

Un necesario recorrido desde la formación hacia la educación docente en diálogo con las políticas públicas para la inclusión digital

A necessary journey from training to teacher education. Dialogues between public policies and digital inclusion

Braian Marchetti¹

Resumen

La irrupción de las tecnologías en nuestra sociedad y en el ámbito educativo en particular, ha puesto en el centro de la escena escolar a las instancias formativas destinadas a docentes en ejercicio en sintonía con las políticas públicas de inclusión digital a nivel nacional.

En el marco de una investigación doctoral sobre las políticas públicas de formación docente en inclusión digital a partir del plan de capacitación Escuelas de Innovación (2011-2015), en este trabajo se propone realizar un recorrido teórico sobre las distintas perspectivas que han atravesado a la formación docente en ejercicio para dar lugar a la reflexión sobre las conexiones entre la categoría de educación docente y la indagación sobre políticas públicas de inclusión digital.

Palabras clave: Educación Docente; Políticas Públicas Educativa; Inclusión Digital; Escuelas de Innovación

Summary

The irruption of technologies in our society in general and in the educational field in particular has placed the formative instances destined to teachers in exercise in the center of the school scene, in tune with the public

policies of digital inclusion at the national level. In the framework of a doctoral research on public policies for teacher training in digital inclusion based on the program “Escuelas de Innovación” (2011-2015), this paper proposes a theoretical journey on the different perspectives that have gone through the training of teachers in practice to finish with a reflection upon the connections between the category of teacher education and research on public policies of digital inclusion.

Keywords: Teacher Education; Public Education Policies; Digital Inclusion; Innovation Schools

Introducción

La irrupción de los medios digitales en nuestra sociedad, y en el ámbito educativo en particular, ha marcado un camino que se ha afianzado en términos culturales y normativos. 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. En este marco, el Programa Conectar Igualdad (PCI) fue lanzado en el año 2010 a través del decreto presidencial

Para citar este artículo

Marchetti, B. (2018). Un necesario recorrido desde la formación hacia la educación docente en diálogo con las políticas públicas para la inclusión digital. *En la Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp. 47 - 57.

Fecha de recepción: 7/9/2018
Fecha de evaluación: 10/10/2018
Fecha de aceptación: 5/11/2018

N° 459/10 como política pública de inclusión digital educativa destinada a garantizar el acceso y uso de las tecnologías 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.

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. En este marco, una de las iniciativas más importantes fue el Plan de capacitación² Escuelas de Innovación destinado a profesores y equipos directivos de escuelas secundarias públicas. El Plan buscó el fortalecimiento del rol docente y de los equipos directivos a través de las posibilidades didácticas que permite la tecnología digital. Las líneas de acción tuvieron sustento en la realización de acciones de formación presencial y en la documentación de la experiencia apoyada en un esquema sustentable, con la propuesta de durabilidad y posibilidades de ser replicada en otras escuelas de la jurisdicción, y ser escalable, para que la propuesta pudiera extenderse a un mayor número de jurisdicciones. El plan fue desarrollado en dos etapas entre 2011 y 2015 con el objetivo de fomentar y mejorar el uso de tecnologías en las prácticas de enseñanza y la gestión institucional.

En este contexto, para la realización de trabajos de investigación vinculados al estudio de las políticas públicas de formación docente en inclusión de medios digitales se presentan distintos desafíos como la profundización sobre las transformaciones socioculturales generadas al calor de la consolidación de la sociedad digital y su correlato en las prácticas educativas o la manera en que se incorporan los medios digitales en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, entre otros. Sin embargo, como una instancia previa, en este trabajo consideramos necesario reflexionar sobre las distintas concepciones que han atravesado a la formación docente en ejercicio, ya que para pensar en la manera en que se forman los docentes sobre cómo incluir las tecnologías en las prácticas áulicas debemos poder defi-

nir primero bajo qué perspectiva entendemos a ese proceso formativo. En el marco de nuestra investigación para el Doctorado de Humanidades y Artes Mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario³, la cual apunta a interpretar la trama de las políticas públicas nacionales de formación docente en ejercicio en inclusión de medios digitales desde el programa Escuelas de Innovación (2011-2015), en este trabajo presentaremos la investigación en general, para luego adentrarnos en la reflexión sobre las diversas concepciones de la formación docente, y finalizar estableciendo diálogos y conexiones existentes en relación con la categoría de educación docente, las políticas públicas y la inclusión de tecnologías en el ámbito educativo.

