

Tecnologías, medios digitales y vinculaciones con el saber: distancias, tensiones y desplazamientos en el marco de la enseñanza.

Notas acerca de un estudio sobre recorridos de formación docente en actividad y prácticas cotidianas en la escuela secundaria

PIRETRO, Ana Paula.

*Centro de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad Nacional de Córdoba/CONICET.*

El presente escrito tiene como propósito compartir notas respecto de un proceso de investigación doctoral en desarrollo. Dicho trabajo se está realizando en el contexto del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina (CEA/UNC) y de una beca Interna Doctoral de CONICET. El objetivo central es indagar en torno de las relaciones entre la formación en medios y tecnologías digitales de docentes en actividad -de Nivel Secundario de Córdoba- y los modos en los que éstos ponen en juego esos medios y tecnologías digitales en sus propuestas de enseñanza.

La investigación se inscribe en una línea de trabajo de corte socio-antropológico. El proceso se articula, desde un enfoque socio-cultural (Achilli, 2005), a partir de la puesta en juego de estrategias de corte etnográfico. Conforman el referente empírico -en este tramo exploratorio del proceso- docentes de Córdoba egresados de la Especialización en Educación y TIC ofrecida por el Ministerio de Educación de la Nación.

Se compartirán algunas notas preliminares que emergen de primeros análisis del material de campo y de su puesta en relación con aportes teórico-conceptuales del campo de la Educación y la Comunicación. La inquietud que orienta estas “lecturas” está ligada a la posibilidad de pensar y problematizar los modos en los que se articulan/tensionan la formación docente en actividad -asociada a tecnologías y medios digitales- y el desarrollo cotidiano de propuestas de enseñanza en el Nivel Secundario. Y, en esta instancia en particular, de qué forma esas articulaciones permiten pensar/observar/analizar aspectos referidos a las formas de vinculación con el saber que se producen en esos marcos.

Prácticas y propuestas de enseñanza - Formación en actividad - Tecnologías y medios digitales - Nivel Secundario

Introducción

La intención de este escrito es poner en común algunas notas referidas a un proceso de investigación doctoral en desarrollo. Dicho trabajo se está llevando a cabo en el marco del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina (CEA/FCS/UNC) desde 2016 y de una beca Interna Doctoral de CONICET desde mediados el año 2017⁵⁸. El estudio gira en torno del interés por conocer los modos en los que las y los que docentes, de Nivel Secundario de Córdoba, se apropian de las mediaciones tecnológicas para proponer y poner en juego propuestas de

⁵⁸ La investigación también se realiza en el marco del Programa “Cultura(s) y Tecnología(s): estudios de la mediatización en escenarios educativos”, dirigido por la Dra. Eva Da Porta. CEA/FCS/UNC.

enseñanza. En ese marco, uno de los objetivos de esta investigación -y en relación con el cual ofreceremos algunas aproximaciones a partir del trabajo de campo concretado hasta el momento- se vincula con la exploración respecto de las relaciones entre la formación en actividad, en medios y tecnologías digitales⁵⁹, de docentes -de Nivel Secundario de Córdoba- y las maneras en las que estas tecnologías resuenan en el diseño y en el desarrollo de propuestas de enseñanza en el contexto de la cotidianeidad escolar. En ese sentido, orientan esta parte de la investigación un conjunto de preguntas: *¿cuáles son los sentidos que construyen los docentes sobre su formación en actividad referida a medios y tecnologías digitales? ¿Cuáles son los sentidos que construyen sobre los aprendizajes que realizaron en el tránsito por esas formaciones? ¿Cómo son las propuestas de enseñanza de los profesores que integran medios y tecnologías digitales? ¿Y las prácticas que éstos despliegan en el Nivel Secundario en Córdoba? ¿De qué maneras esta formación en actividad referida a medios y tecnologías digitales incide/resuena en la configuración y puesta en juego dichas propuestas?* No es la intención de este escrito formular respuestas acabadas y generalizables a estos interrogantes, sino ofrecer algunas pistas que permitan construir ciertas aproximaciones que continúen orientando la labor y contribuyan a profundizar el proceso de trabajo.

En el cuerpo de esta ponencia se organiza en cuatro partes. En primer lugar, una suerte de mapa sintético respecto del estado del arte en torno de la temática en cuestión. En segundo lugar, compartimos algunas nociones teóricas, que se articulan para pensar conceptualizaciones centrales y que resultan enriquecedoras para el trabajo en proceso. En tercer lugar, exponemos algunas definiciones ligadas a las decisiones de corte metodológico que, íntimamente vinculadas al marco conceptual, hacen posible trazar un mapa de las particularidades del enfoque que se retoma para llevar adelante tarea que se asume. En cuarto lugar, se esbozan notas/síntesis que se han elaborado a partir de esta primera aproximación a campo, en el marco de una etapa general exploratoria. Finalmente, se proponen algunas conclusiones preliminares con la intención de aportar al desarrollo de esta investigación.

Referentes teórico-conceptuales

Sobre antecedentes: un mapa provisorio para sobrevolar el “estado del arte”

Recuperamos aquí referencias breves a un conjunto de antecedentes que remiten centralmente investigaciones sobre la integración de medios y tecnologías digitales a la Educación. Presentamos dichos estudios, en primera instancia, en relación con los organismos e instituciones en los cuales se inscriben estos trabajos. Dentro del primer grupo de antecedentes, situamos aquellas investigaciones realizadas por organismos internacionales que refieren al estado de avance de las “Políticas TIC” en nuestra región: Vacchieri, 2013; Jara, 2013; Vaillant, 2013; Lugo, López y Toranzos, 2014. Conforman el segundo grupo de antecedentes retomados investigaciones efectuadas por organismos públicos nacionales referidas específicamente a aspectos relacionados con la “Formación Docente en TIC” y modos en los que dicha formación se vincula con las prácticas de enseñanza: Rodríguez, C., Jelinski, F., 2015; Ros. C., 2012 y 2015. Un tercer grupo de estudios está constituido por producciones llevadas a cabo por equipos radicados en universidades latinoamericanas. Por un lado, estudios sobre experiencias de integración de medios y tecnologías digitales en Escuelas de Nivel Secundario: Da Porta, 2015; Cota, 2015; Lago Martínez, 2012; Llimós, 2015; Milstein y Meo, 2015; Romero, 2015. Y, por otro lado, acerca de experiencias de formación y de procesos de apropiación de medios y tecnologías digitales: Litwin (2005, 2008), Carli (s/d), Dussel (2010), Guerrero y Kalman

⁵⁹ En adelante MyTD.

(2010), Moreno García, et. al. (2006), Alliaud, Duárez, Feeldman y Vezud (s/d), Da Porta (2016), Palmero (2015), Yeremian (2011). Los estudios mencionados, en general, construyeron sus procesos de producción de conocimientos con una fuerte impronta cualitativa y abordaron sus problemas de investigación en el marco de una mirada socio-cultural; algunos de ellos retomando aportes de la etnografía, otros del análisis socio-discurso y otros tejiendo construcciones que ponen en diálogo/contacto aportes de ambas miradas. Es por ello, y por el alcance y la diversidad de dimensiones de análisis que proponen, que entendemos que constituyen un acervo significativo para esta investigación.

Aportes conceptuales para pensar el problema de investigación

Respecto de los aportes conceptuales, y atendiendo a la lógica de trabajo que propone el enfoque en el que se inscribe esta investigación, es preciso señalar que las referencias que compartimos no forman parte de un marco único y cerrado, sino que reúne desarrollos de diversos autores y está en proceso de construcción y revisión constante. En general, se trata de autoras/es inscriptas/os en líneas de pensamiento ligadas a perspectivas socio-culturales y de corte crítico. En esta ponencia en particular haremos una breve mención a algunas de las nociones sobre/desde las cuales pensamos ciertos ejes de la investigación. Cabe señalar que se trata de nociones que provienen del campo de la Comunicación y del campo de la Educación, así como de lo que algunos autores denominan el campo de la “Comunicación/Educación” (Huergo, 2001; Da Porta, 2011), comprendido como un marco estratégico para indagar y conceptualizar en torno de un doble proceso: la formación de sujetos y producción de sentidos.

