

La puesta en acto de las políticas de formación docente en ejercicio con medios digitales: entre el diseño y el aula



Braian Marchetti

Universidad Nacional de Mar del Plata. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Sonia Alejandra Bazán

Universidad Nacional de Mar del Plata.

Fecha de recepción: 27 de octubre de 2021

Fecha de aceptación: 14 de febrero de 2022

Resumen

El presente artículo recupera las conclusiones de una investigación sobre las políticas públicas de formación docente en ejercicio para la inclusión de tecnologías en la Argentina. En ella indagamos sobre la puesta en acto del plan de capacitación Escuelas de Innovación (EI) (2011-2015) en el marco del Programa Conectar Igualdad (PCI) con una metodología cualitativa e interpretativa. Centrada en el enfoque narrativo, el trabajo de campo fue realizado principalmente a través de la realización de entrevistas en profundidad a decisores de la política educativa nacional, a miembros de la coordinación y capacitación del PCI y del EI, a funcionarios de distintas jurisdicciones provinciales y a docentes participantes de las instancias de capacitación.

En esta ocasión, recuperamos nuestra conceptualización central sobre las políticas de formación docente en ejercicio como una trama multidimensional que comprende las particularidades y características de distintos aspectos que incidieron y por tanto consideramos de valor para ser contempladas al momento de planificar el diseño de una política formativa y su desarrollo en las prácticas de enseñanza al incorporar los medios digitales y las características propias de la cultura digital. Las dimensiones de esta trama sobre las cuales profundizamos son: las políticas públicas educativas de inclusión digital; las concepciones sobre la inclusión de tecnologías y los dispositivos formativos; y las características del nivel secundario.

Palabras clave: políticas públicas educativas; formación docente en ejercicio; medios digitales; puesta en acto; Conectar Igualdad; Plan Escuelas de Innovación.

The enactment of in-service teacher training policies with digital media: between design and the classroom

Abstract

This article revisits the conclusions in our doctoral research about public policies for in-service teacher training in the the inclusion of technologies in Argentina. In such research, the enactment of the training program “Escuelas de Innovación” (EI) (2011-2015) within Conectar Igualdad (PCI) was analyzed from a qualitative and interpretive perspective. The field work focused on a narrative approach and was carried out mainly through in-depth interviews to national educational policies actors and members of coordination and training in the aforementioned programs as well as public workers from different regional jurisdictions and participating teachers in the programs.

In this work, we present our own conceptualization about in- service teacher training policies as a multidimensional network composed of the characteristics of various aspects which influenced such policies. For this reason, they become valuable to be contemplated when planning a formative policy and its development in teaching practices in the incorporation of digital media and the features belonging to digital culture. The main dimensions in such network are: educational public policies in digital inclusion; conceptions about the implementation of technologies and formative devices and; the characteristics of secondary education.

Keywords: educational public policies; in-service teacher training; digital meadia; enactment; Conectar Igualdad; Escuelas de Innovación Program.

Introducción

La presencia de los medios digitales en la vida cotidiana y en el ámbito educativo en particular le han otorgado un lugar central dentro de las políticas formativas dirigidas a aquellos docentes que ya se encuentran en el ejercicio de su profesión. Impulsadas por iniciativas de equipamiento informático masivo a estudiantes, docentes y establecimientos educativos, las políticas de formación docente en ejercicio con inclusión de medios digitales no solo cobraron relevancia dentro del campo formativo, sino que también se convirtieron en un espacio fecundo de investigación a partir de las complejidades y distintos elementos involucrados en su puesta en acto.

El presente trabajo recupera los hallazgos de una investigación doctoral¹ en la cual nos propusimos interpretar los alcances de las políticas públicas nacionales de formación docente en ejercicio en inclusión de medios digitales para la enseñanza de Ciencias Sociales, a partir de un estudio del Plan Escuelas de Innovación (2011-2015) desde las voces y prácticas de los sujetos que lo protagonizaron. En el marco del lanzamiento y crecimiento del Programa Conectar Igualdad, indagamos sobre las políticas formativas que acompañaron la distribución de equipamiento masivo a estudiantes, docentes y establecimientos educativos. Esta investigación se insertó dentro de las líneas de desarrollo del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias

¹ “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)”. Autor: Dr. Braian Marchetti. Directora: Dra. Sonia Bazán Codirector: Dr. Luis Porta. Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. Tesis presentada para defensa.

Sociales (GIEDHICS), pertenecientes a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Estudiar las iniciativas de formación docente con medios digitales nos permitió reconocer de qué manera las políticas de formación docente formaron parte de la estrategia de un programa que buscaba reducir la brecha digital como fue el PCI. Hemos señalado en un trabajo anterior que analizar la puesta en acto del Plan Escuelas de Innovación nos permite recuperar sus potencialidades, nos interpela a la hora de promover nuevas políticas públicas y nos invita a repensar nuestras acciones de formación docente mediadas por tecnologías (Marchetti y Bazán, 2019).

Como parte de los resultados de la investigación definimos la formación docente en ejercicio con inclusión de medios digitales como una trama multidimensional en la cual intervienen distintas políticas y sujetos que conforman el recorrido desde la decisión y el diseño de una política formativa hasta su concreción en el aula. En pos de caracterizar esta trama multidimensional, este artículo se compone de manera inicial por el planteo de los interrogantes que motivan esta presentación sobre las políticas formativas; continúa por la explicitación del marco metodológico desde el cual se realizó la investigación; para luego, de manera central, desarrollar las dimensiones que conforman la trama de la formación docente en ejercicio con medios digitales.

Desde el convencimiento de que las políticas deberían sostenerse a lo largo del tiempo en la potencia de programas y proyectos anteriores y, en todo caso, cambiar o corregir aquellas tensiones que posibilitaron su mayor despliegue (Marchetti y Aguirre, 2020), en el recorrido propuesto en estas líneas explicitamos cuestiones generales identificadas en torno a las políticas formativas que tuvieron lugar durante el período 2010-2015, así como también ejemplificamos algunos aspectos puntuales de la experiencia del Programa Conectar Igualdad y del Plan Escuelas de Innovación.