Distintas perspectivas, de la formación a la educación docente como punto de partida

Actualización, capacitación, perfeccionamiento, formación continua, desarrollo profesional o educación docente, son algunos de términos escogidos por distintas investigaciones y políticas públicas a lo largo del tiempo para referirse a los programas y dispositivos de formación dirigidos a quienes ya se encuentran ejerciendo la profesión. Esta diversidad no es únicamente nominal sino que implica distintos sentidos que se le han otorgado a la continuidad de los estudios de los docentes una vez finalizados sus estudios de grado. Frente a este panorama diverso, consideramos necesario seleccionar un término que nos permita hacer referencia a dichas instancias formativas por lo que hacemos propia la elección de Birgin (2012) de utilizar la denominación de *formación en ejercicio* buscando reconocer el peso de la simultaneidad de estar ejerciendo como docente y participar de instancias de formación.

Como hemos adelantado, nuestro interés se centra en recorrer la transformación conceptual y la connotación de los términos con que se nombra a la formación de los docentes en ejercicio en momentos previos a la implementación del Plan Escuelas de Innovación. Sin embargo, vemos necesario detenernos brevemente para caracterizar el marco metodológico y contextualizar la propuesta. Definimos a la investigación como cualitativa e interpretativa (Denzin y Lincoln, 2011) de las políticas públicas

de formación docente en ejercicio en inclusión de medios digitales, específicamente profundizando sobre el plan Escuelas de Innovación. Desde un enfoque biográfico narrativo buscamos retomar las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño y puesta en acto (Ball, 2012) de Escuelas de Innovación. De esta manera, el acercamiento a las dinámicas y dimensiones personales de quienes formaron parte del Plan permitirá construir un relato mayor que posibilite interpretar nuevas historias sobre las cuales inscribir un futuro cambio o mejora (Bolívar et al., 2001; Porta y Flores, 2010).

La articulación de los distintos instrumentos será de carácter recursivo a través de cuatro momentos donde la conexión entre ellos facilitará que el trabajo epistemológico-conceptual, el de campo documental, el de las entrevistas y el etnográfico multimedial expanda las posibilidades interpretativas de la investigación. En un primer momento, se identificarán a partir del análisis documental (Rapley, 2007) de Leyes Nacionales, Decretos PEN, Resoluciones Ministeriales, Resoluciones del Consejo Federal de Educación, Informes de gestión, y Documentos ejecutivos del INFD, PCI y Escuelas de Innovación, las políticas públicas nacionales definidas en relación con la formación docente en ejercicio y la inclusión de tecnologías en educación. En un segundo momento se analizará la incidencia del desarrollo del programa desde las voces de los sujetos que formaron parte de las decisiones, desde los espacios de gestión del Ministerio de Educación, de ANSES y de Escuelas de Innovación, y de la complejidad del proceso de traducción (Ball, 2012) que significa la puesta en práctica de las políticas públicas a través de entrevistas en profundidad (Taylor y Bodgan, 1990). En un tercer momento, se trabajará con las propuestas de capacitación del plan Escuelas de Innovación en relación con los marcos teóricos y político-epistemológicos de la Agenda Actual de la Didáctica (Litwin, 2008).⁴

Finalmente, en un cuarto y último momento se trabajará con el análisis de las prácticas/experiencias (Rockwell, 2009; Guber, 2016) de las capacitaciones que los decisores indiquen cómo aquellas de buen

funcionamiento y potencia en sus resultados, ya que consideramos que para definir el alcance de la propuesta es necesario abordar su puesta en práctica, es decir, cómo se desarrollaron los encuentros de capacitación, qué dinámicas de trabajo se dieron, qué resultados obtuvieron, qué repercusiones tuvieron, entre otras consideraciones. Analizar esta iniciativa nacional de capacitación nos permitirá entonces interpretar una experiencia concreta de formación docente en materia de política pública a través del acercamiento a los sujetos que formaron parte de ella. De esta manera, para comprender los alcances de las políticas de formación docente en inclusión de medios digitales, nos parece oportuno establecer en primera instancia un posicionamiento político, pedagógico y didáctico en relación con la formación de los docentes en ejercicio, temática objeto de este trabajo y que abordaremos a continuación.⁵