Un contexto que nos enmarca y que también nos constituye

Cómo anticipamos, retomamos aquí algunas nociones claves que nos permiten pensar a la integración de medios y tecnologías digitales a vida social en general, y al campo educativo en particular, más allá de una mirada atravesada por la lógica instrumental. En ese sentido, es necesario primero considerar que nos hallamos ante un proceso de mediatización de la cultura (Barbero, 2003, Mata, 1999, Da Porta, 2015). Este proceso de mediatización implica:

Un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos que constituyen lo cultural y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios, un nuevo modo de producir inextricablemente asociado a un nuevo modo de comunicar convierte al conocimiento en una fuerza productiva directa. (Barbero, 2007, pp. 11,12)

Así, frente la mediación tecnológica de la comunicación, señala Barbero, se produce un desplazamiento significativo del “lugar” de la cultura en los espacios sociales. Entonces, se torna imprescindible abandonar lecturas respecto de estos procesos que provengan de perspectivas instrumentales puesto que la tecnología no remite hoy a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, nuevas sensibilidades y escrituras” (Martín Barbero, 2007, p. 12). En el marco de estos movimientos, las tecnologías -en tanto “parte de un proceso de hibridación entre matrices culturales diferentes” (Da Porta, 2015)-, llevan a una “deslocalización” de los saberes que redundan en una transformación tanto del “estatuto cognitivo como institucional de las condiciones de (ese) saber”. (Martín Barbero, 2007). Estos desplazamientos no están exentos de tensiones. En esta línea, resulta relevante pensar que:

Nuestras sociedades son al mismo tiempo “sociedades del desconocimiento”, esto es, del no reconocimiento de la pluralidad de saberes y competencias culturales que, siendo compartidas por las

mayorías, no están siendo incorporadas como tales, ni a los mapas de la sociedad, ni siquiera a sus sistemas educativos. (Martín Barbero, 2007, p. 12)

Sin embargo, aún contemplando las particularidades que revisten nuestras sociedades -fuertemente marcadas por la desigualdad y la fragmentación-, estos procesos de mediatización también habilitan intersticios por los que se cuelean lógicas y alternativas que podrían pensarse como emergentes. De ese modo, es posible indicar que se genera una “erosión” originada en los nuevos modos de producción y circulación de saberes y nuevas escrituras que emergen a través de las nuevas técnicas. (Martín Barbero, 2007, p. 12)

Por esto, según señala Dussel (2012),
Resulta relevante observar el hecho de que “las tecnologías funcionan en el marco de prácticas culturales más amplias. No circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios (Gitelman, 2008). (Dussel, 2012, p. 206)

Este señalamiento nos invita a recuperar aportes, esbozados en párrafos anteriores, respecto del origen de las conceptualizaciones que elegimos para pensar a los medios y tecnologías digitales en articulación con los procesos de formación en actividad, de docentes de Nivel Secundario de Córdoba, desde enfoques que contemplan esta complejidad. Esto posibilita ampliar el horizonte para analizar dicha formación en vinculación con las resonancias que esos recorridos formativos tienen en torno de su integración a propuestas y prácticas de enseñanza. Dussel indica que entender a los MyTD en el marco de procesos de producción cultural hace que muchos pensadores opten por hablar de “nuevos medios digitales” y no de las TIC. Estos autores, entre los que se encuentran Manovich (2006) y Kress entienden que:

Los nuevos medios digitales son aquellos medios de comunicación que se basan en un soporte digital y tienen características comunes como la programabilidad y la reducción de la información a bits, esto es, unidades uniformes que pueden contener sonido, texto o imágenes en una combinación de registros inéditas en la historia humana. Estos nuevos medios incluyen las computadoras, los celulares, las redes sociales, cámaras y videos digitales y videojuegos, entre otros. (Dussel, 2012, p. 206).

¿Qué hacemos con todo “eso” que circula a nuestro alrededor?: ni “consumo pasivo” ni “absoluta agencia”

Frente a la decisión de comprender el contexto socio-cultural en el que nos encontramos en términos de mediatización, y a la definición de medios y tecnologías digitales desde perspectivas opuestas a las lógicas instrumentales, es que resulta enriquecedor abordar las prácticas y sentidos que giran en torno de ellas en clave de apropiación. Para ahondar en la conceptualización de este término recurrimos a los aportes de Chartier (2000, 2001), Rockwell (1987, 1996, 2009) y Kalman (2003). Dicha noción posibilita ampliar la mirada respecto de los procesos que los sujetos efectúan, en vinculación con los MyTD, en la medida en que no reduce solo a la disponibilidad en tanto condición material para la práctica –condición inicial y habilitante en primera instancia–, sino que también remite al acceso como “oportunidad de participar” en dichas prácticas (Kalman, 2003). Al mismo tiempo, esta propuesta señala que la apropiación simultáneamente conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la

acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura” (Rockwell, 1996). Es decir, que dicha noción:

Sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toma posesión sobre y hacen uso de los recursos culturales disponibles. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura fijada en la vida cotidiana; en objetos, herramientas, prácticas, palabras y gustos; tal como son experimentados por las personas. (Rockwell, 1996, p. 2)

Se trata entonces, en consonancia con los planteos que venimos puntualizando, de un concepto que está ligado a una concepción de la cultura múltiple, situada e histórica” (Rockwell, 1996, p. 2). En ese sentido, Rockwell recupera el planteo de Chartier (1993), quien desarrolla una definición de apropiación con énfasis en los “usos plurales y diversos entendimientos”. (Chartier, 199, en Rockwell, 1996, p. 3). Atendiendo a que los procesos de producción y apropiación no están -desde este enfoque- exentos de disputas y tensiones, Rockwell afirma que “Chartier localiza además la apropiación cultural dentro del conflicto social sobre la clasificación, jerarquización y consagración o descalificación” de los bienes culturales (1993:7)”. (Rockwell, 1996, p. 3)

Atendiendo a lo antes señalado, la noción de apropiación resulta sumamente relevante para pensar de qué modos aparecen, en el caso de los docentes entrevistados, indicios de procesos de apropiación respecto de la formación que transitaron -ligada a MyTD- y de qué forma éstos inciden (o no) en el desarrollo de su tarea docente en espacios educativos escolares concretos.

Sobre la tarea de enseñar e integrar tecnologías: ni saltar por la ventana ni quedarnos sentados esperando en la estación.

Ingresando a los aportes recuperados del campo de la Educación -remitiendo a propuestas desarrolladas en relación con un enfoque crítico- entendemos importante plantear que, en consonancia con Rockwell (1993), concebimos a la práctica de enseñanza (que llevan adelante las y los docentes) como una de las dimensiones del trabajo docente, en la medida en que se trata de una complejidad más amplia que involucra, además de dichas prácticas, “(...) sus condiciones de trabajo, las relaciones institucionales que encuadran su quehacer, y los saberes que se apropian a los largo de sus vidas” (Rockwell, 1993, p. 65). Una labor que tiene como intencionalidad central la formación de sujetos (Davini, 2008,2010; Litwin, 2008; Cols, 2011; Terigi 2012); y que requiere, por el mismo dinamismo que la caracteriza, de una articulación constante con la formación (Edelstein, 2001; Terigi, 2012). Asumimos, entonces, en el marco de este estudio una perspectiva que pone en el centro de la escena al ejercicio de la reflexividad (Edelstein et al., 1998)⁶⁰ tanto en los procesos de formación como en el ejercicio de la docencia.

En este punto, y atendiendo al eje que da nombre a la ponencia, consideramos importante también volver sobre la noción de formación permanente o en actividad a partir de un conjunto de preguntas que acerca D’lorio (2012, 2012, p. 56): “¿cómo aprender a ejecutar una obra en movimiento que combina (...) repetición institucional y saberes duros (...) con (la) improvisación

⁶⁰ “Lo que se intenta hacer visible –a través de determinados instrumentos conceptuales y metodológicos- aquello que “no vemos” del mundo escolar –en sentido amplio- por estar inmersos en él. (...) Al hacer visibles (las) problemáticas de la vida escolar, (se) posibilita algún avance en el conocimiento de la misma, y a su vez, dicho conocimiento al descotidianizarlas puede ser relevante en los procesos de resignificación de las prácticas”.

que proponen las contingencias sociales actuales?” (y) ¿cómo prepararse y actualizarse para ejercer un oficio que por su propia naturaleza cambian?”. Ambos interrogantes permiten comprender que, en el proceso de integración de tecnologías a la enseñanza, así como en el caso de las instancias de formación que proponen acompañar esos procesos, la complejidad es un rasgo central. Complejidad que adquiere este escenario en tanto se articulan allí lógicas de lo escolar, estructuras de las alternativas de formación, trayectorias de formación disciplinar, contextos institucionales, prescripciones curriculares y normativas, dinámicas de trabajo docente, particularidades de los contextos de intervención, modos de intercambio con las y los estudiantes, formas de vinculación con el saber. En ese sentido el autor destaca la trascendencia de pensar a la formación permanente como una oportunidad para que los docentes vayan “actualizando” e incorporando saberes complementando los adquiridos en el tramo de la formación inicial, pero atendiendo a las particularidades de su proceso de ejercicio de la práctica profesional y de los contextos singulares en los que cada uno/a se desempeña. Del mismo modo, Pitman recuperando a Terigi (2012) indica que al tratarse de un sujeto en ejercicio de una profesión es necesario considerarlo:

Como un trabajador (...) que ha hecho una opción profesional ligada a la transmisión del saber y la inscripción social de niños y jóvenes y a quién le caben responsabilidades por las decisiones que toma tanto en el aula como en la configuración de su propia carrera. (Pitman, 2012 p. 139)

En este sentido, para las autoras la formación en actividad cobra relevancia cuando, se desliga de una mirada aplicacionista para posicionarse desde un enfoque de la “experiencia” que exige una combinación de recursos más compleja y creativa que la mera recopilación bibliográfica que discute con el saber pedagógico, instituido y disponible y que permite construir alternativas en relación con los problemas de las instituciones educativas y la práctica docente. (Pitman, 2012, pp. 142, 143)

Ni saberes absolutos ni fragmentos relativos: la vinculación con el saber en tiempos de mediatización cultural.