Diseñar políticas de formación para la transformación de las prácticas de enseñanza

Concebimos la formación docente como un trayecto, un espacio flexible y de construcción, que excede a la acumulación de conocimientos y a las formas de transmitirlos, en tanto que refiere al desarrollo de capacidades en los docentes para el ejercicio de su profesión (Anijovich, 2009). En ese trayecto, a través de las mediaciones de instituciones, programas, formadores y textos, tiene lugar una dinámica de transformaciones en el sujeto docente a partir de la búsqueda de formas nuevas para cumplir con ciertas tareas para actuar en el campo profesional de la docencia (Souto, 2016). En el caso de la formación en ejercicio, se da la particularidad de que el docente se encuentra en pleno desarrollo de su actividad profesional mientras participa de manera simultánea en instancias de formación (Birgin, 2012). Así se configura una dinámica en donde el docente puede articular y desarrollar lo aprendido en las instancias de formación con sus experiencias, necesidades y prácticas cotidianas en el aula.

Por su parte, las transformaciones ocurridas durante las últimas décadas a partir del desarrollo tecnológico sobre las formas de comunicarnos, de realizar nuestras tareas cotidianas y de construir conocimiento resultan inocultables (Tedesco, 2009). Autores como Van Dick (2016) analizan el surgimiento de una nueva infraestructura *online* para la interacción social y la creatividad, en la cual los medios sociales conformaron un nuevo estrato de la organización de la vida cotidiana en internet dando lugar a una verdadera cultura de la conectividad. Por su parte, Baricco (2019) identifica al ahorro de la mayor cantidad de pasos posibles, a la reducción al mínimo de las mediaciones

entre los seres humanos y las cosas o entre sí, y a un proceso de desmaterialización ocurrido por la fuerte digitalización de las cosas entre las transformaciones que la cultura digital lleva consigo.

La formación docente en ejercicio, orientada a la inclusión de medios digitales en la enseñanza, asume un desafío que implica incluir en los espacios formativos las complejidades intrínsecas a los cambios en las formas de narrar, leer, comunicarse, habitar el espacio y construir conocimientos, propios de la cultura digital actual. Ante ese escenario, la potencia pedagógica de las propuestas de enseñanza con tecnologías dependerá principalmente del sentido didáctico con que el docente las incorpore (Maggio, 2012). Es por ello que consideramos necesario configurar un nuevo repertorio de prácticas docentes compuesto por acciones posibles, fundamentaciones y anticipaciones sobre qué es posible y deseable hacer con los medios digitales, para que los docentes puedan comprender las reglas, jerarquías, inclusiones y exclusiones en las que se fundan las formas de producir contenidos que la cultura digital conlleva (Dussel, 2012).

Si se pretende que las instancias de formación devengan en transformaciones de las prácticas de enseñanza es preciso contemplar una serie de dimensiones asociadas a los medios digitales, para evitar que aparezcan obstáculos que impidan incorporar con sentido didáctico las tecnologías. Es decir, no alcanza con que los docentes incorporen las perspectivas de uso de los medios digitales en instancias formativas, sino que resulta necesario el abordaje de cuestiones vinculadas, por ejemplo, a la infraestructura tecnológica, a la disposición de equipamiento informático y conectividad, o a las condiciones institucionales asociadas a la conformación de comunidades de trabajo e instancias de socialización entre colegas con el apoyo de los equipos directivos, entre otras.

A partir de estas consideraciones, la investigación de la cual se desprende este artículo, nos ha permitido caracterizar las políticas de formación docente en ejercicio con medios digitales como una trama compuesta por dimensiones y condiciones de diversa índole que implican aspectos educativos, tecnológicos, económicos, culturales y laborales. Desde esta mirada, como señalaron hace tiempo Davini y Birgin (1998), analizar las políticas de formación docente equivale a estudiar también relaciones que se establecen en la esfera de la educación, entre las acciones de la dirigencia, las presiones sociales y los comportamientos de los docentes, y, sobre todo, el contexto histórico en el cual construyen su sentido.

Esas políticas además están protagonizadas por una diversidad de sujetos que representan el rostro humano del Estado (Bohoslavsky y Soprano, 2010) en el ámbito de la gestión educativa. Estos sujetos intervienen activamente en la traducción de los textos y formulaciones de las políticas educativas en acciones y prácticas situadas, por lo que indagamos sobre el proceso de su puesta en acto entendiéndolo como la dinámica existente entre fuerzas políticas y sociales, instituciones, personas, eventos, intereses y azar que se entrelazan, y son movilizados por relaciones de poder e intereses diversos (Ball, 2002, 2012). El estudio de las políticas educativas nos conduce entonces a indagar sobre cómo estas son reconstruidas y recreadas por los actores en relación con el contexto y a los sujetos que intervienen (Yuni, 2018).

En síntesis, en esta ocasión recuperamos los siguientes interrogantes específicos de nuestra investigación sobre la puesta en acto de las políticas de formación docente en ejercicio con inclusión de medios digitales: ¿qué políticas, sujetos, contextos y situaciones intervienen en el proceso que ocurre desde el diseño y planificación de una política formativa hasta la transformación de las prácticas de enseñanza al incluir los medios digitales? ¿Cómo intervienen las políticas de equipamiento informático, las dinámicas de la gestión gubernamental y sus distintos niveles de definición de la

política, o las condiciones institucionales de las escuelas y del trabajo docente? ¿Qué aspectos deben ser considerados al momento de analizar y planificar propuestas formativas de este tipo?

Consideraciones metodológicas

Nuestra investigación se define como cualitativa e interpretativa (Denzin y Lincoln, 2011) de las políticas públicas de formación docente en ejercicio en inclusión de medios digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en nivel secundario. El desarrollo metodológico se constituyó principalmente por la realización de entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1994; Robles, 2011) a los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño y puesta en acto del Plan Escuelas de Innovación. Se adoptó un enfoque narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Porta y Flores, 2017) en tanto que sus relatos dieron lugar al acercamiento a las dinámicas y dimensiones personales que nos posibilitaron construir un relato mayor sobre las políticas formativas en cuestión.