Entendemos que dentro del proceso en el cual un estudiante de escuela secundaria pasa a la Universidad o a un Instituto de Formación Superior para luego insertarse en instituciones educativas, interactuar con otros docentes, conocer distintas realidades socioeducativas y transitar experiencias diversas de capacitación, no es posible trazar un camino recto, unidireccional y constante. En ese sentido, Anijovich (2009) entiende a la etapa de formación como un *trayecto*, un espacio flexible y de construcción, que excede a una mera acumulación de conocimientos y de cómo transmitirlos, sino que refiere al desarrollo de capacidades en los docentes para el ejercicio de su profesión, convirtiéndose en un proceso de transformación que opera tanto en el docente formador como en el formado. En sus palabras Anijovich (2009) da cuenta de los momentos que tienen lugar en el trayecto formativo de un docente incidiendo en su desarrollo como profesional: El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas, como la biografía escolar, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua (p.28). Dentro de este trayecto en construcción, nuestro

interés se centra en las concepciones que abarcan a la formación de aquellos docentes que ya transitaron su instancia de formación inicial, que se encuentran bajo la responsabilidad de desenvolverse frente a alumnos, y que, ya sea por motivaciones de crecimiento y superación profesional, por instancias institucionales obligatorias, o por intereses laborales en relación a ventajas que otorga el sistema docente a quienes realizan cursos de capacitación, forman parte de experiencias formativas colectivas.

En una obra clásica sobre la formación docente, Davini (1995), insiste sobre la conformación de una pedagogía que incluya la reflexión sobre la práctica como uno de sus núcleos fundamentales, con la intención de formar sujetos capaces de ponderar situaciones, contextos y sujetos, y tomar decisiones congruentes, sustentables y comunicables. En sintonía con la idea de Anijovich (2009) sobre la formación de docentes capaces de ejercer su profesión, la autora pone el foco sobre una formación comprometida con la transformación en la acción, integrando y articulando los casos de la práctica, sus problemas y dimensiones, los posibles cursos de acción docente, la validación en la acción y los nuevos casos y problemas. En esta línea, se postula la importancia de que los programas de formación de los docentes prioricen los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido (Davini, 1995).

Dándole continuidad a esta perspectiva que pone el énfasis en la práctica docente concreta y en lo que allí sucede para reflexionar sobre las acciones a desarrollar y la toma de decisiones, en un trabajo más reciente Davini (2015) reflexiona sobre la heterogeneidad de alternativas de formación para los docentes en ejercicio y propone la integración de ellas dentro de un plan más abarcador de *educación permanente*. La autora identifica tres modalidades básicas de los programas de capacitación, presencial, a distancia y semipresencial, que abren a un amplio abanico de posibilidades de estrategias y recursos, como la utilización de entornos virtuales, cuadernos de estudio, módulos, foros de debate, ateneos, cursos, entre otros. De esta manera, considerando la diversidad de

posibilidades de formación disponibles Davini (2015) concluye:

Las distintas necesidades y alternativas de educación permanente de los docentes en actividad podrían integrarse en un programa amplio y comprensivo, que permita valorar los aportes de cada proceso, amortiguar sus limitaciones y contribuir al desarrollo de las escuelas y la superación de los problemas en y de la enseñanza que atraviesan todo el desarrollo escolar y se dan en distintas regiones o contextos (p. 165).

Hasta aquí, la reflexión sobre la práctica se convierte en una de las acciones clave de los dispositivos formativos enfatizando sobre la labor del docente en el aula, la puesta en práctica de sus clases y la resolución de las distintas situaciones que se le presenten. En este sentido, Sanjurjo (2012) desarrolla el *enfoque práctico* al reconocer la singularidad de los problemas que surgen de la práctica y que requieren reflexiones y acciones construidas para el resolverlos:

Entendemos el conocimiento práctico como “aquel que los profesores extraen de sus situaciones de aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo” (Montero, 2001, p. 159). Mediante la observación y la reflexión de nuestras acciones podemos realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Cuando las describimos las convertimos en conocimiento en acción y el mismo es siempre una construcción (p. 24).