Estas instancias de formación, como aquella a la que hacemos referencia en este escrito, se producen -tal y como mencionábamos anteriormente- en el marco de un contexto signado por profundas transformaciones que hallan sus modos particulares en los espacios educativos. A diferencia de lo que ocurría en otros momentos, en los que los escenarios escolares monopolizaban las posibles formas de acceso y trabajo con el saber, asistimos a una época en la que nos desenvolvemos en espacios en los que entrecruzan “(...) saberes múltiples y formas muy diversas de aprender (...)” que, al mismo tiempo, tensionan con las maneras tradicionales que, en el marco del sistema educativo, todavía se presentan como hegemónicas alrededor de la escuela y del libro”. (Martín Barbero, 2010, p. 12). Esta “diversificación” y “difusión” del saber más allá de las paredes de las instituciones educativas formales “(...) es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo”. (Martín Barbero, 2010, p. 13). No obstante, desde miradas que se alejan de pensamientos tecnófobos, pero que tampoco recaen en las promesas tecnoutópicas, “(...) la nueva irrupción tecnológica en la vida cotidiana escolar representa una oportunidad para repensar los vínculos formativos de estudiantes y docentes, y entre los propios docentes en la convergencia litigiosa de regímenes lingüísticos, modos de ver y formas de apreciación sensitiva (...)”. (D’lorio, 2012 p. 53). Frente a este escenario, y en relación con la formación, Greco (2012) indica que existen al menos dos posibilidades para articular esa compleja vinculación entre el ejercicio de la enseñanza, los saberes que allí se juegan y las alternativas de formación como un modo también de sostener y/o reconfigurar lo que denomina la “autoridad pedagógica”. Así indica que puede construirse

un “saber omnipotente”, sostenido en “los propios avatares en relación al saber, las ignorancias y lagunas transitadas y existentes, las preguntas aún abiertas, el deseo continuo o la inmovilidad”. Es decir, “un saber vivido como “saber” se transmite probablemente como palabra que no se cuestiona, sacralizada y ajena al propio pensamiento. (Greco, 2012, p. 76). O puede construirse una “la relación con el saber en un sentido emancipatorio lo convierte en un lugar posible a donde aproximarse, “merodear” y aprender, pero que no agota el trabajo del conocimiento y pensamiento propio” (Greco, 2012, p. 77). Claramente las matrices que sustentan las propuestas formativas como la que se estudian, así como las diversas lógicas que atraviesan a cada campo de conocimiento (ligadas a los modos de funcionamiento institucionales y a los conocimientos construidos por los docentes en el marco de sus prácticas) ofician como condiciones centrales que se entrelazan -con mayor y/o menor tensión- alrededor de esas oportunidades para revisar y/o ampliar saberes de orden pedagógico-didáctico, pero también otros saberes de corte cultural más generales -entre los que se hallan los ligados a las tecnologías y medios digitales- que exceden a los primeros pero los atraviesan.

Aspectos metodológicos

En este apartado ofreceremos referencias a las decisiones de corte metodológico que hemos ido tomando a lo largo de este proceso que está en desarrollo. Cabe señalar que, como propone el enfoque adoptado -estructurado a partir de una lógica dialéctico relacional-, dichas decisiones no pueden escindirse de las construcciones conceptuales que realizamos así como de los ingresos a campo que concretamos. No obstante, a los fines de respetar el esquema propuesto para la escritura en esta instancia, se presentan en un apartado diferenciado. Compartiremos en este punto definiciones tomadas en torno de las lógicas ligadas al enfoque que nos orienta, los acercamientos a campo, rasgos del diseño metodológico, estrategias de recolección de información, referencia descriptiva al marco que sostiene la propuesta de formación (Especialización Superior en Educación y TIC) que transitaron las/los sujetos con los que venimos trabajando, entre otros aspectos.

Sobre el enfoque: de lógicas u posicionamientos en la construcción del conocimiento

La noción de investigación que recuperamos, como punto de partida para transitar este estudio, la concibe como un “proceso de construcción de conocimientos que se realiza alrededor de alguna problemática de un modo sistemático/metódico (...) basado en el esfuerzo de relacionar distintas dimensiones constitutivas de una problemática en sus interacciones dialécticas, generadas en un particular contexto socio-histórico” (Achilli, 2005, p. 33). Esta investigación puntualmente se articula, desde un enfoque socio-cultural, a partir de la puesta en juego de estrategias de corte etnográfico. Como indica Achilli trabajar desde un enfoque socio-cultural implica “concebir el mundo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento”. (Achilli, 2005, p. 39). En ese sentido, “reconocer tal complejidad supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales. Niveles socioestructurales, institucionales y cotidianos interactuando en un “dialéctica relacional” (Ferrarotti, 1990) con las experiencias y las significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos” (Achilli, 2005, p. 39). El reconocimiento de esa “complejidad”, como punto de partida, implica que para acceder a conocerla -al menos en los aspectos que se vinculan con nuestra problemática de investigación-, se implemente “una lógica de investigación que sea respetuosa de la misma (...), se despliegue un proceso dialéctico en el que no se disocian las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos” (Achilli, 2005, p. 39). En este sentido, vale afirmar que la elaboración de la problemática y los objetivos es un proceso recursivo e implica que ambas instancias se van afinando a partir de dialectizar permanentemente los referentes conceptuales con la información empírica”. Se

conforma así una lógica sustentada en la no disyunción de los procesos de acceso/recolección/construcción de la información con los de análisis interpretativo de esa información” (Achilli, 2005, p. 40). Así, lo que vamos generando va transformando el conocimiento original y orientando nuevas construcciones de información, cada vez de un modo más focalizado, profundo y condensado” (Achilli, 2005, p. 40). En este marco se va constituyendo el proceso de trabajo que se encuentra en desarrollo.

Entre idas y vueltas: acerca del trabajo de campo y del diseño metodológico

La propuesta de trabajo original, plasmada en el plan de trabajo aprobado por CONICET (aprobada a finales del año 2016), presenta modificaciones que se han ido realizando como consecuencia del paso por el Doctorado en Estudios Social de América Latina (centralmente a partir de los aportes conceptuales de los seminarios específicos y de las contribuciones metodológicas de los Talleres de tesis); así como del tránsito por las diversas experiencias de campo (parciales y provisorias) que hemos efectuado desde finales de 2017 y durante este año 2018. En ese sentido, cabe señalar que tanto el diseño metodológico primero⁶¹, como la pregunta de investigación y los objetivos del estudio han ido mutando, expandiéndose en algunos aspectos y focalizándose en otros. Aclaremos entonces que si bien mantenemos y estamos desarrollando -a grandes rasgos- el conjunto de actividades previstas inicialmente, así como las decisiones respecto de las estrategias de recolección de información -elegidas para abordar el objeto de estudio-, nos encontramos en un proceso de redefinición del campo con la intención de poder encontrar un espacio de trabajo, así como un conjunto de docentes -con/en formación respecto de medios y tecnologías digitales más allá del señalado postítulo- que nos permitan transitar con ellos cotidianamente los dos próximos ciclos lectivos (2019 y 2020). Entendiendo que el camino recorrido desde 2016 a esta parte, de articulación teórico-metodológico en relación con las diversas aproximaciones a campo, nos ha permitido efectuar múltiples reformulaciones y ver que la dimensión vinculada a las experiencias y recorridos de formación constituye una de las dimensiones que se ponen en juego cuando, docentes de Nivel Secundario, integran y despliegan medios y tecnologías digitales en el marco de sus propuestas de enseñanza.

Un marco de referencia, un acercamiento a la propuesta de formación transitada por los sujetos: supuestos, descripciones e interrogantes.

Como señalamos previamente, las y los sujetos involucrados en este primer acercamiento exploratorio son egresadas/os de la Especialización Superior Docente en Educación y TIC. Diversos estudios (Ros, 2012, 2015; Cota, 2015; Lago Martínez, 2012; Da Porta, 2015; Llimós, 2015; Milstein & Meo, 2015; Romero, 2015; Palmero, 2015), algunos de ellos mencionados en el apartado que remite a los antecedentes, señalan que -a través de diversas estrategias y, luego, a partir de las normativas aún hoy vigentes aunque con reformas estructurales que las vacían de intenciones y sentidos originales - el ingreso de las tecnologías y medios digitales a la

⁶¹ Piretro, A. (2017). Medios, tecnologías digitales y educación: sobre la formación docente en actividad y las prácticas de enseñanza. Un estudio acerca de procesos formativos y prácticas docentes en Nivel Secundario de la Provincia de Córdoba. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa “Políticas y prácticas de producción y circulación de conocimiento. A 20 años del I Congreso de Investigación Educativa en la UNCo”. Cipoletti, abril de 2018. A la espera de ser publicado.