En distintas etapas se buscó interpretar la experiencia de la política educativa de formación en ejercicio desde su planificación y diseño hasta su puesta en acto en la experiencia de la práctica misma en los establecimientos educativos. Se incluyó el análisis documental sobre legislación estatal en materia de políticas públicas de inclusión de medios digitales en educación, la etnografía multimedial sobre las producciones del Plan Escuelas de Innovación, y las entrevistas en profundidad a los sujetos involucrados en la puesta en acto del plan.

Entre los entrevistados encontramos funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación y del Instituto Nacional de Formación docente involucrados en las políticas formativas y en la gestión del PCI; funcionarios de ANSES, organismo a cargo del PCI y dentro del cual se encontraba el Plan de Escuelas de Innovación; y las distintas Coordinadoras Generales que tuvo el plan, así como el equipo de capacitadores del área de Ciencias Sociales. En el tramo final del trabajo de campo, se profundizó sobre la puesta en acto de Escuelas de Innovación en la provincia de Mendoza,² para lo cual se entrevistó a funcionarios del equipo de la gestión educativa provincial, así como a docentes que participaron de las capacitaciones del plan. Las entrevistas fueron realizadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en Mendoza en cinco etapas, entre noviembre de 2017 y noviembre de 2018. Para ese momento, los entrevistados ya habían culminado su desempeño en los cargos de gestión por los cuales fueron entrevistados. El contacto se estableció a partir del envío de correos electrónicos provistos por redes académicas o a partir del encadenamiento al que condujo la misma investigación.

Buscamos incorporar al análisis los relatos de los protagonistas de las políticas educativas mencionadas con la intención de tensionar y complejizar la articulación entre las normativas, los documentos y las acciones de los sujetos, alejándonos de estudios clásicos en donde la exclusividad del Estado, sus normativas y sus documentos fueron el centro del análisis académico. De esta manera, realizamos una interpretación sobre el Plan Escuelas de Innovación a partir de los relatos de los entrevistados, lo cual nos brindó la posibilidad de construir un tejido interpretativo experiencial y complejo sobre las políticas de formación docente en ejercicio para la inclusión de medios digitales durante el período 2011-2015.

² Mendoza fue la provincia elegida para profundizar la indagación sobre una jurisdicción en particular a partir de que los mismos capacitadores de Escuelas de Innovación la señalaron en sus entrevistas previas como una de las provincias en las que se destacó el trabajo realizado en materia de inclusión digital.

Por último, vale aclarar que en este trabajo no presentamos los fragmentos de las distintas entrevistas utilizados en el recorrido narrativo construido en la tesis, sino que sintetizamos las conclusiones generales alcanzadas en ese recorrido.

La trama multidimensional de la formación docente en ejercicio con inclusión de medios digitales

En este apartado nos proponemos identificar aquellas dimensiones que conforman la trama multidimensional de la formación docente en ejercicio para la inclusión de tecnologías (Figura 1) y establecer ejes-horizonte para pensar la continuidad de este tipo de políticas. Desde nuestra investigación emerge una caracterización de la composición de las políticas de formación docente en ejercicio con medios digitales desde tres grandes dimensiones que proponemos: 1. Las políticas públicas educativas de inclusión digital; 2. Las concepciones sobre la inclusión de tecnologías y los dispositivos formativos; y 3. Las características del nivel secundario. De esta manera, concebir la formación docente con inclusión de tecnologías como un fenómeno multidimensional nos conduce a diversificar su análisis a partir de los distintos elementos que se conjugan para que las instancias formativas y la transformación de la práctica docente ocurran.

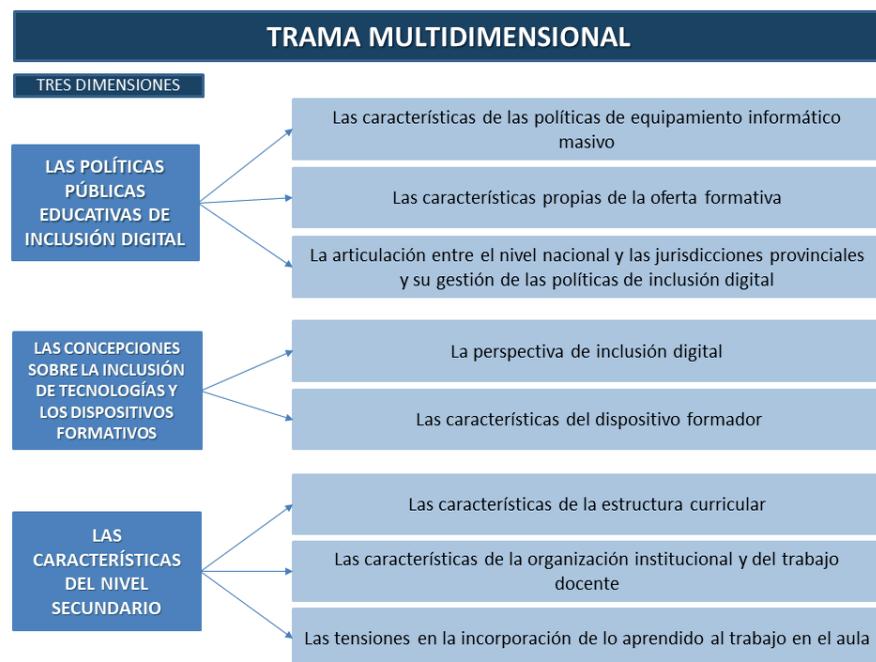


Figura 1. Trama multidimensional de la formación docente en ejercicio para la inclusión de tecnologías. Fuente: elaboración propia.