Estos planteos nos conducen a pensar en instancias formativas que transcurran a partir del abordaje de las acciones del docente y de su reflexión posterior sobre lo que acontece en sus clases. En ese sentido, la idea de una formación que no es posible de ser estandarizada y que no responde a una relación directa de causa y efecto se encuentra presente en los trabajos de Edelstein (2011). La autora manifiesta que la formación no puede limitarse al dominio de reglas, procedimientos o técnicas que se aplican para lograr ciertos resultados o a ejercicios aleatorios que se resuelven en cada situación, sino que requiere ser configurada sobre el saber que proce-

de de la experiencia sometida a discusión y crítica. Pensar la formación desde una perspectiva de transformación social, da lugar a tener en cuenta los postulados de Souto (2016) quien se refiere a las posibilidades de crear formas de educar y de formar que contribuyan a una sociedad más justa y participativa para todos, a través de la formación docente. La autora define a la formación como “una dinámica de transformación en el sujeto docente, como la búsqueda de formas nuevas para cumplir con ciertas tareas para actuar en el campo profesional de la docencia” (Souto, 2016, p. 19).

Retomando la noción del trayecto formativo, pone el foco en el camino a recorrer por el sujeto adulto que se transforma a lo largo del tiempo a través de las mediaciones que las instituciones, programas, formadores y textos ofrecen. De esta manera, los formadores y las instituciones no forman, en tanto no se forma al otro, sino que se construyen, se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar de ellos se formen. En síntesis para Souto (2016), vale destacar la noción de la transformación del sujeto docente en relación a las mediaciones propuestas por los sistemas formadores:

La formación es cambio, transformación del sujeto individual o colectivo, de la sociedad en su conjunto, no en el sentido del pasar de un estado a otro, sino en el de devenir, en el movimiento, en el suceder y acontecer de los procesos donde las transformaciones van significando reestructuraciones, donde lo nuevo tiene un lugar. (...) No pensamos la formación como el buscar formas estables ni asociadas a un deber ser, sino como movimiento, en el ir encontrando otros problemas, búsquedas, capacidades, actitudes, replanteos, formas de ver y pensar, nuevos caminos donde potenciarse y potenciar a otros (p. 69).

En sintonía con estos planteos, Vaillant y Marcelo (2015) utilizan el concepto de *autoformación* para referirse al proceso de apropiación de los contenidos formativos que lleva adelante el sujeto en instancias de aprendizaje. Para los autores, la capacidad de la autoformación, es la capacidad de diseñar

y desarrollar procesos de aprendizaje a lo largo de la vida utilizando en cada momento los medios más apropiados y eficaces, y se debe configurar como el objetivo de todo programa formativo. Vaillant y Marcelo (2015) definen a la autoformación como: Un proceso por el cual las personas, individualmente o en grupo, asumen su propio desarrollo, se dotan, como sujetos adultos que son, de sus propios mecanismos y procedimientos. Es un tipo de formación informal, sin programa cerrado, en la que la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje que, poco a poco, va ganando respeto y consideración porque aparece como el mecanismo a través del cual los adultos aprenden (p. 21).

La posición expuesta corre el riesgo de llevarnos a pensar en un aprendizaje aislado y de la vida cotidiana, sin embargo, los autores aclaran que la idea de la autonomía en la autoformación no debe entenderse como un proceso de aislamiento hacia la búsqueda de una identidad personal, sino que es en la interacción donde realmente se produce esa identidad, es decir, que la autonomía no puede entenderse fuera del contexto que la genera. Por último, dentro del desarrollo teórico en torno a la autoformación, se destaca la idea de la dimensión personal del aprendizaje, entendiéndola como “la atención al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en la persona del docente: sus creencias, sus valores, sus sentimientos” (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 26).

