción? Balance crítico de los estudios de públicos y Jóvenes argentinos: pensar lo político*. Dirige el Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder "Anibal Ford" (INESCO). Ha dirigido y dirige proyectos de investigación sobre juventudes en la línea de los estudios socioculturales de la comunicación.

**Rocío Quintana** es Magíster en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales (UCM, España), y licenciada en Comunicación Social (UNLP). Dirige el proyecto *Jóvenes, industrias culturales y circulación de significaciones en torno a lo público*. Coordina el Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder "Aníbal Ford" (INESCO).

**Gisela Assinnato** es Magíster en Tecnología Informática Aplicada en Educación (FI-UNLP), y licenciada en Comunicación Social (UNLP). Es tallerista en programas de capacitación docente y facilitadora pedagógica digital en escuelas primarias de CABA. Fue becaria de investigación en UNLP y CIN y es miembro del Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder "Anibal Ford" (INESCO).