



**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS
SOCIALES CON MEDIACIÓN DIGITAL. UNA PROPUESTA DE ESTUDIO
DEL PLAN ESCUELAS DE INNOVACIÓN (2011-2015)**

Braian Marchetti

GIEDHICS– CIMED

bmarchetti89@gmail.com

Resumen: Gran parte de la posibilidad de generar procesos innovadores con la integración de medios digitales en ámbitos educativos se debe al uso específico que se realice de la tecnología. Desde este punto de partida, la formación docente toma un rol de importancia al proveer los lineamientos sobre los cuales incorporar genuinamente los medios digitales en la enseñanza. Para el área de las Ciencias Sociales, la enseñanza de las distintas temporalidades, el desarrollo del pensamiento histórico, y la reflexión sobre el espacio geográfico y sus transformaciones, por mencionar algunos ejes problemáticos, pueden ser potenciados por parte de los docentes al incluir tecnologías en su abordaje escolar. La expansión de modelos de inclusión tecnológica sobre la base de políticas públicas en Argentina, especialmente a través del Programa Conectar Igualdad, ha sido acompañada por distintas instancias de capacitación docente entre las cuales se encuentra el Plan Escuelas de Innovación (2011-2015). Interpretar el alcance del plan requiere atravesar distintas áreas que se entrecruzan: las políticas públicas educativas, las transformaciones ocurridas en la práctica docente frente al ingreso de las tecnologías en el aula, las políticas de formación docente continua, y las etapas de diseño e implementación del plan bajo la mirada de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Este trabajo presenta las líneas teóricas y metodológicas que conforman el proyecto de investigación doctoral presentado para el Doctorado en Humanidades y Artes mención en Ciencias de la Educación de la UNR.

141

Palabras clave: políticas públicas; formación docente; inclusión digital; Escuelas de Innovación

Introducción

Durante las últimas décadas se profundizó en América Latina la tendencia a la expansión de modelos de inclusión tecnológica especialmente en el área educativa sobre la base de políticas públicas. En Argentina, el relanzamiento del portal web Educ.ar, asociado a la puesta en marcha de la Campaña Nacional de Alfabetización Digital, la sanción de la Ley Educación Nacional N° 26.206, el lanzamiento del programa Conectar Igualdad (PCI), y la presentación del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa constituyeron las principales iniciativas destinadas al equipamiento de las instituciones y la comunidad, y la promoción de la alfabetización digital. Estas políticas fueron acompañadas por instancias de formación continua y capacitaciones docentes en el uso e inclusión de medios digitales en educación tomando como punto de partida que la potencia pedagógica de la propuesta didáctica depende del sentido con que el docente incorpore los medios digitales a la práctica de la enseñanza y las metas filosófico-pedagógicas desde las que se lo plantee. En este marco, uno de los principales planes de formación continua desarrollados por el Estado en acompañamiento al PCI, junto con otras iniciativas como los cursos del portal Educ.ar o la Especialización Superior Docente en Educación y TIC del INFoD, ha sido el plan Escuelas de Innovación.

El presente trabajo aborda parte de las líneas teóricas y metodológicas que conforman el proyecto de investigación presentado para el Doctorado en Humanidades y Artes mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. En esta investigación nos proponemos indagar sobre el alcance de las políticas públicas nacionales de formación continua en inclusión de medios digitales⁸ para la enseñanza de las Ciencias Sociales, a través de un análisis del plan de capacitación docente Escuelas de Innovación

⁸ A lo largo del trabajo utilizaremos los conceptos de “medios digitales” “tecnologías” o “tecnología digital” para referirnos a lo que frecuentemente se conoce como Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC). Hacemos propia la posición adoptada por Dussel (2012) al señalar que las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios. Por eso es preferible hablar de "nuevos medios digitales" y no de las TIC. 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, estas unidades uniformes que pueden contener sonido, texto o imágenes en una combinación de registros inédita en la historia humana (Dussel, 2012:206). En los casos que nos refiramos a TIC será porque estaremos haciendo alusión a palabras de otros autores que emplean dicha terminología.

(2011-2015) que contemple las voces, materiales didácticos y prácticas de los sujetos que intervinieron en su diseño y puesta en acto.

