

Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador

Teacher training, digital inclusion and educational inequality. Narrative reflections on the discontinuity of inclusive policies and programs at the training level

Braian Marchetti¹, Jonathan Aguirre²

Resumen

El artículo que presentamos indaga narrativamente no solo las particularidades de un programa de inclusión digital y sus líneas de formación docente en particular, sino también las discontinuidades que estas políticas han sufrido en los últimos años en Argentina. A partir del año 2016, un reverdecer de discursos y medidas neoliberales en nuestro país en materia educativa desmantelaron gran parte de los programas y políticas del nivel formador que apuntaron a saldar, en parte, las brechas de desigualdad socio-educativa y digital que se fueron enquistando en nuestro sistema desde hace décadas. En este escrito, describiremos las políticas de inclusión de tecnologías y formación docente que posibilitan dimensionar la apuesta estatal por reducir las desigualdades digitales del nivel en el marco del Plan Conectar Igualdad (PCI), al tiempo que reflexionaremos sobre

Summary

The article that we present narratively investigates not only the particularities of a digital inclusion program and its lines of teacher training in particular, but also the discontinuities that these policies have suffered in recent years in Argentina. Starting in 2016, a revival of neoliberal discourses and measures in our country in the educational field dismantled a large part of the programs and policies at the training level that aimed, in part, to close the gaps in socio-educational and digital inequality that left entrenched in our system for decades. In this paper, we will describe the policies for the inclusion of technologies and teacher training that make it possible to measure the state's commitment to reducing digital inequalities at the level within the framework of the Connect Equality Plan (PCI), while reflecting on the ruptures and discontinuities that occurred. with the change of government in teacher

las rupturas y discontinuidades que se produjeron con el cambio de gobierno en materia de educación docente respecto a dichos programas y políticas inclusivas. Metodológicamente nos valdremos del enfoque de investigación biográfico-narrativo con el objetivo de recuperar las voces y experiencias de funcionarios, coordinadores jurisdiccionales, especialistas de la formación docente que han sido parte de los cambios acontecidos. En efecto, no descartamos el análisis documental, pero al entramarlo narrativamente con los testimonios de los protagonistas, la indagación reviste de un enriquecimiento particular y nos proyecta hacia coordenadas de análisis más complejas y microsociales. Los hallazgos se desprenden de nuestras propias investigaciones doctorales y buscan, en tiempos de esperanza y de reconstrucción, abonar al debate en torno a las políticas de formación docente y su centralidad en la lucha contra la desigualdad socio-educativa.

Palabras clave: Formación Docente; Políticas educativas; Desigualdad; Inclusión digital; Investigación narrativa; discontinuidades.

education regarding these inclusive programs and policies. Methodologically we will use the biographical-narrative research approach with the aim of recovering the voices and experiences of officials, jurisdictional coordinators, specialists in teacher training who have been part of the changes that have occurred. Indeed, we do not rule out documentary analysis, but by narratively embedding it with the testimonies of the protagonists, the investigation is particularly enriching and projects us towards more complex and micro-social analysis coordinates. The findings emerge from our own doctoral research and seek, in times of hope and reconstruction, to fuel the debate around teacher education policies and their centrality in the fight against socio-educational inequality.

Keywords: Teacher Training; Educational policies; Inequality; Digital inclusion; Narrative research; discontinuities

Fecha de recepción: 18/06/2020
Primera Evaluación: 08/09/2020
Segunda Evaluación: 25/09/2020
Fecha de aceptación: 10/10/2020

Introducción conceptual preliminar: Desigualdad socio-educativa, políticas de formación docente e inclusión de tecnologías

La pandemia del COVID 19, además de afectar nuestra salud, nuestros vínculos de sociabilidad y nuestras formas de ser y estar en el mundo actual, significó un artero golpe a los sistemas sanitarios, económicos, sociales, políticos y culturales en todo el mundo. Nuestro país no estuvo ajeno a estas problemáticas y la pandemia no hizo más que profundizar la crítica situación económico-social en la que se encontraba Argentina hacia finales del año 2019.