educación en general, y a la formación docente en particular, fue avanzando desde una incipiente presencia hasta alcanzar la integración curricular –en proceso de institucionalización aún en el marco de muchos espacios de formación–. Estos avances se fueron consolidando con la sanción y puesta en vigencia de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 –aprobada por el Congreso Nacional– como marco regulatorio general que ofició como aglutinador de planteos y experiencias previas que tomaron fuerza, se revisaron y fortalecieron en las últimas dos décadas. Y con ella, la generación e implementación de programas de formación y equipamiento que aportan elementos imprescindibles para la consecución de los objetivos planteados en esta normativa. Aquí nos referimos a los diferentes planes y programas que se han desarrollado en los últimos años y que hoy se sintetizan bajo la denominación “Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa”. Tal como se señala en las páginas del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, este plan integra(ba) las diferentes políticas públicas relacionadas con la incorporación de las TIC en las prácticas pedagógicas. Esto incluye al Programa Conectar Igualdad, Primaria Digital y Aulas Rodantes, y se articula con diversas acciones desarrolladas por el Programa Nuestra Escuela (de formación docente), entre otras. Este Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) obtuvo el respaldo del Consejo Federal de Educación, mediante la Resolución CFE 244/15⁶². En este marco, en tanto parte de la Política Pública Educativa, la Especialización Superior Docente en Educación y TIC⁶³ -sostenida e implementada por el Instituto Nacional de formación Docente (INFOD)- se constituyó en la primera carrera de oficial, gratuita, de validez nacional y de acceso libre para todas/os las/los docentes que se estaban desempeñando tareas de enseñanza en el sistema educativo y tuvo vigencia entre 2012 y mediados de 2018; momento en el que se llevaron adelante los últimos coloquios orales presenciales en los que se evaluó a docentes que habían cumplimentado el trayecto, entregado su TF y que tenían pendiente el cierre del proceso. La propuesta de este postítulo tenía como objetivos centrales: formar a los docentes que trabajan en Educación Secundaria, Modalidad Especial y Formación docente para Secundaria y Especial del sistema educativo argentino en el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), promover la producción de nuevos saberes para la enseñanza y el aprendizaje, y estimular la reflexión sobre las prácticas. Esta especialización aspira a mejorar las trayectorias educativas de los alumnos y enriquecer las prácticas institucionales mediante la inclusión y utilización de las TIC en la tarea cotidiana”. Este propósito general se desglosaba en un conjunto de objetivos más puntuales que se hallan a disposición en el espacio que el postítulo tiene en la web⁶⁴. La estructura académica/plan de estudios (diferenciado por Niveles: Primario, Secundario y Superior) estaba organizada en un esquema modular⁶⁵. El trayecto concluía con la presentación de un Trabajo Final en la instancia de

⁶² Se puede acceder a dicha resolución a través del siguiente link: <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/noticias/nace-el-plan-nacional-de-inclusion-digital-educativa/>

⁶³ Aprobada en el marco de la Resolución N.º 856/2012 tal como consta en:

<http://www.boletinoficial.gov.ar/Inicio/Index.castle> y en

<http://postitulo.educ.ar/acerca-de/presentacion-y-objetivos/>

⁶⁴ Es posible acceder a ellos a través del siguiente link: <http://postitulo.educ.ar/acerca-de/presentacion-y-objetivos/>

⁶⁵ Inicialmente, tres módulos iniciales comunes: “El modelo 1 a 1”, “Enseñar, aprender y evaluar con TIC”, “Marco político pedagógico de la Educación Secundaria”. Luego, “Módulo temático N° 1: Estrategias con TIC” y “Módulo temático N° 2”; ambos implicaban la elección de una alternativa para recorrer en cada caso, atendiendo a los intereses e inquietudes de los cursantes. Seguidamente: “Desarrolló de Propuestas educativas con TIC N° 1” y “Desarrolló de Propuestas educativas con TIC N° 2”; dos módulos que se

“Coloquio”⁶⁶. La cursada se organizaba se planteaba de manera semipresencial, alternando instancias virtuales, mediante una plataforma provista por el -en aquel entonces- Ministerio de Educación de la Nación y se complementaba con un conjunto de encuentros presenciales distribuidos a lo largo de los dos años que duraba el trayecto⁶⁷. Como señala el mismo planteo del Ministerio, esta propuesta formaba parte de un esquema mayor de Políticas Públicas Educativas orientadas a la integración de tecnologías y medios digitales a la educación. Entre los componentes más significativos de este proceso se encontraba el ya referido Programa Conectar Igualdad, la señal televisiva Canal Encuentro y el Portal Edu.ar (Da Porta et. al, 2015). También contaba con un sistema de equivalencias⁶⁸ que permitiría, a quienes venían transitando formaciones ofrecidas por el Estado y por algunas otras organizaciones, incorporarse a la Especialización y continuar allí el proceso formativo. Por su particularidad respecto del carácter sistemático en tanto formación en actividad con cierta prolongación en el tiempo, y atendiendo a la matriz que presentaba el postítulo, resultaba para esta investigación -inicialmente- sumamente relevante el trabajo con docentes egresados/os de esta propuesta de formación en actividad. Allí la intención se liga con la posibilidad de realizar un acercamiento a la manera en la que los sujetos atravesaron estos recorridos y el/los modo/s en los que dichos recorridos formativos dejaron (o no) huellas en la (re)configuración de sus prácticas educativas. Entendiendo que dichos procesos se hallan atravesados por diversas tensiones, “límites y presiones” –objetivas y subjetivas- (Williams, 1977) que operan sobre las perspectivas y las prácticas que con ellos se vinculan y de ellos emergen.

Algo del camino recorrido: entre estrategias e indicios

Retornando a la finalidad de este escrito es que compartiremos algunos aspectos de una de las experiencias de aproximación concretadas en el primer semestre de este año 2018. Con la intención de llevar adelante un ejercicio exploratorio, para encontrar/definir/acordar un escenario posible para llevar adelante el trabajo de campo de la investigación doctoral, fue que establecimos contacto con docentes de Córdoba egresados de la Especialización Superior Docente en Educación y TIC. Todas/olas/s los profesionales contactados transitaban esta formación en el marco de la primera y/o segunda cohorte (2012-2014/2013-2015) y compartían como denominador común dos aspectos: se desempeñaban como docentes en Nivel Secundario y coincidían en la sede que los había reunido durante la cursada⁶⁹. A partir de este primer contacto inicial acordamos encuentros presenciales para llevar adelante entrevistas. En este caso, y atendiendo al momento de aproximación en el que nos encontrábamos, trabajamos con una propuesta que remite a lo que Achilli (2005), retomando a Morin (1994), caracteriza como “entrevistas con preguntas abiertas” o lo que Guber (1991) caracteriza como “entrevista semi estructurada”. En ambos casos se trata de una suerte de diálogo que pretende ahondar en una

cursaban atendiendo a la inscripción disciplinar de los participantes. Finalmente: “Seminario Nº 1: Evaluación” y “Seminario Nº 2: Publicación de Proyectos”.

⁶⁶ Puede encontrarse más información al respecto ingresando a: <http://postitulo.educ.ar/plan-de-estudios/plan-de-estudios-de-educacion-secundaria/>

⁶⁷ Más datos al respecto en: <http://postitulo.educ.ar/preguntas-frecuentes/#preg9>

⁶⁸ Información disponible en: <http://postitulo.educ.ar/preguntas-frecuentes/>

⁶⁹ El instituto se halla ubicado en la ciudad de Córdoba. Su sitio web es: <http://isleguizamon.cba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi>.

Fue establecido desde el inicio de esta propuesta formativa como sede: <http://postitulo.educ.ar/localizacion-de-las-sedes/>

temática puntual, en este caso aquella que remite al tema de este punto de la investigación. Las entrevistas, que iniciaron con diálogos generales, fueron avanzando hacia la explicitación del motivo de la reunión y se fueron focalizando en tres aspectos: acceso y vinculación con el sistema educativo formal y con el Nivel secundario en general; formación en actividad ligada a medios y tecnologías digitales (y en ese marco del paso por el postítulo); aprendizajes construidos en ese proceso formativo y articulación con sus prácticas de enseñanza. Se trató, como comentamos, de una entrevista con cada una/o de las/los sujetos contactados con el acuerdo de realizar un segundo encuentro para profundizar algunos aspectos que emergen de las primeras conversaciones. Estas conversaciones se efectuaron en espacios públicos en algunos casos, en espacios de trabajo en escuelas en otros y, en domicilios particulares en casos en los que las/los docentes así lo requirieron. Todas concluyeron con la explicitación de la intención de volver a ponernos en contacto para una segunda charla que permitiera profundizar algunos aspectos ligados a los núcleos de sentido que aparecieron en el transcurso de aquellas primeras entrevistas. Este segundo momento aún se encuentra en proceso. En esta etapa el proceso implicó tres instancias complementarias: a)-la realización de diez entrevistas individuales -que se concretaron con aquellos docentes que accedieron voluntariamente a colaborar con el desarrollo del estudio-; b)-una lectura y relectura de los registros elaborados para identificar núcleos de sentido que requieran el regreso sobre ellos en futuros encuentros; c)-la lectura de dichos registros a la luz de aportes conceptuales y operaciones analíticas involucradas en estos procesos de escritura y reescritura (Rockwell, 2015) centralmente para identificar recurrencias y divergencias en las expresiones de los sujetos que permitan esbozar algunas referencias a indicios acerca de la problemática objeto de esta investigación. Cabe señalar que se trata de sujetos que tienen formación de origen diverso, así como modos y momentos diversos de inscripción en el Sistema Educativo formal. Entre los campos disciplinares de los que provienen se hallan Lengua y Literatura, Economía, Biología, Comunicación, Psicología, Ciencias de la Educación, Derecho. Algunas/os de ellos recorrieron inicialmente carreras de profesorado, mientras que otros motivados por el requerimiento del sistema o por la propia inquietud realizaron trayectos pedagógicos una vez concluidas sus formaciones de base. Esta diversidad que mencionábamos también se visualiza en los espacios curriculares en los que se desempeñan: Lengua y Literatura, Formación para la Vida y el Trabajo, Gestión de las Organizaciones Sociales, Economía, Física, Matemática, Ciudadanía y Política, entre otros. Algunas/os de ellas/os se desempeñan también en Institutos de Formación Superior (IFD), mientras que otras/os desempeñan y/o desempeñan otros roles en el marco institucional como el de la Coordinación de Cursos. Comentamos estos datos en la medida en que los consideramos relevantes para contextualizar las expresiones que, en el apartado que remite al ejercicio de análisis, compartiremos respecto del eje en torno del que se organiza la ponencia; todo ello, comprendiendo que las inscripciones disciplinares y las trayectorias de formación imprimen marcas que resuenan en los modos de vinculación con los saberes que las/los sujetos desplegamos en diversos ámbitos de la vida social, especialmente en lo que remite a las prácticas de enseñanza. Al tiempo que nos encontrábamos realizando estas entrevistas fuimos concretando otras actividades que con la intención de lograr enriquecer -a partir de la articulación de diversas estrategias- el abordaje de la problemática a partir del contacto con distintas fuentes de información. Por un lado, trabajamos en la lectura, el análisis y la sistematización de documentaciones de diversa índole ligadas a políticas educativas y medios y tecnologías digitales durante las últimas dos décadas (tanto a nivel regional como en lo que respecta al proceso en nuestro país). Así leímos y analizamos normativa, prescripciones curriculares, programas de módulos y materiales de estudio, entre otros. Por otro lado, concretamos la observación de clases (en clave participante), el análisis de materiales y la