Otra de las líneas de análisis sobre la organización de la formación de docentes en ejercicio, tiene que ver con las producciones en relación a la idea del *desarrollo profesional docente* (DPD). Terigi (2010) utiliza esta denominación como la que “abarca mayor variedad de sentidos y, a su vez, recoge el enfoque de fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores pueden experimentar a lo largo de su carrera” (p.6). En un informe sobre las políticas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe, la autora desarrolla la consideración de que los docentes tienen distintas necesidades de formación a medida que avanzan en su carrera profesional, y que esta situación ha llevado a salir

de un esquema discreto que diferenciaba entre formación previa y en servicio, para pasar a otro en el que el DPD es visto como un continuo a lo largo de la formación inicial, de la incorporación al ejercicio de la docencia y del desempeño profesional. De esta manera, se adopta la conceptualización de la formación docente como un continuo que requiere que se la enfoque como totalidad, no sólo en referencia a las definiciones teóricas, sino, sobre todo, con respecto al diseño de las políticas (Terigi, 2010). Por su parte, Vezub (2009), desarrolla el modelo del DPD considerando a la escuela como el escenario más apropiado para la problematización de la enseñanza y del aprendizaje. Para Vezub (2009):

El aprendizaje del docente no se produce en el vacío, sino que por el contrario, se realiza en situación, en contextos específicos de escolarización en los cuales desempeña su tarea, con determinados grupos de alumnos, pertenecientes a una comunidad que posee características particulares. Por lo tanto, la escuela y sus profesores son la unidad básica a la cual se dirigen los programas de desarrollo profesional enmarcados en esta perspectiva. (...) De esta manera “la práctica deja de ser un campo de implementación en el cual se llevan a cabo las estrategias diseñadas por otros (especialistas, expertos, técnicos) y se convierte en una fuente de saber, en el cual el profesorado genera un conocimiento específico sobre la enseñanza (p.10).

Según este enfoque de trabajo “se trata de pasar de acciones en las que la formación continua aparece instrumentalizada y descontextualizada, a situaciones de formación continua de los docentes en sus contextos específicos de experiencia profesional” (Finocchio y Legarralde, 2006, p. 37). Estos desarrollos teóricos que ponen el eje en la práctica situada en la institución escolar conllevan un inevitable vínculo con el desarrollo de programas formativos que formen parte de políticas públicas estatales. En ese marco, cabe señalar la coincidencia del modelo de DPD con los lineamientos establecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente⁶.

En un documento denominado “Desarrollo profesional docente centrado en la escuela”, publicado

por el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina en el año 2012, se impulsa que los distintos ámbitos de ejecución planifiquen programas y proyectos de DPD que hagan foco en el desempeño de los docentes, en los procesos de enseñanza general o disciplinar, que garanticen el aprendizaje de todos los alumnos. Estos lineamientos colocan al alumno en el centro de las políticas y considera a la escuela como el escenario más apropiado para la problematización de la enseñanza y del aprendizaje. Según el documento, la formación centrada en la escuela considera a la institución escolar como el espacio de trabajo donde se deben resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza, convirtiendo a la escuela en objeto de reflexión y análisis.

En su fundamento sobre la elección de la escuela como centro desde donde pensar la formación del docente el documento (2012) expresa:

Cuando se dirige la mirada hacia lo que pasa en la escuela, se hacen visibles aspectos que no siempre son considerados en la formación continua: las complejidades de los procesos de gestión institucional, los problemas de rendimiento escolar de todos los alumnos, el aprovechamiento de los recursos, las demandas de la comunidad hacia la institución y hacia sus docentes, empiezan a constituir una parte sustantiva de los contenidos de la formación continua. También adquiere especial valor el aprender entre docentes (formadores, profesores, maestros) codiseñando propuestas de trabajo escolar en un vínculo de simetría profesional (p.12)

Para finalizar este recorrido, resta indagar sobre otra perspectiva que, desde una epistemología que plantea alternativas interpretativas a la visión tradicional, pone en cuestión el concepto de *formación*, para desarrollar el de *educación docente* (Yedaide, 2016). Poniendo en primer plano a las subjetividades de los protagonistas, sus emociones, sus sentimientos, su reflexividad y sus experiencias, Yedaide y Porta (2017) consideran a la educación docente como una categoría potente para abarcar estos aspectos además de las cuestiones curriculares formales. Al fundamentar el reemplazo del concepto de formación los autores manifiestan:

Optamos conscientemente por sublevarnos contra la repetición de la palabra “formación” porque, sentimos, adultera la representación más aguda de las condiciones del proceso de construcción de la subjetividad de los profesores. Lo que ocurre cuando nos disponemos a la profesión docente—sostenemos—está situado a lo largo de la vida y alimentado por todo tipo de experiencias vitales paralelas y/o contestatarias a los currículos formales. (...) Existe sin lugar a dudas la intención de “formar”, pero tal vocación no debería confundirse con el alcance de sus ambiciones: la educación docente es ubicua, múltiplemente condicionada y porosa a los afectos, las emociones y la experiencia sensible (p.6).