Dos cuestiones emergen como condición para iniciar este escrito antes de explicitar algunas inquisiciones conceptuales propias del tema que abordaremos. La primera es la necesaria convicción de que frente a estos contextos de crisis generalizada, en este caso, principalmente sanitaria, el rol del Estado aparece como pieza fundamental no solo para la gestión de la coyuntura, sino para el cuidado de sus ciudadanos y como garantía de cumplimiento de derechos básicos. Mientras que en los últimos años se dio paso al mercado y a las lógicas neoliberales economicistas de eficiencia, reducción y ajuste, hoy la pandemia vuelve a colocar en el Estado la centralidad que nunca debe perder si se aprecia a éste como garante de derechos y custodio de la justicia social. La segunda cuestión que vino a develar y visibilizar el COVID 19 fue la extrema y profunda desigualdad socio-educativa

que atraviesa el país. Una desigualdad estructural (Kaplan y Piovani, 2018) que, si bien sabemos que existe y que define gran parte de las trayectorias de estudiantes y de docentes en múltiples contextos sociales, las políticas públicas, no la han podido saldar ni mucho menos erradicarla en la Argentina contemporánea (Grinberg, 2019).

En este sentido, las viejas y nuevas desigualdades sociales y escolares han sido objeto de particular interés para las investigaciones en ciencias sociales, como la evidencia gran parte de la literatura especializada que ha abordado aspectos tales como la educación y la cuestión social (Tenti Fanfani, 2007), la configuración fragmentada del sistema escolar (Tiramonti, 2007), la segmentación del sistema educativo como expresión de las inequidades sociales (Kruguer, 2012), los efectos del origen social de los alumnos y del contexto socioeconómico de la escuela y de las provincias en logros escolares (Cervini, 2002), la desigualdad social en el acceso a recursos educativos en los sistemas público y privado (Tuñón y Halperin, 2010), los desafíos de la democratización del acceso a la educación (Tenti Fanfani, 2003), los cambios legislativos y su impacto en la igualdad de oportunidades educativas (Filmus y Kaplan, 2012), la territorialización de la desigualdad y los dispositivos pedagógicos (Grinberg, Pérez y Venturi, 2011) y la desigualdad educativa como parte de los procesos socio-históricos acontecidos en el país (Botinelli, 2017), entre muchos otros.

Ahora bien, en términos educativos

contemporáneos, el aislamiento social preventivo y obligatorio decretado por el Gobierno Nacional en el marco de la pandemia obligó a trasladar la presencialidad educativa a una virtualidad sin precedentes. En pocos días, directivos, docentes y estudiantes montaron un sistema de educación virtual para poder dar ciertas continuidades a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diversos niveles educativos. Este hecho además de enaltecer el trabajo docente y poner en el centro de la escena a los reclamos por su regulación en la virtualidad, trajo consigo el retorno de debates que recuperan la pertinencia que tuvieron las políticas de inclusión digital fundamentalmente en el período 2011-2015 y que visibilizan las consecuencias de la discontinuidad de las mismas durante los años posteriores. Es decir, por sobre todas las cosas, se revitalizó el debate en torno a la desigualdad educativa vinculada al mundo tecnológico y digital.

De allí la pertinencia temática del presente artículo al recuperar las políticas acontecidas durante los años del kirchnerismo para debatir, problematizar, discutir y reflexionar sobre las implicancias socio-educativas que tuvieron su discontinuidad y su interrupción por parte del gobierno siguiente.

En suma, consideramos a la desigualdad, no como un concepto unívoco o unidimensional, sino como un elemento que se constituye “en un fenómeno relacional, multidimensional referido a la distribución diferencial

de recursos, entornos, capacidades y oportunidades entre individuos, grupos e instituciones de una sociedad” (Kaplan y Piovani, 2018:222). Sin duda se trata de una cuestión económica, pero también es un ordenamiento sociocultural. En este sentido, Therborn sostiene que las expresiones de la desigualdad remiten, entonces, “a las condiciones materiales objetivas como a las constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas” (2015:9).

Consideramos también que, a pesar de los innegables avances en las tasas de escolarización y en la apuesta por políticas educativas inclusiva, al menos hasta el año 2015, viejas y nuevas desigualdades se siguen verificando en la educación argentina. Una de ellas está relacionada al acceso al equipamiento, la conectividad y a la posibilidad de acceder a instancias formativas que permitan usos avanzados de la tecnología. En palabras de Dussel,

Tener acceso a las tecnologías digitales, sobre todo a las computadoras que permiten crear, leer y guardar textos en múltiples lenguajes y a la conectividad que permite enlazarse a discusiones públicas y redes afectivas, económicas y políticas más allá del territorio próximo, se ha convertido en un nuevo requisito para una participación social y cultural amplia y en igualdad de derechos en las sociedades (2016:146).