La propuesta se ubica dentro de las investigaciones llevadas adelante en el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHiCS-CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, las cuales han tenido por objeto principal a la indagación sobre la formación docente inicial y continua, poniendo especial énfasis en la articulación entre los contenidos específicos del área de Ciencias sociales y los conocimientos teórico-prácticos necesarios para el ejercicio de la enseñanza.

Si bien la investigación general contempla el análisis de las políticas públicas de inclusión digital, las transformaciones ocurridas en la práctica docente frente al ingreso de las tecnologías en el aula, las políticas de formación docente continua, y las etapas de diseño e implementación del plan Escuelas de Innovación bajo la mirada de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en los apartados siguientes desarrollaremos las características del plan y las líneas principales de las perspectivas de estudio que componen el marco teórico referidas al estudio de las políticas públicas educativas y a los distintos momentos metodológicos que se proponen para llevar adelante la investigación.

143

Políticas públicas de inclusión digital

En diferentes países de la región⁹ se han desarrollado estrategias que apuntan a la instalación de equipos en las escuelas, el aumento de la conexión a internet, el apoyo técnico a los establecimientos, la entrega y generación de contenidos digitales, y la capacitación de los docentes. Estas iniciativas han convertido a América Latina en uno de los espacios más proactivos del mundo en relación con la integración de tecnologías en sus sistemas educativos, con el fin de contribuir a la inclusión social, la democratización y la reducción de la brecha digital (Sunkel y Trucco, 2012).

El contexto actual, caracterizado por mayores posibilidades de acceder de modo masivo al conocimiento, se define por la capacidad de buscar, sistematizar, comprender, organizar y utilizar la información a la que se accede por medio de las tecnologías para

⁹ En Venezuela 2007, Plan Nacional de Telecomunicaciones, Informática y Servicios Postales .En Uruguay 2010, Programa para la Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan Ceibal). En Perú 2011, Plan de Desarrollo de la Sociedad de la Información en el Perú La Agenda Digital 2.0.

producir nuevos saberes. Los ámbitos de producción de aprendizajes se multiplican y dispersan más allá de los límites de la institución escolar. Las pantallas las redes, las comunidades de intereses y otras mediaciones intervienen en la dispersión de los aprendizajes, identificando cierta descentralización y deslocalización de la producción y circulación del conocimiento, que se traslada en parte desde la escuela a Internet y desde la hegemonía del libro al texto electrónico (Cabello, 2011).

De acuerdo a un informe de SITEAL (Lugo, López y Toranzo, 2014) la brecha digital del continente hace referencia a tres aspectos concurrentes: la brecha en el acceso a las TIC, en su dimensión externa e interna, esto se refiere a la desigualdad existente en el acceso a las TIC entre los países y entre las distintas poblaciones dentro de un mismo país o región; la brecha en el uso de las TIC, que se relaciona con la distancia que existe entre los usos meramente recreativos o sociales de las TIC y aquellos que suponen una apropiación más integral y transformaciones en el aprendizaje y en la producción de conocimiento; y, por último, la brecha en las expectativas, especialmente entre los jóvenes respecto de la disponibilidad y los usos de las TIC en las escuelas y lo que la institución realmente les ofrece (Lugo. López y Toranzo, 2014: 33). De esta manera, la universalización del acceso a las TIC a través del sistema educativo cumple un rol fundamental en la democratización del acceso al conocimiento (Grebnicoff, 2011) por lo que las políticas públicas aparecen como posibilitadoras de integración social siempre y cuando se produzcan sobre la base de pretender garantizar la igualdad en el acceso y uso de los medios digitales. Por lo tanto, partir de la concepción de la importancia que posee un acceso igualitario a las tecnologías implica delegar en el Estado Nacional la responsabilidad de desplegar políticas que se orienten a disminuir la brecha de desigualdad digital y favorecer la circulación y producción de la información como base para la inclusión social, cultural y educativa.