De esta manera, pensar desde la educación docente implica destacar la experiencia de vida de los docentes frente a los trayectos de la educación formal o de formación docente tradicionales. A partir de investigaciones sobre las conexiones entre formación profesional y los valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con un enfoque biográfico narrativo, Porta, Aguirre y Bazán (2017), abordan una concepción que permite poner centralidad sobre aspectos relegados en los sistemas formativos tradicionales y que se relacionan con las múltiples afecciones sensibles que reciben los docentes, que forman parte de los distintos ámbitos educativos, y que trascienden a los espacios pautados para la formación. De acuerdo con sus investigaciones, indican que “han evidenciado que la epistemología personal (Camilioni, 2007) que construyen los sujetos que enseñan en los profesorados se funda pronunciadamente en sus afecciones sensibles a lo largo de la vida sin predominio de las vivencias o saberes asociados a la formación académica” (Porta, Aguirre y Bazán, 2017: 18).

En suma, los enfoques y maneras de interpretar los procesos de educación de los docentes que se encuentran en ejercicio de su profesión alimentan un debate profundo y sumamente importante en relación a la tarea que realizan los docentes día a día en las aulas de las escuelas. Por ello, adoptar una perspectiva desde donde posicionarnos para

el análisis del plan Escuelas de Innovación en función de nuestro proyecto de investigación doctoral, conforma uno de los ejes centrales de este trabajo. Sin embargo, se ha convertido en una tarea de elevada complejidad, en función de que las distintas perspectivas abordadas revisten de especial interés y dialogan entre sí como para ser dejadas de lado unas por otras.

Comprender al proceso formativo como un *trayecto* (Anijovich, 2009), pensar en englobar a la heterogénea oferta de formación continua bajo la categoría de *educación permanente* (Davini, 2015), posar el foco sobre las transformaciones vividas por el sujeto que transita dispositivos formativos dejando de lado la idea de un docente que imprime una determinada forma a otro (Souto, 2015), abordar la reflexión individual a través de las experiencias colectivas vividas por el sujeto desde la *autoformación* (Vaillant y Marcelo, 2015), o centrar el interés en la reflexión sobre la práctica cotidiana a través del *desarrollo profesional docente centrado en la escuela* (Vezub, 2008), comprenden perspectivas de análisis que configuran un aporte para pensar y accionar sobre los procesos formativos de los docentes en ejercicio.

En este marco, consideramos que la categoría de *educación docente* (Yedaide, 2016) se convierte no sólo en la más abarcativa para considerar las nociones anteriores, sino para abordar la reflexión y el desarrollo de habilidades, competencias y prácticas de los docentes en ejercicio desde una perspectiva basada en las vivencias y emociones de los sujetos, en este caso, los docentes tanto en la práctica docente cotidiana como en sus trayectos biográficos educativos. Hablar de educación docente implica entonces vincular la práctica educativa con la influencia de las experiencias vitales de los sujetos que no se limitan al mundo escolar y que los interpelan permanentemente. Pensar a la educación docente como punto de partida implica retomar las perspectivas desarrolladas a lo largo de este apartado en diálogo con los recorridos, sentimientos, y experiencias de los docentes.

A continuación, buscando enmarcar este desarrollo teórico sobre la formación de los docentes en ejercicio, desarrollaremos algunas líneas que a nuestro entender construyen un diálogo fecundo entre la categoría de educación docente y la construcción de investigaciones sobre programas de capacitación en inclusión de tecnologías como es el caso de Escuelas de Innovación.