realización de entrevistas a docentes y estudiantes de un establecimiento en particular, también entre los meses de abril y julio de 2018. Los resultados de estas otras instancias de investigación serán expuestos en detalle en otras producciones que aún se encuentran en proceso de elaboración. No obstante, lo mencionamos porque debido a las características del enfoque y a las decisiones teórico-metodológicas asumidas- cada una de estas instancias forman parte del proceso de investigación y posibilitan un abordaje de corte más integral respecto de la temática que dio origen a este trabajo.

Pretendemos, una vez que podamos definir el espacio en el que realizaremos el trabajo de campo sostenido, articular la puesta en juego de las estrategias mencionadas en clave etnográfica. (Rockwell, 2015; Guber, 2004) de modo que pueda construirse un trabajo que permita conocer prácticas y sentidos, desplegados en el marco de la cotidianeidad, por los sujetos con los que establezcamos un vínculo para la labor sostenida en relación con la investigación.

Resultados alcanzados y/o esperados

Lecturas, notas y aproximaciones analíticas a los registros de campo

Compartiremos algunas notas preliminares que emergen de primeros análisis del material de campo. La inquietud que orienta estas “lecturas” está ligada a la posibilidad de pensar y problematizar los modos en los que se articulan/tensionan la formación docente en actividad - asociada a tecnologías y medios digitales- y el desarrollo cotidiano de propuestas de enseñanza en el Nivel Secundario. Y, en esta instancia en particular, de qué forma esas articulaciones permiten pensar/observar/analizar aspectos referidos a las formas de vinculación con el saber que se producen en esos marcos. Indicaremos sintéticamente que, para llevar adelante este ejercicio analítico, atendemos a operaciones que Achilli (2005) propone -siguiendo a Rockwell (1987)-. Dentro de ese proceso, los procedimientos que las autoras enuncian son: interpretación, reconstrucción, contextualización, contrastación, explicitación (Achilli, 2015, pp. 89-90). En ese sentido, las líneas que se esbozan a continuación implicaron un trabajo (inacabado/provisorio) de lectura y relectura de los registros de las entrevistas. La escritura que derivó en esta ponencia, se concentró centralmente en el trabajo con las primeras cuatro operaciones; mientras que la labor ligada a la última está siendo transitada a un ritmo más pausado. Así, pretendemos que a medida que avancemos en las tareas investigativas sea posible, en el marco del proceso de análisis, “desmenuzar el material y ampliar, contextualizar, producir descripciones cada vez más integrativas, construir anticipaciones hipotéticas, rastrear indicios” (Achilli, 2005, p. 40), cada vez más consistentes y densos que permitan profundizar los procesos de interpretación allí contenidos con la intención de entender” los significados que producen los sujetos en sus contextos particulares (Achilli, 2005, p. 41).

Exponemos, entonces, aquí algunas notas preliminares derivadas de este incipiente análisis cuyo desarrollo estará acompañado por algunos fragmentos textuales retomados de las entrevistas. Cabe señalar que solo haremos énfasis en algunos aspectos dada la extensión pautada para este documento. Otras notas están siendo retomadas y expandidas en otras producciones que serán presentadas en otras instancias académicas próximamente. Atendiendo a algunas de las lecturas teóricas, a las preguntas que orientan la investigación, a la exploración en campo (cruces entre puntos planteados para las conversaciones y expresiones de los sujetos) fue posible esbozar algunas dimensiones para organizar el análisis. Tomando como eje dichas dimensiones se expresan algunas recurrencias emergentes del planteo de las y los entrevistadas/os.

Recorridos de formación en medios y tecnologías digitales: arribo a la propuesta del Postítulo

En general, las y los docentes remiten, durante las entrevistas, a recorridos formativos en los que esta propuesta puntual de la Especialización Superior en Educación y TIC ingresó como una suerte de continuidad respecto de otras experiencias formativas previas ligadas a tecnologías y medios digitales. Al respecto señalaban:

Yo siempre me estoy capacitando o estoy viendo cosas bueno, como me gusta había hecho "profesores para el futuro", como que ya venía con la onda de trabajar con TIC". (L. Docente de Lengua y Literatura: 4/4/2018).

Además, hacer cursos (...), me interesaban las TIC había formado parte de un proyecto de colaborando con gente que estaba estudiando el Programa Conectar Igualdad". (D. Docente de Biología: 01/04/2018).

Uno era del "explora", (programa) de matemática. Después había varios cursos virtuales relacionados. Había uno que, fue hace muchos años, que estaba relacionado con lo que era lo básico de la PC. Había hecho era unos cursos virtuales (...) cortitos y bueno después me enganché con este, hice la especialización en educación y TIC". (N. Docente de Matemática: 5/4/2018).

En ese marco, identifican a la formación y a su tránsito por ella como un proceso en el que se tensaban el propio interés, el requerimiento por parte del sistema educativo y también las demandas/interpelaciones de las y los estudiantes de modo directo, cuando se explicitaba el pedido, y/o indirecto cuando "llevan" al aula aquello que forma parte de sus prácticas culturales cotidianas.

En relación con el paso por el postítulo y la organización de la propuesta, aparecen referencias generales respecto de la estructura de la carrera, con énfasis en diversos ejes y/o modos de trabajo: aspectos que hacen al marco político-pedagógico vigente (completamente) en aquel momento y el abordaje de algunas herramientas y entornos digitales específicamente ligados con dos operaciones: modos de escritura y formas de visibilización de las producciones generadas. Así lo indicaban:

"Había bloques temáticos, eran módulos o bloques, eran módulos; entonces, por ejemplo, uno era marco político pedagógico, eran (...) generales, los hacíamos todos (...). Introductorios sobre (...) las nuevas leyes de educación de ese momento de implementación en Consejo Federal de Educación, todas esas leyes. Hubo algunos seminarios con software, puntuales, pero, en general, (...) se intentaba que en cada módulo hubiera una integración de las TICs (...) Había unos optativos, (...) la rama se abría, podías elegir varias y después al último tenías que elegir, siempre con el consejo de elegir las que te correspondían a tu área. En general te sugerían elegir el que fuera de tu área de estudio (...) y después el trabajo final era sobre la especialidad". (D. Docente de Biología: 1º/4/2018).

Asimismo, las y los entrevistadas/os ofrecen valoraciones diversas de la articulación entre los saberes disciplinares y su abordaje en el marco de integración de tecnologías para la enseñanza. Así lo expresaban:

(Al) trabajo había que ponerle un título, (...) hay diferentes criterios para ponerle un título a algo. (...) Ella (tutora) me proponía un título que era "algo, dos puntos, algo más", (...) yo insistía (...) me parecía que era excesivamente largo (...). Algo que tenía que ver con virus y bacterias (y detalles sobre el enfoque teórico). (...) Eran discusiones (conceptuales) que no tenían tanto que ver con la tecnología sino con la disciplina. (...) Pasaba a ser una discusión sobre la disciplina y no sobre la integración curricular de la TIC en esa disciplina. (D. Docente de Biología: 1º/4/2018).

Eran muchas lecturas, muchísimas, muy ricas e interesantes. Pero, ¿qué pasaba? Muy poca práctica. Dentro de los módulos que yo me anotaba. No te olvides que cada uno hace

recorridos diferentes (según la inscripción disciplinar). Una compañera, por ejemplo, que (...) es de Química, ella aprendió cosas interesantísimas (...), más prácticas. La chica de inglés también. (A. Docente de Ciudadanía y Política: 14/05/2018).

Del mismo modo, surgen referencias/valoraciones de la experiencia de formación asociadas a la posibilidad de “actualización” de saberes de diverso orden. Afirmaban sobre esto:

Una podría ser actualización (...) de las tecnologías, (...) el aprovechamiento real, la mejora de los aprendizajes que me han ayudado a mejorar a que sean un poco más significativos. (N. Docente de Matemática: 5/4/2018).

Ante la consulta explícita acerca de aquellos aprendizajes construidos, en primera instancia aparecen ciertas expresiones que dan cuenta de una “incomodidad/dificultad” para enunciarlos. No obstante, de la mano de un ejercicio de revisión -hecho en el momento de la conversación misma- aparecen algunas menciones de manera más sistematizada. Identificaban algunos núcleos:

Un fundamento científico”: “sentía que necesitaba algo más, si bien vos podías haber visto simpáticamente un Facebook de la Revolución de Mayo donde Moreno le decía cosas a Belgrano. (...) Esto le dio un fundamento científico para vos sentirte seguro. (S. Docente de FVT y Ciudadanía y Política: 5/4/2018).