1. Las políticas públicas educativas de inclusión digital

Dentro de esta dimensión identificamos —para el estudio de la formación docente en ejercicio con inclusión de tecnologías— tres aspectos que de una manera u otra intervienen, definen y condicionan el desarrollo de este tipo de políticas formativas. Estos tres aspectos son: a) Las características de las políticas de equipamiento informático masivo, a partir de lo que fue la experiencia del Programa Conectar Igualdad; b) Las características propias de la oferta formativa, en tanto composición y distribución

histórica; c) La articulación entre el nivel nacional de definición de las políticas, las jurisdicciones provinciales y su gestión de las políticas de inclusión digital.

a) Las características de las políticas de equipamiento informático masivo

El lanzamiento del PCI en 2010 representó un momento bisagra por el volumen y el carácter universal e igualitario que el programa desplegó. Ponerlo en marcha implicó abordar múltiples líneas de trabajo en simultáneo que contemplaron aspectos referidos al tendido de fibra óptica, a la compra, distribución y reparación de computadoras, a la instalación de pisos tecnológicos en los establecimientos educativos, al desarrollo de software y materiales didácticos y al desarrollo de instancias formativas para los docentes. La construcción de iniciativas de formación destinadas a estudiantes de profesorado en institutos de formación y de capacitaciones a docentes en ejercicio brindadas por el Estado tomó relevancia como parte estructural del desarrollo del programa.

Las políticas de equipamiento masivo, como fue el caso del PCI, tienen una influencia directa en los resultados que se obtengan de las políticas formativas. La garantía del derecho al acceso y uso de los medios digitales es fundamental si pensamos en el desarrollo posterior de las propuestas didácticas que los docentes propongan en sus aulas. Resultan evidentes las dificultades presentes al momento de desarrollar propuestas con medios digitales en espacios educativos donde no se cuenta con dispositivos tecnológicos o acceso a conectividad. La baja disposición tecnológica en ambientes educativos no impide el uso de tecnologías en el aula (Maggio, 2012), sin embargo, el acceso a dispositivos individuales y a conectividad habilitan las potencialidades que las tecnologías permiten en la enseñanza. Si se despliegan políticas de formación docente en ejercicio y se pretende que incorporen en sus prácticas áulicas lo aprendido en las instancias formativas, la presencia de un programa que garantice la distribución de equipamiento y conectividad se vuelve imprescindible para multiplicar las posibilidades de concreción de las estrategias de enseñanza con tecnologías.

Además, el reposicionamiento del rol del Estado que se generó con el lanzamiento del PCI al poner en el centro de la escena del ámbito educativo y la sociedad toda la importancia de las tecnologías en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje no solo fomentó el interés docente por la formación en esta temática, sino que impulsó la ampliación y crecimiento de la oferta formativa tanto en el ámbito público en los distintos niveles de gestión del Estado como privado. Por lo tanto, para analizar la formación docente en ejercicio con medios digitales es necesario, de manera inicial, indagar sobre el contexto que le otorgan las políticas de distribución de equipamiento, las cuales determinan el acceso al equipamiento y la conectividad, e impulsan y dan lugar a la proliferación de distintas propuestas formativas.

b) Las características propias de la oferta formativa

La oferta general de la formación docente en ejercicio posee características propias precedentes al lanzamiento del PCI y del auge de las propuestas abocadas a la inclusión de tecnologías. En sintonía con tendencias regionales, identificamos en la Argentina un mapa heterogéneo de la oferta de formación docente en ejercicio en el cual convivieron propuestas organizadas por diversos niveles de gobierno y una multiplicidad de instituciones que desarrollaron actividades de formación continua dentro de las cuales podemos encontrar desde una modalidad de cursos virtuales, semipresenciales o presenciales. En el marco del PCI, las propuestas construidas desde Educ.ar, el Ministerio de Educación de la Nación, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), la ANSES, las Universidades Nacionales y desde las jurisdicciones provinciales y municipales construyeron una amplia diversidad en sus contenidos, modalidades y

formatos, que se incorporaron a una oferta de formación en ejercicio que de por sí ya era heterogénea.

Consideramos que el análisis de las características de la composición de la oferta resulta una de las vías de entrada posibles al análisis de la formación docente en ejercicio ya que atraviesa de manera directa el funcionamiento y desarrollo de las distintas iniciativas. Es posible que por la intervención de distintos actores y modalidades la oferta se expanda y multiplique de manera diversa, lo cual parecería ser inevitable. Sin embargo, lo que sí resulta necesario evitar es que estos oferentes actúen de manera individual y desarticulada dando lugar a la fragmentación y desarticulación de la oferta. En este punto, el rol del Estado resulta central para generar marcos comunes articuladores en los cuales esa diversidad se inserte y pueda tener un desarrollo acorde al marco de las políticas nacionales de inclusión digital.

En relación con la formación inicial, las tendencias regionales también se vieron reflejadas en la Argentina, en tanto la decisión para el ámbito formador estuvo dirigida a que la mayor parte de los esfuerzos estatales se destinaran a la formación en ejercicio frente a la formación inicial. Las políticas desarrolladas en el marco del PCI para la formación docente inicial se insertaron de manera complementaria a las iniciativas que se encontraban en curso en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y resultaron incipientes o de un volumen menor al esperado si tenemos en cuenta que los estudiantes y docentes de los ISFD se incorporaron como destinatarios del PCI a partir de 2011. Esta relación desigual en los esfuerzos sobre la formación docente inicial y en ejercicio agrega complejidad al proceso de ejecución, pero se explica por la estrategia de *shock* (Tedesco y Steinberg, 2015) en la entrega de equipamiento masivo y el objetivo de obtención de resultados en el corto plazo.