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006, incorpora como parte de los fines y objetivos de la política educativa nacional al desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. Al mismo tiempo como parte de las políticas de promoción de la igualdad educativa y de la calidad de la educación, se propone desarrollar opciones educativas basadas en el uso de las TIC y de los medios masivos que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la ley. En este marco, el PCI fue lanzado en el año 2010 a través del decreto presidencial N° 459/10 como política pública de inclusión digital educativa, destinado a garantizar el

acceso y uso de las TIC y a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la modificación de las formas de trabajo en el aula y en la escuela a partir del modelo 1 a 1 (Manso, 2011). El PCI contempla la distribución de netbooks a todos los alumnos y docentes de la educación Secundaria, de la Educación Especial y de los Institutos Superiores de Formación Docente pertenecientes al sistema de gestión estatal, así como también se ocupa de proveer un piso tecnológico a todas los establecimientos educativos afectados. Según datos del informe de “Política Educativa Nacional 2003-2015” elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, para agosto de 2015 ya habían sido entregadas más de 5 millones de notebooks alcanzando los 11.000 establecimientos educativos e impactando positivamente en la disminución de la brecha digital. El programa contribuyó a su reducción habiendo un 29% de los estudiantes para los cuales la notebook del CI fue la primera computadora del hogar, ascendiendo este número al 43% para el caso de contextos rurales y al 47% para contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

En un análisis comparativo entre el PCI y el Plan CEIBAL de Uruguay, Nosiglia (2013) destaca los lineamientos de la Resolución N°123 del Consejo Federal de Educación que “define como fundamentos políticos del Programa la revalorización de la escuela pública, la inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de la educación, el acercamiento a los intereses y necesidades de los alumnos de los distintos niveles educativos y la promoción de una mayor participación en su formación, el impacto social de una política universal de inclusión educativa, la disminución de las brechas de alfabetización digital de la población y el fortalecimiento del rol del docente” (Nosiglia, 2013: 26). Sin embargo, importantes trabajos (Litwin, 2005; Maggio, 2012; Soletic, 2014;; entre otros) han señalado que la simple incorporación de dispositivos tecnológicos en el aula no genera de forma inexorable procesos de innovación y mejora de la enseñanza y el aprendizaje sino que son más bien los usos específicos los que parecen tener la capacidad de desencadenar dichos procesos.

En ese marco, la propuesta educativa del PCI incluyó dentro de su diseño a la formación docente y el desarrollo profesional como uno de los componentes que le dan sentido a sus propósitos, orientados hacia la organización y el desarrollo del conjunto de acciones de comunicación y formación. El Programa ha propuesto distintas instancias formativas que van desde los encuentros y reuniones informativas para brindar una primera aproximación al programa, a la capacitación directa de docentes a través de cursos, seminarios, talleres, jornadas institucionales y seminarios virtuales, teniendo como objetivo ofrecer a los

docentes la posibilidad de la incorporación de conceptos, herramientas y propuestas de trabajo vinculadas a la integración de las TIC en el ámbito escolar. Al mismo tiempo, se realizaron acciones destinadas a equipos directivos y otros actores de las instituciones orientadas hacia el acompañamiento de la gestión institucional y la organización de los equipos docentes. Todas estas acciones fueron acompañadas por el diseño, formulación y distribución de material de apoyo en soporte impreso y digital.

El Estado argentino incluyó dentro del marco regulatorio educativo nacional su responsabilidad como garante de la formación continua de los docentes otorgándole a la capacitación en el uso de las tecnologías en educación un lugar central (Tedesco, Steinberg y Tófaló, 2015). Una de las iniciativas de formación docente más importantes fue el Plan Escuelas de Innovación destinado a profesores y equipos directivos de escuelas secundarias públicas. El Plan busca el fortalecimiento del rol docente y de los equipos directivos a través de las posibilidades didácticas que permite la tecnología digital, especialmente, en la actualización de las formas, estrategias y contenidos que se encuentran cada vez más atravesados por estas tecnologías. Las líneas de acción tuvieron sustento en la realización de acciones de formación presencial y en la documentación de la experiencia apoyadas en un esquema sustentable, pretendiendo que la propuesta perdure una vez terminada la intervención, replicable, a fin de que los actores lleven adelante la propuesta en otras escuelas de la jurisdicción, y escalable, para que la propuesta pueda extenderse a un mayor número de jurisdicciones. El Plan fue desarrollado en dos etapas entre 2011 y 2015 con los objetivos de fomentar y mejorar el uso de TIC en las prácticas de enseñanza y la gestión institucional, y ofrecer propuestas documentadas de enseñanza y gestión con TIC para su uso en todas las escuelas del país. Entre 2011 y 2012 se concentró sobre el trabajo en las aulas con profesores y estudiantes para medir la utilidad de diferentes estrategias de integración en TIC, mientras que entre 2013 y 2015, el trabajo se orientó a la sistematización y evaluación de la experiencia para transferir a las jurisdicciones herramientas probadas, formar equipos locales y promover espacios donde éstos puedan socializar sus conocimientos a otros sectores que no participaron en el Plan.