Bibliotecas virtuales de muchos sectores”: de muchas partes del mundo muy rico, (...) tenías bibliotecas virtuales (...) información de la que buscaras, si yo todo eso también lo socialicé y lo compartí con mis colegas y en la materia específica con mis alumnos. Con los pibes por ejemplo si yo tenía un tema X de Economía, con los alumnos compartía cosas de economía para ellos. Exactamente porque no es lo mismo el contenido para uno que con otro. Con los profes también compartí toda la información, me pareció que la probé y estuvo adecuado. (C. Docente de Economía: 5/4/2018).

La apertura de la cabeza de uno”: “tratar de rever su modo de observar al docente de rever su rol de alumno, qué tipos de docentes tuvo y qué tipos de docentes pueden existir ahora o cuántas posibilidades tenés de ser distinto de superar ese paradigma. (S, Docente de FVT y Ciudadanía y Política: 5/4/2018).

El planteo de las consignas de las actividades”: “es un punto mucho más grande el que vos tenés disponible cuando usas las tecnologías. Es otra cosa en cuanto a la significatividad que tiene eso que está ahí para que uno lo pueda pensar desde otro lugar. (Para no “usar”) tecnologías con la misma lógica que el texto y la guía de preguntas, esa es la sensación que me da. (M. Docente de Psicología y FVT: 23/4/2018).

En esta clave de lectura es posible acceder a datos respecto de a aspectos que exceden a los MyTD, aunque se hallan atravesados por ellos.

Articulación/puesta en juego de esa formación con las prácticas cotidianas de enseñanza: de reflexiones construidas y aprendizajes transitados.

Comprendiendo que, en la matriz de la propuesta de la Especialización, uno de los ejes vertebradores era el hecho de que se trataba de “formación en actividad”, entendimos relevante retomar de las entrevistas indicios que remitieran a los modos en los que las diversas actividades pautadas en el postítulo permitieron (o no) la construcción de ejercicios de revisión y reflexión de las propias prácticas de enseñanza. En este sentido, se observan las siguientes recurrencias.

En primer lugar, se torna visible en las diversas entrevistas la enunciación concreta de que la experiencia formativa transitada permitió un reencuentro con la revisión de la propia práctica, sistematización de propuestas y experiencias educativas en espacios escolares. Así lo señalaban algunas/os de las/los entrevistadas/os:

Me ayudó mucho para planificar, para armar las secuencias didácticas. Salir un poco de lo intuitivo (...) y tener como ciertas pautas. Detectar que está habiendo (el grupo) (...) y entonces ver cómo podés hacer y transformar eso en una fuerza positiva para la clase. (L. Docente de Lengua y Literatura: 4/4/2018).

En segundo lugar, se presenta con fuerza una valoración de los espacios de intercambio como pieza nodal de la tarea docente; en primera instancia con otros colegas cursantes y con los tutores y, luego o en simultáneo, con otras/os docentes de las instituciones en las que se desempeñan/desempeñaban en aquel momento. Al respecto comentan:

En los foros vos te encontrás gente con ganas de laburar y laburando y compartiendo cosas con una generosidad impresionante. (L. Docente de Lengua y Literatura: 4/4/2018).

Te enseñan a participar en foros, te haces un grupo precioso de gente que ni conoces, entonces vos tenías que leer y en base a esa lectura participar en el foro pero tenías que tener en cuenta lo que decía el anterior. Entonces vos reflexionabas sobre el compañero y además hacías aportes, y entonces eso era permanente. (A, Docente de Ciudadanía y Política: 14/5/2018).

En tercer lugar, remitiendo específicamente a MyTD, aparecen en los relatos un conjunto de desplazamientos respecto de la reflexión: de una mirada técnico-instrumental hacia una en clave centrada en una perspectiva didáctica más "integral". Acerca de ello decían:

Herramientas de llegada", una posibilidad infinita (...) hay diversidad de métodos de hacerles llegar conocimiento (...). "La apertura de la cabeza de uno": "tratar de rever su modo de observar al docente de rever su rol de alumno, qué tipos de docentes tuvo y qué tipos de docentes pueden existir ahora o cuántas posibilidades tenés de ser distinto de superar ese paradigma. (S, Docente de FVT y Ciudadanía y Política: 5/4/2018).

La integración curricular de las TICs": de siempre pensar cómo poder brindar estas herramientas y a su vez no solo como contenido aislado sino la misma disciplina o sea a través inmersas en la disciplina como un contenido más que se difumine, parece que no estuvieran, pero en definitiva están, bueno eso, básicamente esos dos. (D. Docente de Biología: 4/4/2018).

Finalmente, y en relación con los puntos anteriores, surge con fuerza un posicionamiento definido respecto de la "necesidad" de transitar las experiencias que posteriormente les proponen a las y los estudiantes de Nivel Secundario y que implican la presencia y puesta en juego de medios y tecnologías digitales en la enseñanza. Sobre esto planteaban:

Primero que lo haga él, que repase bien porque los chicos necesitan mucha guía, mucha instrucción, (...) vos sí tenés que hacer camino leyendo y estando seguro qué es cada paso para que los puedas guiar realmente. Porque ellos quizás lo van a sacar igual pero no lo van a reflexionar el proceso, no lo van a ver realmente. (L. Docente de Lengua y Literatura: 4/4/2018).

Cabe señalar que, en algunas de las conversaciones las y los docentes reconstruyeron situaciones en las que las propuestas "trasladan" la integración de entornos y herramientas replicando prácticas y alternativas que el mismo postítulo les ofreció a ellas/ellos docentes como cursantes. En muchos de esos casos, contextualizadas y enmarcadas dentro de la situacionalidad de las propias aulas; en otros casos, de manera más lineal y con menos presencia de procesos reflexivos que permitieran a esas traspolaciones adquirir significatividad en función de los estudiantes y los contextos.

Propuestas de enseñanza, medios y tecnologías digitales, espacios áulicos y escenarios institucionales: entre saberes construidos y tareas cotidianas en la actualidad.

Con la intención de rastrear algunas otras huellas del paso de las y los docentes entrevistada/os por esta instancia de formación que fue el postítulo, y atendiendo a aquel eje central mencionado -formación en actividad- es que nos interesa también reconstruir la

presencia (o no) de ciertas resonancias respecto de lo trabajado en la especialización en su cotidianidad pasados ya -aproximadamente- cinco años del señalado proceso.

Como elemento transversal, se expresa reiteradamente que hay un constante reconocimiento de las dificultades de acceso material para desarrollar proceso de integración de medios y tecnologías digitales a las prácticas fundamentalmente áulicas. Aún así, se evidencia persistencia y desarrollo de estrategias alternativas para poder concretar las iniciativas. En ese sentido comentaban:

Yo venía con una marcha de dos años (...), y con los chicos con su netbook. Y de repente los chicos te dicen: no tenemos más computadoras porque se nos rompió, no tenemos internet en casa". ¿Y en el celular? Tenes que entrar por (...) por el celular. Porque podríamos trabajar muchas más cosas y mejor. (A. Docente de Psicología y Ciudadanía y Política: 14/5/2018).

En algunas ocasiones mencionan "ensayos" que, con el tiempo, se fueron revisando hasta convertirse en parte de la propuesta regular. En ese sentido, por ejemplo, compartían:

En el primer trimestre, (...) empiezan a explicar alguna aplicación que (...) conocieron, que crean que pueda tener alguna utilidad para el resto). Lo que buscamos es profundizar el uso (...), sale del uso que conocemos todos intuitivamente que le busquen alguna utilidad más. Todos los años lo hacemos. (S. Docente de FVT y Ciudadanía y Política 5/4/2018).

El docente relata que luego estas exploraciones son recuperadas en el marco de una secuencia de trabajo ligada al diseño y desarrollo de proyectos socio comunitarios, para trabajar en la planificación, el despliegue de la propuesta y su difusión. Además, comenta que acompaña un proceso de revisión y exploración de los aspectos ligados a las redes sociales digitales.

En otras ocasiones, algunas iniciativas que surgieron y se constituyeron con fuerza (no solo a nivel áulico, sino institucional) se vieron discontinuadas por aspectos que hacen a las mencionadas condiciones de acceso a los recursos (netbooks, PC, conectividad, entre otros). Por ejemplo:

Fue una motivación para hacerlo, para experimentarlo. Dije cómo se puede hacer para integrar a las TICs en esta unidad. Llevé mi compu, nos dividimos en grupo. Unos redactaban el anuncio y contaban el relato. Usamos los teléfonos porque se puede grabar. Editaban en grupos de tres y (...) generamos los productos (spots para campañas de prevención sobre virus y bacterias). Esa secuencia didáctica, después, no la hice más. (D. Docente de Biología: 4/4/2018).

Algunas de estas propuestas se fueron "reinventando" y se desarrollan (no con pocas dificultades) aún en la actualidad apelando sobre todo a los equipamientos (teléfonos celulares) de los que las y los estudiantes disponen. La misma docente relata que, en la actualidad, reorganizó una alternativa que le permite trabajar procesos de difusión de información y promoción de la salud destinados entornos comunitarios mediante a partir.