Por último, desde una mirada de mediano y largo plazo, resulta imprescindible involucrar y articular todas estas acciones con los ISFD y las Universidades Nacionales, en tanto que intervenir sobre la formación inicial de los docentes permite planificar las transformaciones en las prácticas de enseñanza con inclusión de tecnologías a futuro. Al mismo tiempo, la articulación con las instituciones formadoras del nivel superior permite recuperar los saberes y experiencias previas que en estos ámbitos desarrollan para la formación docente con tecnologías. Los esfuerzos vertidos en la formación en ejercicio para los docentes que ya se encuentran en pleno desarrollo de su profesión, en combinación con las transformaciones curriculares y la incorporación de prácticas con tecnologías en la formación inicial podrían presentarse como un equilibrio entre la necesidad inmediata que presentan los planes de distribución de equipamiento masivo junto con la planificación a mediano y largo plazo de las transformaciones en la formación docente inicial.

c) La articulación entre el nivel nacional de definición de las políticas, las jurisdicciones provinciales y su gestión de las políticas de inclusión digital

Para que la generación de marcos comunes y de articulación de la oferta formativa docente tenga lugar se vuelve prácticamente imprescindible la construcción de acuerdos entre el nivel nacional y las jurisdicciones provinciales en la Argentina. Un aspecto central para el desarrollo de programas y líneas políticas de inclusión tecnológica en las provincias es la manera en la que estas se integran al resto de las políticas educativas de cada jurisdicción. Esta integración queda plasmada, principalmente, a través de la ubicación de la política digital educativa en el organigrama de la administración jurisdiccional (Bilbao y Rivas, 2011). La generación de espacios de gestión como secretarías o direcciones dentro de la estructura administrativa de la provincia se vuelve un factor determinante a la hora de impulsar y jerarquizar las políticas de inclusión digital. Al

crear estos ámbitos institucionales, no solo se potencia la recepción en la provincia de las políticas nacionales para el sector, sino que se habilita el desarrollo de iniciativas propias como la formación de equipos técnicos, el dictado de cursos y talleres de formación docente o la realización de reformas curriculares, entre otras.

En nuestra investigación, hemos visto a través del análisis de la experiencia de la provincia de Mendoza, por ejemplo, que la importancia otorgada dentro de la estructura de gestión educativa provincial a la inclusión de tecnologías y la formación docente resulta fundamental. En esta jurisdicción se creó —como estructura de gestión a nivel provincial— la Dirección de Políticas de Integración Digital con sus respectivos equipos técnicos; se construyeron equipos institucionales en los establecimientos educativos para la inclusión de tecnologías que involucraron a referentes técnicos, directivos, docentes y estudiantes; se generó un proceso de actualización curricular que incluyó una asignación de horas específica al trabajo con tecnologías; y se realizaron acciones sostenidas de formación docente en ejercicio.

En pos de la articulación de la oferta de formación docente y la generación de marcos comunes que la contenga y evite su fragmentación a nivel nacional, la conexión entre los distintos niveles de gestión y la construcción de consensos entre las autoridades nacionales y sus pares educativos provinciales representan dos puntos determinantes para el desarrollo de acciones de formación docente en ejercicio. En definitiva, identificamos que las políticas nacionales de inclusión digital se verían potenciadas en aquellas jurisdicciones provinciales que le otorgaran rango institucional dentro de su organigrama de gestión a esa área y que conformaran equipos propios con partidas presupuestarias específicas para el fomento de iniciativas vinculadas a la inclusión digital. Una provincia que cuente con esas condiciones podría además desarrollar iniciativas que complementen la distribución de equipamiento o la generación de instancias de formación docente.

2. Las concepciones sobre la inclusión de tecnologías y los dispositivos formativos

Otra de las características que define las propuestas de formación en ejercicio con medios digitales está vinculada con la perspectiva desde la cual se asume la reflexión sobre las tecnologías en el ámbito educativo. ¿Cuál es el lugar otorgado a los medios digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?, ¿cuáles son las finalidades por las que se propone el trabajo didáctico con medios digitales? o ¿qué relación se construye entre los contenidos disciplinares y el uso de las tecnologías? son algunos de los interrogantes que hacen a la construcción de esta perspectiva.

Al mismo tiempo, dentro de la heterogeneidad y amplitud de la oferta, conviven propuestas presenciales, semipresenciales, a distancia y otras que combinan distintos canales de intercambio y participación con los docentes. Por ello, las definiciones que tome una determinada propuesta formativa en este aspecto se convierten en otro de los determinantes sobre la política formativa. A continuación, analizamos estos dos aspectos mencionados: a) la perspectiva de inclusión digital; b) las características del dispositivo formador, en tanto propuesta didáctica de formación de formadores.

a) La perspectiva de inclusión digital

La creación y el crecimiento del PCI impulsaron la proliferación de propuestas de formación docente en ejercicio que se caracterizaron por la heterogeneidad tanto de sus oferentes como de sus modalidades y formatos. En el inicio del programa, a partir de 2010, las iniciativas de formación docente se destinaron principalmente a la sensibilización en políticas de inclusión digital, al modelo uno a uno y a la alfabetización y

profundización en saberes digitales para los distintos actores escolares que abarcaban desde docentes y equipos directivos hasta familias y estudiantes. Este tipo de actividades era impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación y se configuraba como un primer acercamiento al uso de tecnologías en educación, principalmente a través del montaje de carpas educativas.

En paralelo a estas acciones, con el correr de los años comenzaron a aparecer distintas acciones de formación en ejercicio construidas como cursos generales que brindaban herramientas y recursos, centradas en el uso de tecnologías en una asignatura o en un programa disciplinar específico. Estas propuestas asociadas a los contenidos disciplinares mantuvieron una fuerte presencia dentro de las acciones desarrolladas por el INFD y contaron con buena recepción entre los docentes. Luego tomaron fuerza dentro de la oferta estatal la adopción de una perspectiva de inclusión de tecnologías que se autodenominó “entramada”³ y que se fundamentó principalmente en contemplar el carácter multidimensional de la integración y el trabajo articulado entre distintas disciplinas.

Por ejemplo, en el caso de Escuelas de Innovación podemos señalar que el plan tuvo una impronta disciplinar que organizó sus capacitaciones, y por ende sus equipos de capacitadores, en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua y Literatura. Estas áreas tenían la responsabilidad de brindar asesoramiento para la incorporación de las tecnologías en las propuestas de enseñanza de las áreas troncales del nivel secundario, según estrategias, contenidos y software apropiado para cada una de las disciplinas. El estudio que realizamos sobre el área de Ciencias Sociales nos permitió evidenciar la existencia de una conexión construida entre los contenidos disciplinares y las posibilidades que el uso de tecnologías brinda para la enseñanza de las Ciencias Sociales al enriquecer y potenciar las propuestas didácticas.