146

Las políticas públicas educativas, una perspectiva de abordaje

Las políticas públicas desplegadas en materia educativa continúan siendo objeto de debate; la perspectiva desde la cual se las aborde y la concepción desde donde se intente analizarlas y reflexionar sobre sus desafíos a futuro, involucran a investigadores del

campo de la sociología, la ciencia política y las ciencias de la educación, en conexión con la construcción del campo de estudio de la política educacional en el que convergen una multiplicidad de modos de abordajes y enfoques disciplinarios. Del conjunto de las políticas públicas, la política educativa posee características particulares y presupone concepciones acerca del ser humano, la sociedad, el papel del Estado y de los actores en la orientación y provisión de la educación al conjunto de la población (Nosiglia, 2009). Los estudios de Ball (1993; 2012) se han centrado fundamentalmente en el intento por abordar dos grandes temas: por un lado la cuestión de la conceptualización de las políticas educativas y, por el otro, la indagación sobre las formas de investigar las políticas educativas, sus trayectorias y efectos. El autor ha apuntado a dismantelar críticamente el reduccionismo implícito de los estudios que no comprenden ni documentan cómo las escuelas lidian con las políticas que “ingresan” a sus edificios ni cómo sus actores transforman creativamente las ideas y los textos de las políticas (resoluciones, leyes, decretos, memos, manuales, formularios, registros de información, etc.) en prácticas en contextos y realidades específicas. Según él, las políticas deberían ser entendidas como procesos que son, de manera muy heterogénea y constante, sujetos a interpretaciones, y se imprimen en las formas creativas en que son puestas *en acto* (más que *implementadas*)¹⁰ en las instituciones y sus aulas (Beech y Meo, 2016).

147

Ball (2012) desarrolla una “teoría de la puesta en acto” de las políticas y de cómo los actores le otorgan sentido, las median, cuestionan o redefinen y, muchas veces, las marginalizan o desconocen. Según el autor, es necesario observar las políticas en acción, rastreando cómo fuerzas políticas y sociales, instituciones, personas, eventos, intereses y azar se entrelazan, implicando reconocer la importancia de las relaciones de poder y de los intereses que movilizan a diversos actores. En este sentido, la *puesta en acto de la política* siempre supone la traducción de los textos de la política en acciones y de las formulaciones abstractas contenidas en las ideas de las políticas en prácticas situadas. Para Beech y Meo (2016) la interpretación de las políticas entonces será un proceso de

¹⁰ Para la elaboración de los objetivos, fundamentación y definición de los problemas de investigación del proyecto presentado hemos adoptado la conceptualización propuesta por Ball (2012) en relación a la utilización del concepto de “puesta en acto” de las políticas públicas frente al de “implementación”. En los casos que nos refiramos a implementación de las políticas será porque estaremos haciendo alusión a otros autores que emplean dicha terminología.

traducción reflexivo, creativo y situado, siendo el resultado de una actividad intersubjetiva sofisticada y cotidiana llevada adelante por los actores escolares.

De esta manera, las políticas educativas resultan construcciones en múltiples niveles que deben ser analizadas como procesos dentro de un contexto macropolítico e institucional. El *texto*, es decir, la concepción y el diseño de una política es resignificado por múltiples actores individuales y colectivos que participan de los procesos tanto de revisión de su diseño como de su implementación, la cual será *construida* por los actores sociales que participen en los distintos niveles de desarrollo del programa educativo (Sautu, 2010).