En ese marco, y de estas aproximaciones, se desprenden otras expresiones que permiten comprender cómo, desde el punto de vista de las y los entrevistados, la integración de los MyTD posibilita/potencia diversas experiencias, con distintos alcances y matices respecto de su concreción y sostenimiento. Así, el trabajo colaborativo y en red es pensado como modo de reconfigurar el trabajo grupal y de facilitar la puesta en común de lo que se va creando, para que desde diversos lugares y con distintas tareas asignadas se construyan producciones que exceden lo individual. Al respecto indicaban:

Siempre el trabajo grupal era "ir a la casa de", (...) hoy prácticamente con el teléfono las chicas pueden trabajar de manera colaborativa con el drive. Se los sugiero, se los dispongo. Vienen habiendo aprendido a armar (un Google Doc) en Tecnología, pero el primer trimestre lo dedicamos a aprender entre todos plataformas, aplicaciones, todo lo que nos sirva para el trabajo colaborativo. (S. Docente de FVT y de Ciudadanía y Política: 5/4/2018).

Se ve, también, en estas alternativas la oportunidad para valorar los saberes construidos (en espacios escolares y extraescolares) y su relación con la propuesta curricular en contextos en los que parece ser posible, de otros modos, la puesta en diálogo de saberes en torno de una iniciativa conjunta (docentes/estudiantes). Allí es donde parece haber indicios, al menos en el plano discursivo, de un desplazamiento operado también en los sentidos acerca del lugar del trabajo docente en propuestas de enseñanza atravesadas por la mediación tecnológica (en clave pedagógica), en el marco de estos procesos de integración donde parecen reposicionarse para proyectar su trabajo en clave de “acompañamiento”. Uno de los profesores comentaba:

Un acompañante en las cosas nuevas; uno que está deslumbrándose). Y un respaldo para cuando se les presenta algo. Pero no es el experto tecnológico, porque tampoco te sirve. (S. Docente de FVT y de Ciudadanía y Política: 5/4/2018).

De allí se desprenden, por ejemplo, menciones que permiten referir a la intención de estas y estos profesores de apostar por la construcción de recorridos diseñados en base a diversas alternativas (con inclusión de MyTD) para efectuar el abordaje de los temas a trabajar.

En esa época (...) nosotros (con su compañera de Cátedra Compartida) en la planificación, acá de la escuela, tenemos planteada en la estrategia metodológica en trabajar en módulos. Teníamos seis unidades, (...) la primera y la segunda, obligatorias. Es decir, yo planteaba (...) varias actividades en varias clases; iba pasando por los grupos para ver cómo iba la evaluación de proceso. Al final se hacía como una especie de ateneo donde cada uno presentaba, en una presentación digital. Unos hacían el mural, otros hacían el power point, otros hacían un video. (A. Docente de Psicología y Ciudadanía y Política: 14/05/2018).

En estos contextos, también las y los docentes reconocen una expansión del espacio del aula y una flexibilización de los tiempos. Lo que, por ejemplo, redundaría en la generación del encuentro en entornos organizados a partir de redes sociales (FB y Whatsapp) como un mecanismo que facilita la dimensión organizativa del trabajo (fechas, materiales de estudio y de trabajo, envío de producciones, consulta de dudas y respuestas en la que se anidan aportes de estudiantes y docentes) y la construcción de vínculos algo más anclados en la empatía por lo que estos entornos hacen posible. Experiencias que también van mutando debido a que los consumos de las y los estudiantes, en términos de acercamiento a los dispositivos y las aplicaciones también se va modificando en función de las “novedades” en ese campo.

Así, parece haber -por parte de las/los entrevistadas/os- una apuesta a la integración de MyTD como condición -que no resuelve, pero que aporta a expandir la decisión de la política educativa (al menos de la que encuadraba a esta propuesta de formación en estudio)- de democratizar en el acceso a las prácticas educativas mediadas tecnológicamente y, a partir del trabajo en torno de/con ellas, la construcción de un conocimiento que remite, muchas veces de modo simultáneo, a diversos aspectos de la realidad. En ese sentido, expresaban:

Creo que es una herramienta (la tecnología y el trabajo con ella), para que ellos después cuando salgan del colegio puedan interpretar la realidad o en sus mismos trabajos, saber lo que están haciendo. Es más que todo eso, (...) para que se puedan defender, participar como ciudadanos activos de la sociedad. (D. Docente de Biología: 1º/4/2018).

Finalmente, interesa señalar dos aspectos que emergen en algunos de los casos. Por un lado, huellas respecto de la formación y su puesta en juego en el espacio de trabajo cotidiano - anclada a otros procesos de trabajo simultáneo- como pivote para la generación de proyectos personales que se aspira a que puedan ser presentados en instancia superiores (gubernamentales y/o académicas) para que sea posible desplegarlos en contextos de trabajo diarios. Uno de ellos refiere a su iniciativa del siguiente modo:

Estoy armando (...) una aplicación en el celular institucional: entras al aula, entras al curso primero, (...) entras a la materia y ahí tienen los contenidos los chicos de la materia que prepara

el profe, el profe les avisa los prácticos que van a tener. Entonces consultan, (...) la idea mía es generar un encuentro virtual o una clase virtual a través del celular. (C. Docente: 4/4/2018).

Otra Profesora comenta sobre el desarrollo de otra aplicación:

La aplicación que voy a armar. Es desde el léxico, (...) dos partes; la primera para el alumno y la segunda para el docente. Va a haber una palabra. La idea va a ser (...) trabajar tal párrafo de tal cuento, y en ese párrafo hay cinco palabras que yo considero ¿difíciles? Mi idea es primero hacer una serie de preguntas para que el alumno por el fragmento deduzca; para (ver si) por el contexto (...) la saca. Si avanzó después le doy el significado, la primera acepción. Es muy limitado el programa; la primera acepción y después le doy una serie de (frases) para que me diga si está bien o mal utilizada la palabra. La idea es que (...) esa palabra pase a su acervo, que sea como un jueguito; la trampa es que voy de una acepción por vez. (L. Docente de Lengua y Literatura: 4/4/2018).

Por otro lado, la articulación -aún incipiente- entre esta propuesta formativa (contenida en el postítulo) y el desarrollo de actividades conjuntas con colegas de otras áreas.

Emergen referencias a la posibilidad de oficiar como “facilitador/a” del proceso de acercamiento de esas/os colegas que se tensan con la problematización sobre la relación con los MyTD en vinculación con aspectos de orden generacional; tanto en lo que hace a aspectos de orden técnico como en los referidos al trabajo con recursos, por ejemplo, audiovisuales:

El otro día se me acercó una profe y me dice "¡no! ya tenía toda la clase preparada (...) si yo conectaba esto acá tipo la computadora a un parlante, iba a tener sonido. No funciona". Y la desechó porque no podía usar la computadora a un parlante. Las generaciones más grandes tienen grandes dificultades y poco interés en intentar algo de tecnología porque enseguida se frustran. (D. Docente de Biología: 4/4/2018).

También menciones a temáticas transversales a toda la currícula:

La ESI: "qué nos tienen que venir a decir a nosotros que vamos a hacer la ESI". O sea, si yo soy profe de Lengua que se encargue el de Biología, bueno un relato que siempre existió. Y suponte la ESI en el colegio con las profes de Ciencias Naturales hicimos tres talleres de ESI y eso fue todo a raíz de la formación del Postítulo, porque teníamos los materiales, la habíamos visto en el postítulo. (D. Docente de Biología: 4/4/20148).

Respecto de la elaboración compartida de proyectos y planificaciones comentan:

Lo que me sirvió mucho es el trabajo de los documentos colaborativos, eso lo trabajé mucho con los docentes y con algunas de las planificaciones. (...) a través del Google Docs (...), colgábamos en el google y compartíamos. (C. Docente de Economía y Coordinador Pedagógico: Economía).

En este apartado se ha compartido un ejercicio de síntesis de carácter centralmente descriptivo. Conforme avancemos en el trabajo de interpretación de los registros, en diálogo/tensión con las nociones que se articulan en el marco conceptual, esta tarea se profundizará; lo que seguramente será motivo de publicación en próximos artículos.

Algunas notas para continuar la discusión

“Había siempre una insistencia en relación a las TIC, aunque no todos los contenidos fueran tratados con TIC, entonces toda esa formación te queda siempre la curiosidad. Una parte que aprendiste y otra parte la curiosidad de decir, (...) un cambio que yo puedo ver en todas mis planificaciones siempre está hago relación a las TIC”. (D. Docente de Biología: 4/4/2018).

Como venimos señalando, el proceso que se comparte está construido a partir de una primera aproximación analítica (centralmente organizada en una clave descriptiva) a los registros, de una instancia inicial -exploratoria-, de este proceso de investigación. En ese sentido, fue que se identificaron algunas de las recurrencias que emergían de los relatos de las y los

entrevistados en torno de ciertos ejes en función de los cuales se fue tejiendo esta incipiente etapa de abordaje del material reunido en trabajo de campo.

Es por ello que, en este escrito, no es posible para nosotros aún materializar articulaciones más detalladas entre dichos registros y las categorías conceptuales que estructuran el marco teórico al que antes hicimos referencia. Es inevitable pensar que este ejercicio se encuentra atravesado y sostenido por ese marco. No obstante, entendemos que expresar conclusiones en este momento sería apresurado atendiendo a la labor que tenemos por delante en términos interpretativos. Sin embargo, sí creemos que es posible esbozar algunas notas que permiten sintetizar algunos de los puntos nodales de lo que en esta ponencia hemos expresado. A continuación, compartimos algunas de esas notas.