Lo que aquí nos interesa destacar es cómo esta diversidad en la concepción sobre la inclusión de los medios digitales y los objetivos de cada propuesta formativa resultan otro aspecto que debe ser necesariamente debatido y analizado en función de los objetivos que se persigan y la concepción sobre la enseñanza con medios digitales que se adopte al diseñar una política formativa.

b) Las características del dispositivo formador

Dentro de la heterogeneidad y amplitud de la oferta formativa es posible encontrar propuestas con distintas modalidades, formatos y perspectivas de abordaje de la enseñanza con medios digitales. Las definiciones sobre estas características que adopta cada oferta formativa se convierten en otra vía de análisis dentro del estudio de la formación docente en ejercicio.

Dentro de la propuesta de Escuelas de Innovación, por ejemplo, identificamos algunos aspectos enmarcados en las características del dispositivo formador que consideramos merecen la pena ser abordados. En primer lugar, destacamos que se estableció un recorrido que implicó una conexión con las jurisdicciones, instituciones y docentes con los que trabajó a la par que produjo su propio material didáctico a partir de dicho trabajo. En segundo lugar, encontramos algunas dificultades en el sostenimiento del vínculo con los docentes entre un encuentro y otro en el marco de la combinación de encuentros presenciales e instancias de intercambio y acompañamiento virtual. En tercer lugar, otro aspecto importante en la conformación de un dispositivo de formación en ejercicio al cual el plan le dedicó especial atención es aquel relacionado con el perfil

³ Esta mirada fue impulsada desde el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) lanzado a principios de 2015 desde el Ministerio de Educación de la Nación.

del docente formador de formadores. Las características de los perfiles profesionales que conformaron el grupo de trabajo de Ciencias Sociales mantuvieron una doble *expertise* asociada al conocimiento de la enseñanza de la disciplina y al manejo de las tecnologías. Al mismo tiempo, dentro del equipo se buscó un equilibrio interdisciplinar entre las distintas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales.

Recuperar brevemente estos tres aspectos de la experiencia de Escuelas de Innovación nos permite señalar la importancia que reviste para la construcción y el estudio de una propuesta de formación docente en ejercicio con medios digitales, el trazado de su recorrido formativo, la estrategia de vinculación con los docentes y el perfil de los formadores.

3. *Las características del nivel secundario*

La última dimensión que resaltamos dentro de esta trama es la relación existente entre las propuestas de formación docente en ejercicio y las características del nivel secundario, en tanto destinatario principal de las políticas de distribución de equipamiento masivo y espacio de desarrollo profesional de los docentes capacitados. A continuación, recuperamos los aspectos que consideramos relevantes para caracterizar esta dimensión: a) las características de la estructura curricular; b) las características de la organización institucional y del trabajo docente; c) las tensiones en la incorporación de lo aprendido al trabajo en el aula.

a) Las características de la estructura curricular

Una de las particularidades del nivel secundario refiere a su organización curricular a través de asignaturas con contenidos específicos para cada una de ellas. De acuerdo con esa estructura curricular, la formación inicial para profesores dedicados al nivel también mantiene una organización disciplinar para cada asignatura (Terigi, 2008). En ese marco, las propuestas de formación docente en ejercicio se ven relacionadas y hasta determinadas con esta organización curricular al planificar la incorporación de las tecnologías en las prácticas de enseñanza desde determinada vinculación con los contenidos específicos a enseñar.

Con respecto a la oferta formativa, las propuestas que incluyen los medios digitales desde una perspectiva disciplinar tienen un peso importante dentro de la oferta en general así como han tenido una buena recepción entre los docentes de cada área disciplinar. Al analizar la construcción de la propuesta de Escuelas de Innovación, identificamos una coherencia entre la elección de la propuesta organizativa disciplinar de las áreas de trabajo y la realización de las capacitaciones con las disposiciones de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario a nivel nacional y la consiguiente estructura disciplinar de la escuela secundaria. Esta perspectiva disciplinar de inclusión de medios digitales en la enseñanza puede volverse entonces una vía de entrada posible a la interdisciplinariedad a partir del reconocimiento de que la estructura curricular por áreas de contenidos es la dominante dentro del nivel secundario, y generar desde allí articulaciones y trabajos conjuntos entre las distintas asignaturas.

En relación con el estudio de las políticas de formación docente en ejercicio con tecnologías, vemos cómo la relación entre la propuesta formativa y la organización curricular del nivel en el cual se pretende transformar las prácticas de enseñanza de los docentes se convierte en un aspecto central de análisis. La forma en que se contemple la realidad curricular del nivel, así como las perspectivas integradoras que apuestan a la transversalidad, la articulación y el trabajo interdisciplinario, en el marco de la Ley de Educación Nacional y las transformaciones institucionales de la obligatoriedad de

la escuela secundaria, representan un punto de indagación sobre los alcances y posibilidades de una determinada propuesta formativa.

b) Las características de la organización institucional y del trabajo docente

En nuestra investigación indagamos sobre distintas cuestiones asociadas a la realización de las instancias formativas en sí mismas y en la integración posterior de los medios digitales en las propuestas didácticas de los docentes en sus escuelas. Allí identificamos distintas cuestiones vinculadas a la organización de las instituciones y a las características del trabajo docente en el nivel secundario que atraviesan de manera directa las posibilidades de transformación de las prácticas de enseñanza con inclusión de las tecnologías.

En primer lugar, señalamos la importancia del rol de los equipos directivos frente a las políticas de inclusión digital. Estos equipos resultan actores centrales para impulsar cambios genuinos dentro de cada institución a partir de su posibilidad de establecer estrategias de trabajo que generen las condiciones para un buen desempeño del colectivo institucional.