Educación docente, inclusión digital y políticas públicas

La llegada de las netbooks del PCI a las escuelas y de los medios digitales en general, ha abierto un campo de reflexión sobre la reconfiguración de los vínculos entre docentes y estudiantes con la inclusión de las tecnologías en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Dussel analiza este contexto de acuerdo a los *modos de operación con el saber* (Dussel, 2012: 207), en función de los vínculos y acciones entre los saberes que se proponen en el espacio escolar y los medios digitales. No se trata de introducir solamente computadoras o tablets y pretender que se adapten sin más al formato escolar, sino de entender las lógicas de uso y los protocolos de prácticas que ellas traen consigo. Según la autora, “nada indica que una vez instaladas las computadoras, y de no mediar otras acciones desde las políticas educativas, se iguale el tipo de actividad, interacción y expectativas que promueven las escuelas” (Dussel, 2012: 212). Además, la brecha generacional existente entre docentes y estudiantes, sumada a las distintas posibilidades de acceso a las tecnologías en función de condiciones socioeconómicas, actúan como determinantes en la posibilidad de incorporar medios digitales en el ámbito de la escuela secundaria.

En relación con la educación docente para la inclusión de tecnologías en el ámbito educativo, podría pensarse que las distintas concepciones o maneras de entender al proceso de aprendizaje de quienes se encuentran en situaciones de enseñanza frente a alumnos, analizadas en el apartado anterior, confluyen o tienen un punto en común. Es decir, en todos los casos los docentes se verán en la necesidad de transformar sus prácticas, de desarrollar sus habilidades o de ampliar sus competencias, ya sea

a través de dispositivos formativos preparados para ello, en las instituciones escolares y sus dinámicas cotidianas, o desde distintas experiencias de aprendizajes con colegas o estudiantes.

En la perspectiva de la educación docente, encontramos la posibilidad de abordar en las instancias de capacitación y de los desarrollos profesionales de cada docente, dentro y fuera del aula, los trayectos, acercamientos y distintas experiencias vividas con las tecnologías. El uso y dominio técnico de los medios digitales para ser luego incluidos en ámbitos escolares posee distintos ritmos según la posibilidad de acceso del docente a espacios dotados tecnológicamente, a su formación y recorridos previos, o a la disposición digital presente en la institución educativa donde se desempeñe, entre otras cuestiones. Por ello, elegimos acercarnos desde una perspectiva que contemple las vivencias del docente en relación a la inclusión tecnológica en función del contexto socioeducativo y su historia de vida.

En este caso, además, tanto para la inclusión tecnológica como para la educación de los docentes en el manejo y desarrollo de estrategias para la incorporación de medios digitales en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, aparece el Estado como garante de dichas iniciativas. Por lo tanto, para el estudio de la educación de los docentes en este ámbito vemos necesario analizar las políticas educativas que lo sustentan y los sujetos que las llevan adelante.

Entendemos al análisis de las políticas educativas como el resultado de procesos de interacción, intercambio y disputa dentro una compleja trama que conforma el sistema educativo en sus distintas instancias y niveles. Al mismo tiempo, el proceso de puesta en acto (Ball, 2012) de las políticas, así como sus redefiniciones sucesivas ocurren en el contexto de los entramados de intereses delineados por los propios sujetos que forman parte de ellas. De esta manera, pensar las políticas públicas educativas en clave de la educación docente, nos permite posicionarnos desde un enfoque narrativo (Porta y Flores, 2012) que permita recuperar las trayectorias y experiencias vividas por los sujetos que formaron parte de la puesta en acto de las distintas iniciativas

estatales. 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 al Estado y 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 (Bohoslavsky y Soprano, 2010). En definitiva, en nuestro caso, estos sujetos serán quienes propongan y conduzcan instancias educativas que generen prácticas de transformación en los docentes en ejercicio.

De esta manera, decisores generales, capacitadores, directivos, funcionarios de las distintas jurisdicciones, interactúan permanentemente en el desarrollo de iniciativas formativas abiertas a las comunidades educativas. Por lo tanto, interpretar la política pública de formación docente garantizada por el Estado, a través de Escuelas de Innovación, y desde una perspectiva narrativa nos pondrá en contacto directo con quienes formaron parte del plan, lo diseñaron y llevaron adelante.