En *primer lugar*, el trabajo hasta aquí efectuado nos permite señalar que la propuesta formativa de la Especialización Superior en Educación se presentó como una alternativa de articulación y síntesis de propuestas formativas y, además, se pensó como un espacio para el acceso, la difusión y la puesta en juego no sólo de saberes referidos a la integración de medios y tecnologías digitales al campo y a la prácticas educativas, sino que también operó como un dispositivo que permitió la puesta en contacto de docentes con un amplio -nuevo en aquel momento- marco normativo-pedagógico ligado a nuestro Sistema Educativo en general, y a la Educación Secundaria en particular. Allí opera un rescate de al menos tres aspectos en torno de lo que dicha formación ofreció (al menos en la mayoría de los casos, no exenta por supuesto de lo que consideramos atinadas críticas e interesantes problematizaciones respecto de la organización, el desarrollo y el cierre del trayecto): a)- la aproximación a marcos político-pedagógicos que hacen posible sustentar y fundamentar decisiones, prácticas educativas y propuestas de enseñanza, b)- el acercamiento a saberes conceptuales y “prácticos” respecto del trabajo con MyTD que pudieron -en mayor o menor medida- trabajarse en simultáneo durante la cursada en el espacio de formación y en las aulas en las que las y los docentes se encontraban ejerciendo su profesión en aquel momento, y c)- las huellas y/o resonancias del trayecto recorrido en las prácticas que desempeñan en la actualidad. Es decir, el aprendizaje y/o la recuperación de saberes y el trabajo constante sobre ellos de modo que puedan ser pensados (invitados/convocados desde la política pública) como alternativas siempre disponibles que corren la mirada ligada solamente a lo “novedoso”, para articular esa novedad con la presencia constante de la curiosidad y la puesta en juego de ello en procesos de creación en instancias situadas. En *segundo lugar*, que las y los docentes entrevistadas/os manifiestan un interés marcado por el trabajo de articulación entre los contenidos curriculares y las prácticas y procesos que habilitan/facilitan MyTD en los espacios educativos fuertemente anclados en sus inquietudes, sus intereses, sus trayectos previos; pero también en la lectura de los desplazamientos que operan en los escenarios en los que se desempeñan, así como en las prácticas y motivaciones que manifiestan sus estudiantes. En *tercer lugar*, que señalan con claridad el hecho de que los aspectos materiales y de acceso a equipamiento y conectividad son en, muchos casos, condiciones impedimentos para el pleno desarrollo de los procesos de integración de MyTD a los ámbitos escolares (en sentido amplio). Señalan también que se trata de aspectos tan relevantes como la disposición institucional a acompañar dichos procesos y la predisposición de las y los colegas a formar parte de iniciativas que permitan que el ingreso y permanencia de estos medios y tecnologías a las propuestas educativas de modo sostenido y significativo. En *cuarto lugar*, manifiestan con particular precisión la identificación de los movimientos, incomodidades e interpelaciones que estos procesos de integración provocan respecto del lugar del docente y de la reconfiguración de su trabajo a partir de las mediaciones tecnológicas que atraviesa los modos de vinculación con el saber en el campo educativo. En ese sentido, entendemos junto con Dussel que -al menos en el caso de las y los docentes con quienes

estamos trabajando en el marco de la investigación- “(...) de una posición inicial de sentirse amenazado y desprotegidos, se pasó a una situación donde se celebra y se da la bienvenida a las nuevas tecnologías”. (Dussel, 2012, p. 225). Fundamentalmente conociendo que este movimiento se visualiza y transita explicitando la complejidad de estos procesos y de los escenarios en los que se ponen en juego, la tensión entre expectativas y posibilidades reales y las discontinuidades y/o rupturas (conceptuales, metodológicas y materiales) en el desarrollo de las políticas públicas que las enmarcan. Aún a pesar/con todo ello, acordamos con la autora cuando indica que (...) es un tema que ya está instalado en la sociedad y en la escuela: entró en los dispositivos tecnológicos que portan casi todos los actores escolares, en las prácticas sociales, en la relación con la cultura y con lo público”. (Dussel, 2012, p. 225).

Por ello, al igual que lo afirman varias/os de las/los autores con los que venimos trabajando (Buckingham, 2008; Martín Barbero, 2007; Dussel, 2012; Da Porta, 2015) entendemos que:

La formación docente en las nuevas tecnologías debería seguir pensándose como una formación en medios culturales, no sólo de la web 2.0, sino de los viejos y nuevos medios, porque las preguntas sobre cómo los medios representan la realidad sus lenguajes, sus intereses y sus formas de construir la audiencia siguen siendo centrales. (Dussel, 2012, p. 227).

En ese sentido, entendemos que seguir preguntándonos -de de la mano de Rockwell (...), Kalman (2003) y Chartier- por las formas que van adoptando los procesos de apropiación de las mediaciones tecnológicas -que despliegan las y los docentes en el marco de procesos de formación y de las prácticas que llevan a cabo cotidianamente en los espacios áulicos- es un camino necesario. En la medida en que creemos que aporta a una comprensión más amplia e integral de esta compleja, tensa y dinámica relación entre las prácticas educativas (de formación y de enseñanza), los MyTD y los saberes producidos y circulantes, que como parte de procesos culturales, los interpelan y en/con ellos se reconfiguran.

Bibliografía

Alliaud, A., Duárez, D., Feldman, D., Vezud, L. (s/d). El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes.
Achili E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosari: Laborde Editor.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Cols. E (2011). *Prácticas de enseñanza, modelos y estilos: un marco conceptual para su abordaje. En Estilos de enseñanza*. Rosario: Homo Sapiens.

Cota, A. (2015). La implementación del Programa Conectar Igualdad en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires (2012-2013): ¿libertad de acción o experiencias alternativas con parámetros institucionales reales? *Jornadas sobre Etnografías y Procesos Educativos*. Buenos Aires, Argentina.

Da Porta, E. (Comp.), (2015). *Las significaciones de las TIC en educación. políticas, proyectos y prácticas*. Córdoba: Grupo Ferreyra Editor.

Dussel, I. (2012). La Formación Docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época, en Birgin, A. (Comp.) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En *La educación alterada. Una aproximación a la escuela del siglo XXI*. Salida al Mar, Córdoba.

D'Orío (2012). En formación o la reinención de la responsabilidad pedagógica. En A. Birgin, A. (Comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G., Gabbarini, P. (1998). Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia. Módulo 2. Práctica Docente. Secretaría Académica. Dirección de Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional de Lanús.

Edelstein, G (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.

Greco, B. (2012). La autoridad igualitaria en educación: construcciones, asimetrías y diálogos en el desarrollo profesional. En Birgin, A. (Comp.) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires. Paidós.

Guerrero, I.; Kalman, J. (2010). La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, num. 44, mayo-agosto. Brasil.

Huergo, J. (2011). Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas. Ediciones de Periodismo y Comunicación. La Plata, Buenos Aires, Argentina. Año 2001.

Jara, I. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Chile. UNICEF. Programa TIC y Educación Básica. Buenos Aires.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. Enero-abril. Vol. VIII. Núm. 17. México.

Lago Martínez, S. (2012). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, num. 62, enero-abril, pp. 205-218.

Landau, M. (2003). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el Sistema Educativo*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Llimós, G. (2015). Las tecnologías de la información y la comunicación: posibilidades de prácticas educativas con TIC. VIII Seminario Regional (Cono Sur). ALAIC. Políticas, actores y prácticas de la comunicación: encrucijadas de la investigación en América Latina. Córdoba, Argentina.

Litwin, E. (Coord.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu editores, Buenos Aires.

Litwin, E. (2008). Las tecnologías que heredamos, las que buscamos y las que se imponen. En Litwin, E., *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires: Paidós.

Lugo, M.T., López, N., Toranzos, L. (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. SITEAL, IPE, UNESCO, OEI.

Martín Barbero, J. (2007) *Tecnicidades, identidades, alteridades en De Moraes, D Sociedad Mediatizada*. Gedisa Ed. Bs. As.

Martín Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.

Milstein, D. & Meo A. I. (2015). Escuelas medias y programas socio-educativos: modificaciones en las relaciones de poder. *Jornadas sobre Etnografías y Procesos Educativos*. Buenos Aires, Argentina.

Moreno García, N., Rodríguez De Moreno, A., Torres A., J., Mendoza, N.; Vélez L. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Palmero, P. M. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente: políticas, prácticas y sentidos. *Revista Educación, Formación e Investigación*. Vol. I, Nº 2. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Pineau, P. (2012). Docente "se hace": notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Birgin, A. (Comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En Birgin, A. (Comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs. As: Ed. Paidós

Rodríguez, C. & Jelinsky, F. (2015). Los estudiantes de la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. *Informe de Seguimiento 2012-2014*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Ros, C. (Coord.). (2015). *Experiencias de enseñanza con tic en la formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ros, C. (2014). Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la Formación Docente de Nivel Secundario. *Serie Estudios Nacionales*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey. Significación histórica y vigencia en el debate pedagógico contemporáneo. *Foro de Educación. Pensamiento, cultura y sociedad*. Salamanca. Vol. 11, pp. 103 - 124.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político, en Frigerio, G., (2012). Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana. Buenos Aires.

Vachieri, A. (2013): Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Argentina. UNICEF. *Programa TIC y Educación Básica*. Buenos Aires.

Vaillant, D. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Uruguay. UNICEF. *Programa TIC y Educación Básica*. Buenos Aires.

Williams, R. (1977). *Marxismo y Literatura*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Yeremian, G. (2011). Política Educativa, TIC y mercado: contornos de una articulación compleja. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigación Gino Germani*. Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.