Al reflexionar sobre los desafíos contemporáneos del sistema educativo argentino, Gvirtz y Torre (2015) proponen la distinción entre la dimensión política, asociada al análisis de los diferentes niveles de gestión del sistema educativo, y la dimensión técnica, vinculada a las condiciones que favorecen el cumplimiento de metas y orientaciones de acción previamente establecidas. Para los autores, las políticas públicas suelen ser formuladas en términos generales y poco específicos dejando espacio para que los actores a cargo de la implementación sean quienes terminen dándoles a las políticas sus contenidos concretos, reflejando con frecuencia sus propios intereses y preferencia (Gvirtz y Torre, 2015: 44). Concibiendo al sistema educativo como compuesto por distintos niveles macro, intermedio y micro, la autora propone ampliar los análisis de las investigaciones en materia de política educativa hacia los niveles intermedios, aquellos sectores estatales (individuales u organizacionales) que operan entre las escuelas y el nivel de elaboración de las políticas y que componen las estructuras educativas locales (Gvirtz, 2010).

Hasta aquí, hemos visto cómo los contenidos de las políticas públicas educativas son el resultado de procesos de interacción, intercambio y disputa dentro una compleja trama de actores que conforman el sistema educativo en sus distintas instancias y niveles. El proceso de puesta en acto de las políticas así como sus redefiniciones sucesivas ocurren en el contexto de los entramados de intereses delineados por los propios actores.

Metodología de trabajo

El proyecto de investigación se enmarca dentro del campo de la investigación cualitativa pretendiendo comprender los fenómenos sociales desde su escenario natural y a través de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2011). El desarrollo metodológico prevé instrumentalmente trabajar con: análisis documental (Taylor y Bogdan, 1990), etnografía multimedial (Markham, 2015), entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1990), grupos focales (Taylor y Bogdan, 1990), y etnografía centrada

en el análisis de las prácticas/experiencias de los sujetos (Guber, 2016; Rockwel, 2009). Asimismo, al retomar las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño y puesta en acto del programa, se considera pertinente abordarlas desde el enfoque narrativo, en donde sus relatos darán lugar al acercamiento a las dinámicas y dimensiones personales, para construir un relato mayor que permita interpretar nuevas historias sobre los cuales inscribir el posible cambio o mejora (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001; Porta y Flores, 2012). Para llevar adelante este trabajo, se intenta tensionar la dicotomía teoría-práctica, por lo que se definieron diferentes momentos que se articulan de modo recursivo con los objetivos propuestos en la investigación:

Teniendo en cuenta que la mayor parte de los registros oficiales y documentos públicos están fácilmente al alcance del investigador y la posibilidad que abre su análisis a nuevas fuentes de comprensión (Taylor y Bogdan, 1990), en el primer momento recursivo se identificarán, a partir del análisis cualitativo documental las políticas públicas nacionales definidas en relación con la formación docente continua y la inclusión de tecnologías en educación. Este primer momento, tendrá una segunda etapa en la que se buscará indagar a los decisores generales de la política educativa nacional realizando entrevistas en profundidad a quienes cumplieron durante el tiempo que el plan se mantuvo vigente las responsabilidades a cargo del Ministerio de Educación, de la Dirección Nacional de Formación Docente y Gestión Curricular del Ministerio, y la Dirección General Ejecutiva del PCI.

En el segundo momento recursivo se realizará la descripción de las propuestas de capacitación para la enseñanza de Ciencias Sociales en el nivel secundario del Plan Escuelas de Innovación en relación con los marcos teóricos y político-epistemológicos de la Agenda Actual de la Didáctica. El plan Escuelas de Innovación ha producido una colección de E-books divididos por áreas temáticas que ofrecen orientaciones para la planificación, desarrollo y evaluación de prácticas de enseñanza que integren las TIC¹¹. Los E-books presentan una serie de propuestas didácticas relacionadas con los diseños curriculares, organizadas en secuencias, acompañadas por análisis destinados a favorecer

¹¹ Además de los E-books, durante el período de funcionamiento el Plan puso a disposición un sitio web en el cual era posible encontrar testimonios de participantes de las capacitaciones, noticias de actividades, informes de resultados, un repositorio de recursos web con sugerencias para su uso en clase. Actualmente el sitio no se encuentra disponible pero mantenemos la expectativa de poder acceder al material allí presente a través del trabajo de campo con los miembros del equipo técnico.

la reflexión docente, y permiten agilizar y analizar el uso de recursos tecnológicos. Este procedimiento descriptivo analítico de la investigación se realizará a través del registro etnográfico multimedial (Markham, 2015) contemplando las diversas posibilidades de interacción con textos e hipertextos, imágenes fijas y móviles, y su articulación en una propuesta didáctica.