En segundo lugar, caracterizamos las condiciones del trabajo docente en el nivel secundario e identificamos una tendencia que, acentuada por la organización curricular por disciplinas separadas, abre lugar a un modelo de trabajo docente individual y al aislamiento entre colegas. La segmentación horaria que se define a partir de la organización del trabajo docente a través de horas cátedra conlleva la fragmentación de horas en distintas instituciones y una baja cantidad de años de permanencia promedio en cada institución por los altos niveles de rotación, lo cual genera una baja pertenencia institucional y la ruptura de los lazos de construcción de un colectivo docente profesional (Rivas, 2015). Además de estas condiciones, la organización escolar misma se encuentra diseñada sobre un modelo de trabajo que aísla a cada grupo en tiempos y espacios áulicos cerrados, en los cuales el tiempo y el espacio real de trabajo con frecuencia son insuficientes para el trabajo colectivo y la vida social en la escuela (Martínez, 2006).

En la experiencia de Escuelas de Innovación observamos que tanto la disminución de la participación en los encuentros junto con el incumplimiento en reiteradas ocasiones de la realización de las actividades propuestas entre un encuentro y otro, sumados a la imposibilidad de realizar instancias de socialización en la escuela, son problemáticas posibles de explicar por las condiciones laborales que conducen a la sobrecarga y al aislamiento y a la falta de espacios institucionales que habiliten el intercambio entre colegas y el trabajo colectivo interdisciplinar.

Por lo tanto, la consideración de las condiciones institucionales de los establecimientos educativos, y el acompañamiento y apoyo a los directivos para que conduzcan y alienen las transformaciones necesarias para incorporar las tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se vuelven, a partir de lo estudiado, aspectos imprescindibles para que el trabajo con tecnologías no se convierta en una serie de iniciativas aisladas de algunos docentes. En ese escenario, la generación de espacios colectivos de formación e intercambio de experiencias entre colegas de las distintas áreas disciplinares es uno de los desafíos que tendrán por delante las instituciones y sus equipos de conducción.

Además de estas condiciones institucionales, las propuestas formativas deberán contemplar las particularidades del trabajo docente en el cual, como hemos visto, aparecen dificultades al momento de sostener un trabajo semanal por fuera de los encuentros específicos de formación. Esto se debe a la sobrecarga laboral y a las instancias de socialización para compartir lo aprendido y las experiencias de lo realizado en materia de inclusión tecnológica a partir de la falta de continuidad dentro de una misma institución

por la dispersión horaria laboral y el aislamiento al que empujan las características curriculares de asignaturas con fronteras delimitadas.

c) Las tensiones en la incorporación de lo aprendido al trabajo en el aula

Una de las cuestiones a considerar en torno a la formación docente en ejercicio se relaciona con el grado de transformación de las prácticas de enseñanza en el aula que posibilitan las instancias formativas. Es decir, en qué medida, luego de participar de una determinada instancia de capacitación, las planificaciones y prácticas de enseñanza de los docentes se ven transformadas e incorporan lo aprendido en su transitar cotidiano en las aulas de la escuela secundaria. Se vuelve una necesidad abordar esta problemática desde las políticas formativas para la inclusión de tecnologías si consideramos que los programas de formación no actúan de manera lineal sobre la práctica y que esta es algo mucho más difícil de modificar que únicamente a partir de la realización de un curso, taller, seminario o jornada de reflexión (Vezub, 2007); que además con respecto a las tecnologías, no alcanza con garantizar su presencia en el aula ya que existen “claroscuros” (Romero y Yuni, 2018) en los que las tecnologías entran al aula pero no interpelan las estructuras lógicas y psicológicas presentes en las clases debido fundamentalmente a fuertes dificultades de articulación entre las lógicas de la institución educativa; y que existe el fenómeno del “aprendo para mí” (Rexach, 2017) entre aquellos docentes que asisten a congresos, jornadas, talleres y cursos pero que luego no utilizan las tecnologías en el aula.

En nuestra investigación, indagamos sobre la transformación de las prácticas docentes a partir de la participación en las instancias de capacitación de Escuelas de Innovación. Allí identificamos que el plan logró que una amplia mayoría de docentes implementara con sus estudiantes al menos una actividad con tecnologías durante el año, junto con un aumento de esa actividad de manera correlativa a la cantidad de tiempo que se participara de las instancias formativas. En lo referido a la frecuencia de uso, una cantidad aproximada a la mitad de los docentes participantes en las capacitaciones manifestó haber utilizado las tecnologías varias veces por semana.

Sin embargo, a partir de las entrevistas realizadas, quedó en evidencia que un relevamiento de mayor cercanía con lo ocurrido en el aula y en las prácticas docentes fue un aspecto inconcluso dentro de las acciones del plan. El acompañamiento de Escuelas de Innovación alcanzaba hasta el momento de realización de las planificaciones y su evaluación final pero no necesariamente se tenía conocimiento sobre qué sucedía luego con esas planificaciones. Resulta comprensible la dificultad para realizar el seguimiento posterior a las instancias de capacitación ya que los capacitadores continuaban con su trabajo presencial en otras jurisdicciones.

Al reflexionar sobre las innovaciones con tecnologías en el marco de reformas educativas, Litwin (2005) identifica que una de sus principales dificultades en la práctica se da como resultado de no tener en cuenta completamente la cultura de la institución educativa, las características de sus docentes y alumnos, sus historias, aciertos y rechazos. Reconocer las dimensiones contextuales (Braun *et al.*, 2017) para analizar una política educativa y definir acciones al respecto resulta central entonces, a partir de la identificación de las dificultades que se les presentan a los docentes para transformar efectivamente sus prácticas de enseñanza luego de participar en instancias formativas.

Frente a este escenario y desde los hallazgos de nuestra investigación, consideramos que las políticas de formación docente en ejercicio para la inclusión de tecnologías necesitan contemplar la puesta en marcha de distintos dispositivos de seguimiento o acompañamiento a los docentes para alentar la transformación de las prácticas de enseñanza y que la innovación propuesta no llegue solo hasta el docente en la instancia de

formación y su enriquecimiento formativo, sino que pueda convertirse en una realidad en la cotidianeidad de sus prácticas. En el caso de propuestas formativas de alcance nacional, una posibilidad para desarrollar espacios de seguimiento y acompañamiento puede resultar de la articulación entre los equipos técnicos jurisdiccionales —a partir de su cercanía territorial— con las instituciones, equipos directivos y docentes de los distintos establecimientos.