Esta condición necesaria que las dinámicas sociales y culturales han consolidado en lo que va del siglo XXI

en relación a la presencia de entornos y mediatizaciones tecnológicas para nuestro desenvolvimiento cotidiano posibilitó concebir a la alfabetización digital como un derecho (Gvirtz, 2016) y como tal, al Estado como su garante. Si consideramos entonces imprescindible el desarrollo de políticas y acciones tendientes a garantizar la inclusión y alfabetización digital en los estudiantes, debemos considerar también el lugar central que comprenderán los docentes e instituciones educativas.

Desde este marco, la puesta en acto de políticas de inclusión digital que se enfoquen en abordar las brechas de acceso a los dispositivos tecnológicos y su uso resultan fundamentales pero, inevitablemente, deberán ser acompañadas por políticas de formación docente que les permitan a los maestros y profesores ser protagonistas de las transformaciones educativas que sus estudiantes y la sociedad en general demandan.

Por último, entendemos que el estudio de políticas educativas de formación docente se enriquece aún más cuando lo realizamos desde perspectivas cualitativas que recuperan las voces y experiencias biográficas de los protagonistas. Analizar las políticas desde la exclusividad de los documentos oficiales emanados de las agencias estatales de gobierno nos priva de la potencia metodológica y epistémica de interpretar el despliegue de dichas políticas en sus diversos niveles de concreción y territorialización. Es aquí que la perspectiva biográfico-narrativa nos posibilita resignificarlas desde sus

rostros más humanos complejizando la mirada interpretativa y dotando a los programas y políticas de nuevas significaciones.

En lo que respecta a la estructura del escrito, además de la presente introducción conceptual, el artículo se cimienta en los siguientes cuatro apartados. En primer lugar se explicita la perspectiva metodológica, las potencialidades de la investigación narrativa en el campo de las políticas educativas de formación docente y los instrumentos de recolección de datos utilizados en la indagación. El segundo apartado da cuenta de las particularidades que asumió el Plan Conectar Igualdad y de las diversas líneas de formación que se desarrollaron junto con el programa. En el tercer segmento del escrito se reflexiona narrativamente sobre las interrupciones de las políticas mencionadas a partir de la nueva gestión de gobierno. Allí, mediante documentos y testimonios de protagonistas habitaremos las discontinuidades de los programas de inclusión digital y el desnudo de sus consecuencias en contextos de pandemia. Por último concluimos el artículo esbozando algunas reflexiones finales en pos de profundizar el debate conceptual, metodológico y político del futuro de la formación docente inicial y en ejercicio en tiempos de refundación del sistema.

Aspectos metodológicos. La investigación narrativa en el campo de las políticas educativas de formación

docente.

Desde el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación radicado en la Facultad de Humanidades de la UNMdP y a partir de las líneas trabajadas en el seno del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), la perspectiva cualitativa (auto)biográfico-narrativa ha encontrado su máximo despliegue en diversas y múltiples tesis de grado y de posgrado. La indagación sobre políticas de formación docente desde las voces y experiencias biográficas de los sujetos se configuró en una de las principales aristas investigativas de lo que hemos denominado “un momento de expansión temática y metodológica del enfoque (auto)biográfico-narrativo hacia nuevos objetos de estudio en el campo educativo” (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018: 164).

La situacionalidad en lo narrativo como perspectiva de investigación proviene de nuestra participación en el centro y cuyas investigaciones constituyen lo que Samaja (2004) denomina la historia de las condiciones de realización de la investigación. Desde estos hábitats académicos se inscriben el significado y el sentido compartidos de la investigación narrativa dimensiones que, a modo de “condición originaria” (Samaja, 2004: 43) forman parte de lo que consideramos el Hábitus de investigación (Porta y Flores, 2017).

Particularmente, en lo que respecta al campo de las políticas educativas, el enfoque narrativo ingresa tímidamente en los últimos años proponiendo,

de alguna forma, un retorno a los sujetos (Aguirre, 2017). Un volver, narrativa y biográficamente sobre las experiencias vividas por los participantes de las políticas en los diversos niveles de concreción de las mismas prestando atención a las significaciones, (re) apropiaciones, modificaciones que los programas van teniendo en la medida que se despliegan en el territorio. Al mismo tiempo, al situar nuestro análisis en el rostro humano de las políticas (Aguirre y Porta, 2019) recuperamos testimonios de personas que han vivido, sentido, sufrido y degustado el cotidiano de las políticas. De allí la potencia de recuperar sus apreciaciones, en nuestro caso, sobre los proyectos, programas, medidas educativas en relación a la formación docente inicial y en ejercicio.