El tercer momento recursivo analizará la incidencia del plan a través de las voces de los sujetos que tomaron las decisiones que le dieron origen y lo llevaron adelante. Para este momento está previsto el acercamiento a la Coordinadora General del Plan Escuelas de Innovación, a la Coordinadora del Área de Ciencias Sociales y al equipo de capacitadores. El análisis será realizado contemplando la complejidad del proceso de traducción que implica la puesta en práctica de una política pública, tomando como punto de partida que la concepción y el diseño de una política es resignificado por múltiples actores individuales y colectivos que participan de los procesos de diseño, revisión y puesta en acto, y que traducen el texto de la política en acciones y las formulaciones abstractas en prácticas situadas (Ball, 2012). En este momento se realizarán entrevistas en profundidad que posibiliten adentrarse en la experiencia del capacitador, detallar los momentos trascendentales de su vivencia, y descifrar y comprender sus sensaciones significativas y relevantes, a fin de construir paso a paso la experiencia de la puesta en acto del plan (Robles, 2011). Las entrevistas individuales serán complementadas por entrevistas grupales (Taylor y Bodgan, 1990) dentro de las cuales profundizaremos sobre la técnica del grupo focal.

Finalmente, en el cuarto y último momento recursivo se trabajará con el análisis etnográfico de las prácticas/experiencias de las capacitaciones que los decisores indiquen como aquellas de mejor funcionamiento y mayor potencia en sus resultados, posicionándonos dentro de una línea de indagación consolidada en torno a la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989). La elección de la etnografía como enfoque constituye una concepción y práctica del conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (Guber, 2016) por lo que en el marco de nuestro proyecto para definir el alcance de la propuesta de capacitación es necesario abordar su puesta en práctica, es decir, cómo se desarrollaron los encuentros, qué dinámicas de trabajo se dieron, qué resultados obtuvieron, qué repercusiones tuvieron. Esta etapa del trabajo de campo tendrá en el centro de la escena a directivos, inspectores y/o docentes que hayan formado parte de las capacitaciones de Escuelas de Innovación.

Los distintos momentos recursivos del trabajo de campo estarán atravesados por la realización de un diario autoetnográfico, entendiéndolo como una auto-narración de las propias vivencias y reflexividades del investigador a lo largo del proceso investigativo. Para ello, nos posicionamos en una perspectiva de la investigación, que implica colocar la reflexividad (Guber, 2016) del investigador en el centro del proceso.

En líneas generales, resulta central para la investigación la articulación-conexión de los momentos anteriores entre sí, toda vez que, el trabajo epistemológico-conceptual, el de campo documental, el de las entrevistas y el etnográfico multimedial expandirá las posibilidades interpretativas. La idea prismática en relación con la triangulación de los hallazgos junto a la validez del estudio definida como catalítica (Kincheloe y McLaren, 2012) dan cuenta de la potencia que brinda la articulación de todos y cada uno de los instrumentos de trabajo para dar a luz a categorías abiertas que permitan poner en diálogo y tensión los sentidos y las proyecciones del proceso de investigación.

Palabras finales

Interpretar las políticas de formación docente a través del plan Escuelas de Innovación nos permitirá indagar sobre una experiencia concreta de capacitación dentro del marco de las concepciones acerca del estudio de las políticas públicas presentadas en apartados anteriores. Desde allí es que proponemos el estudio de un plan nacional de la envergadura de Escuelas de Innovación a través del relevamiento de documentación pública y del estudio de la legislación, pero principalmente mediante el desarrollo de un trabajo de campo que posibilite profundizar sobre las dinámicas de gestión educativa mencionadas, acercándonos no sólo a los decisores, sino a capacitadores y capacitandos que han formado parte de la puesta en acto del plan. Consideramos que estos sujetos son quienes representan el *rostro humano* (Bohoslavsky y Soprano; 2010) del Estado, y que es preciso superar a las perspectivas más estructurales y normativas de acercamiento para reparar en las prácticas cotidianas, los diversos ámbitos de interlocución, y en la multiplicidad de contactos sociales en los que participan quienes *son* el Estado.