Reflexiones finales

La investigación realizada nos ha permitido caracterizar la formación docente en ejercicio con medios digitales como una trama multidimensional en la cual intervienen una multiplicidad de sujetos, contextos e instituciones en los distintos niveles de definición de las políticas educativas. Mediante la indagación sobre la experiencia del Programa Conectar Igualdad y el Plan Nacional de Capacitación Docente Escuelas de Innovación (2011-2015) caracterizamos esta trama a través de tres grandes dimensiones de análisis que contienen su propia complejidad y sus propias características internas.

El argumento sobre el cual insistimos a modo de cierre se configura en la necesidad de contemplar estas dimensiones, ya que consideramos que se obtendría una mirada parcializada si al analizar una propuesta formativa asociada a los medios digitales no se contemplara la situación de las políticas de distribución masiva de equipamiento, instalación de infraestructura tecnológica y expansión de la conectividad; si no se considerara la concepción desde la cual se propone la inclusión de tecnologías de dicha propuesta, cómo se pretende incorporarlas en las propuestas didácticas y de qué manera y con qué formato se construyen escenarios formativos destinados a los docentes; y si no se prestara atención a las características del nivel destinatario, tanto de las políticas de equipamiento como del desarrollo profesional de los docentes capacitados que, en este caso, es el nivel secundario, a partir de indagar en las condiciones institucionales y laborales de los docentes para lograr que las innovaciones propuestas en las instancias de capacitación transformen verdaderamente las prácticas de enseñanza. Entendemos a partir de nuestra investigación, que estos aspectos deberían ser tenidos en cuenta en el desarrollo de políticas públicas orientadas a la formación de los docentes en el marco de la cultura digital.

Considerar estas dimensiones y sus ramificaciones nos permitió ampliar la mirada sobre las distintas situaciones, contextos y sujetos que intervienen en las políticas formativas en ejercicio para la inclusión de tecnologías desde su diseño y su puesta en acto en el aula por parte de los docentes. Esta investigación construida desde las voces y prácticas de los sujetos protagonistas de las políticas estudiadas nos permitió considerar las instancias de traducción y reinterpretación de las distintas políticas en sus diferentes niveles de definición.

Birgin (2012) ha cuestionado el discurso que asocia los posibles resultados de la formación docente con los de una “varita mágica” que logra resolver todas las dificultades ante las que se enfrentan la sociedad y la escuela. Desde esta consideración, la autora recupera la variedad y complejidad de las políticas asociadas a la formación, la carrera, las condiciones laborales o la participación, entre otras que, intersectadas entre sí, configuran la agenda de las políticas docentes. Hacemos propia esta mirada y destacamos fundamentalmente la importancia de acompañar las políticas de formación docente en ejercicio con otras de transformación de las condiciones institucionales del nivel secundario y de las características del trabajo docente. Asimismo, resulta imprescindible generar dispositivos de acompañamiento a los docentes para que se trasladen

a las aulas las propuestas de innovación educativa que las instancias formativas con medios digitales promueven.

Por lo expuesto hasta aquí, creemos que, si estos aspectos no son tenidos en cuenta por las políticas de inclusión digital, es probable que los esfuerzos realizados por las distintas propuestas formativas a futuro se vean limitados en sus posibilidades de transformación de las prácticas de enseñanza con medios digitales.

Bibliografía

- » Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.
- » Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3 (2): 19-33.
- » ----- (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Londres, Routledge.
- » Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires, Anagrama.
- » Bilbao, R. y Rivas, A. (2011). Las provincias y las TIC: avances y dilemas de política educativa. *Documento de Trabajo CIPPEC (76)*. Buenos Aires, CIPPEC.
- » 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.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.
- » Braun, A.; Ball, S. J.; Maguire, M. y Hoskins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En Miranda, E. M. y Lamfri, N. Z. (orgs.). *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Davini, M. C. y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones. En Riquelme, G. (coord.). *Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- » Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (comps.). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, vol. I. 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.
- » Litwin, E. (2005). Cambios educativos: calidad e innovación en el marco de la tecnología educativa. En Litwin, E. (comp.). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
- » Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- » Marchetti, B. y Aguirre, J. (2020). Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador. *Revista de Educación*, o(22): 89-110.
- » Marchetti, B. y Bazán, S. (2019). El plan de capacitación docente Escuelas de Innovación (2011-2015). Un estudio sobre el abordaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la inclusión de tecnologías a través de las voces de sus protagonistas. *Revista IRICE*, 36(36): 33-56.
- » Martínez, D. (2006). *Factores de riesgo psíquico en el trabajo docente*. Buenos Aires, CTERA.

- » Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, 41: 35-46.
- » Rexach, V. (2017). (re)Aprender para enseñar mejor. Formación docente en tiempos de tecnologías digitales. En Montes, N. (comp.). *Educación y TIC. De la política a las aulas*. Buenos Aires, EUDEBA.
- » Rivas, A. (2015). Una política integral para los docentes. En Tedesco, J. C. (comp.). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52): 39-49.
- » Romero, T. y Yuni, J. A. (2018). Claroscuros de la inclusión digital. En Yuni, J. A. (dir.). *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible*. Catamarca, Encuentro Grupo Editor.
- » Souto, M. (2016). Complejidad y formación docente. En Yuni, J. (comp.). *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba, Encuentro Grupo Editor.
- » Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- » Tedesco, J. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Tedesco, J. C. y Steinberg, C. (2015). Avanzar en las políticas de integración de TIC en la educación. En Tedesco, J. C. (comp.). *La educación argentina hoy, la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* (29): 63-71.
- » Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1).
- » Yuni, J. A. (dir.) (2018). *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible*. Catamarca, Encuentro Grupo Editor.

Braian Marchetti

Doctor en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Becario interno doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación y del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

bmarchetti89@gmail.com

Sonia Alejandra Bazán

Doctora en Pedagogía, Universidad de Granada. Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación y del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

bazansa@gmail.com