Palabras finales

Este trabajo ha representado una instancia necesaria en el comienzo de una investigación doctoral que requiere definir su marco teórico y conceptual. En nuestro caso, el análisis de un plan de capacitación docente, nos llevó a reflexionar sobre las distintas perspectivas de abordaje de la educación de los docentes en ejercicio de su profesión. Este proyecto de investigación implica entrecruzar las perspectivas de las políticas públicas educativas en relación con la inclusión digital y la formación de los docentes. Para ello destacamos la categoría de *educación docente* como la elegida para referirnos al proceso educativo impulsado en nuestro caso por instancias de capacitación propuestas por el Estado a través de Escuelas de Innovación sin perder de vista la potencialidad y centralidad que adquieren las experiencias y trayectorias vividas por los capacitadores y los docentes en ámbitos escolares.

Pensar entonces a las políticas públicas bajo esta perspectiva, nos permite centrarnos en los sujetos que las han llevado adelante para analizar las instancias que se configuran a partir de las trayectorias

previas de cada uno y que actúan desde las distintas realidades de los establecimientos educativos. El análisis de la experiencia de la realización de las acciones de capacitación del Plan Escuelas de Innovación cobrará relevancia al ser articulado con la práctica docente misma y la reflexión que los docentes realicen sobre su desarrollo profesional.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Birgin, A. (2012) La formación, ¿una varita mágica? en Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011.) *Manual de investigación cualitativa. Vol I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- _____ (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la ense-*

ñanza. Buenos Aires: Paidós.

Finocchio, S, Legarralde, M. (2006) *Modelos de Formación Continua en América Latina*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas.

Guber, R. (2016). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. 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.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens

Terigi, F. (2012) "Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina". *Documentos*. N°50. Chile: Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe.

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, N° 2, pp. 52-61 UNLPam. Recuperado de:

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n2a05flores.pdf>

Porta, L.; Aguirre, J. y Bazán, S. (2017) "La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales". *Diálogos Pedagógicos*. Año XV, N° 30. Pp. 15-36

Rapley, T. (2007). Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Sanjurjo, L. (2012) "Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional" *Praxis educativa*. Vol. XVI, N° 1, pp. 22-32

Sanjurjo, L., España, A. y Foresi, M. (2014) *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela media: El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario: Homo Sapiens.

Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: HomoSapiens.

Taylor y Bodgan (1990). *La investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015) *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea ediciones.

Vezub, L. (2009) *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela- Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Yedaide, M. M. (2016). *El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP*. Tesis doctoral. Doctorado en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Yedaide, M. M. y Porta, L. (2017) "Narrativa, mundo sensible y educación docente". *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. Vol. 19. Pp 1-13.

Documentos oficiales

- Desarrollo Profesional Docente centrado en la escuela. INFOD – Ministerio de Educación de la Nación. 2012.

- Ley de Educación Nacional N° 26.206

Endnotes

1 Profesor de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata, miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia GIEDHiCS (CIMEd) bmarchetti89@gmail.com

2 Nos referimos a Escuelas de Innovación como un plan de capacitación porque así lo hacen los documentos oficiales.

3 Título del proyecto de Tesis: “Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las ciencias sociales: el caso del plan “escuelas de innovación” (2011-2015)”, bajo la dirección de la Dra. Sonia Bazán y el Dr. Luis Porta.

4 El proyecto de investigación en su totalidad contempla para este momento el análisis desde una perspectiva adicional que no ha sido profundizada en este trabajo referida a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Entender a la inclusión tecnológica en asociación directa con el contenido a enseñar, pone de relieve esta cuarta dimensión. Las características de Escuelas de Innovación serán analizadas en su generalidad de acuerdo al marco general de políticas públicas y de educación docente que lo contienen así como desde lo particular en función de sus propuestas de integración de los medios digitales desde un área temática específica como lo son las Ciencias Sociales.

5 Actualmente, el desarrollo de la investigación se encuentra en su plena etapa de trabajo de campo, habiendo ya podido concretar entrevistas con decisores de nivel nacional miembros del Ministerio de Educación de la Nación, funcionarios de ANSES que formaron parte del equipo de gestión del PCI y miembros de la coordinación y capacitación de Escuelas de Innovación.

6 El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) fue creado en 2007 en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206. El Instituto es un área del Ministerio de Educación de la Nación que tiene la función de coordinar y dirigir las políticas de formación docente de Argentina articulando las 24 jurisdicciones y trabajando de manera colectiva en pos de la mejora de la formación docente de todo el país.