Resulta relevante entonces, realizar un abordaje del plan que interprete las políticas públicas desde la experiencia de los sujetos que llevaron adelante su puesta en acto poniendo el foco en la articulación de los medios digitales con las estrategias de enseñanza. Para ello, es indispensable analizar la inclusión tecnológica dentro de los marcos políticos, económicos y culturales, que permitan reinterpretar las utilidades de

la tecnología a la luz de los debates teóricos y prácticos referidos a las tareas del docente frente a sus alumnos.

La recursividad en el uso y análisis de los instrumentos, y en la articulación de los distintos momentos metodológicos, nos conducirá a reflexionar sobre los distintos sentidos y proyecciones de la formación continua para docentes de nivel secundario para la enseñanza de las Ciencias Sociales presentes en Escuelas de Innovación.

Referencias Bibliográficas

- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13 (2), 10-17.
- Ball, S. J.(2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bohoslavsky E. y Soprano G. (eds.) (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*. Buenos Aires, Prometeo.
- Bolívar, A., Domínguez J. y Fernández C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. La muralla.
- Cabello, R. (2011). Tecnovector. Migraciones Digitales como propuesta de alfabetización mediática digital en la formación docente. En Cabello R. y Morales S., *Enseñar con tecnologías, nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Denzin N. y Lincoln Y. (2011.) *Manual de investigación cualitativa. Vol I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Dussel I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

- Guber, R. (2016). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Grebnicoff, D (2011) *Estrategia político pedagógica y marco normativo del Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Gvirtz, S. (2010) Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. En: Wainerman C. y Di Virgilio M. *El quehacer de la investigación en educación*. Universidad de San Andrés. . Buenos Aires: Manantial
- Gvirtz, S. y Torre, E. (2015) La dimensión política y técnica de la gestión educativa. En Tedesco J. C. (comp.) *La educación argentina hoy, la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kincheloe J. y McLaren P. (2012) Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin N. y Lincoln Y. *Manual de investigación cualitativa. Vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa.
- Litwin, E. (Comp.) (2005). *Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lugo M., López N y Toranzos L. (2014) *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014: Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Manso, M. (2011). *Las TIC en las aulas, experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Markham A. (2015). Los métodos, políticas y lineamientos éticos de representación en la etnografía online. En Denzin y Lincoln *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Nosiglia M. C. (2009). Las políticas educativas como objeto de investigación: aportes de las investigaciones realizadas. Proyecto UBACyT. Programación Científica 2004-2007. En Castorina J. A. y Orce V. *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Nosiglia M. C. (2013). Las políticas de inclusión de tecnologías en la enseñanza: una comparación entre los casos de Argentina y Uruguay. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4 (4), 25-40. Buenos Aires: SAECE.

- Porta L. y Flores G. (2012) *La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior*. Revista Praxis Educativa. XVI, Nº 2, pp. 52-61 UNLPam. Recuperado de:
- Robles B. (2011) La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52), 39-49. México DF: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sautu, R. (2010). Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación. En: Wainerman, C. Di Virgilio MM. *El quehacer de la investigación en educación*. Universidad de San Andrés. Buenos Aires: Manantial.
- Soletic, M. A. (2014). *Ciencias Sociales y TIC*. Buenos Aires: ANSES.
- Sunkel, G. y Trucco D. (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*. Santiago de Chile, CEPAL y Naciones Unidas.
- Taylor y Bodgan (1990). *La investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Tedesco J. C., Steinberg C. y Tófaló A. (2015). *Principales resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina. Programa TIC y Educación Básica. Informe general*. Buenos Aires: UNICEF.
- Tello, C. (2013) Las epistemologías de la política educativa. Notas históricas y epistemológicas sobre el campo. En Tello, C. (org.) *Las epistemologías de la política educativa. Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas*. São Paulo: Mercado de Letras