En un proceso de doble hermenéutica buscamos, en nuestras investigaciones, entramar el clásico y necesario abordaje documental, con las narrativas vitales de los sujetos. Es una forma de plegarse y desplegar entre los sentidos normativos de las políticas y las emociones, posicionamientos y vivencias de los actores (Bolívar 2016). En suma, dicha perspectiva nos posibilita sumergirnos analíticamente en lo que Braslavsky denomina “tiempos de la política educativa” (1999:240)³.

Las reflexiones y narrativas que presentaremos a continuación se desprenden de nuestras investigaciones doctorales denominadas “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)⁴ y “La Formación Docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo”⁵. En el marco de dichas investigaciones se realizaron entre los años 2017 y 2019 una serie de entrevistas a decisores específicos de cada política indagada y, a los efectos de complejizar aún más la mirada interpretativa, se procedió también a entrevistar a especialistas referentes en el campo de la formación docente argentina.

En el presente trabajo recuperaremos las narrativas de decisores de la política, coordinadores, docentes y especialistas académicos desde las cuales proponemos analizar las discontinuidades y rupturas ocurridas en relación a las políticas de inclusión digital y de formación docente con la gestión de gobierno entre los años 2015-2019. A los efectos de resguardar la identidad de las y los entrevistados de ambas investigaciones, utilizaremos la siguiente codificación para referenciar los retazos narrativos de cada testimonio. Entrevista a Decisor de la Política⁶ (EDP N°...), entrevista a Especialista de Formación Docente (EEFD N°....). Cabe mencionar que todas las entrevistas realizadas se encuentran debidamente validadas mediante un consentimiento informado de los propios protagonistas. Este es un elemento central de validación en las investigaciones cualitativas biográfico-narrativas (Denzin y Lincoln, 2015).

Políticas Públicas de inclusión digital y formación docente (2010-2015)

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, incorpora la temática de las tecnologías como parte de las disposiciones de la política educativa nacional y de las políticas de promoción de la igualdad educativa y de la calidad de la educación. En particular, el Título VII “Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación” da lugar al tema, explicitando que “el Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social” (Art. N°100).

En ese marco y reforzando el rol del Estado como garante del derecho a la educación para todos los habitantes mediante políticas de carácter inclusivo, integral, permanente y obligatorio hasta la culminación de la educación secundaria, en el año 2010 se creó mediante decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 459 el Programa Conectar Igualdad (PCI). Adoptando el modelo 1 a 1, el PCI contempló la distribución de netbooks a todos los estudiantes y docentes de la educación secundaria, de la educación especial y de los institutos superiores de formación docente pertenecientes al sistema de gestión estatal. El decreto define al Programa como una política de Estado gestionada por la acción articulada de cuatro organismos nacionales: el Ministerio de Educación; la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES); el Ministerio

de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios; y la Jefatura de Gabinete de Ministros. En lo que refiere a la estrategia educativa se conformó como una responsabilidad conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación y de las Jurisdicciones.

De esta manera, el PCI se convirtió en un hecho histórico de gran envergadura ya que se trató de una medida cuyo alcance estuvo proyectado para posibilitar que todos los estudiantes del nivel medio escolar se apropien de una herramienta para acceder a una educación de mayor calidad, porque se propuso la reducción de las brechas sociales, digitales y educativas, y porque el uso de las netbooks estuvo pensado para trascender el ámbito escolar e impactar en la vida cotidiana de las familias en el círculo de influencia de los estudiantes (Fontdevilla y Díaz Rato, 2012). De acuerdo a un informe del Ministerio de Educación (2015) al 20 de agosto de 2015 el PCI llevaba entregadas más de cinco millones de netbooks y alcanzando a más de once mil establecimientos educativos.

En lo que respecta a sus resultados, según el estudio de evaluación de Kliksberg y Novacovsky (2015) para comienzos de 2014 el programa se encontraba en un estado muy avanzado en relación al objetivo de universalizar el acceso a una computadora en los hogares receptores de Asignación Universal por Hijo. Se derribaba así la primera barrera esencial de acceso para a quienes no acceden a las posibilidades económicas siendo que además para la mitad de los hogares receptores de

AUH la netbook del PCI resultó el primer acceso hogareño a las tecnologías. Según los autores, el programa con sólo 5 años de trayectoria ya se había convertido en “un promotor importante de igualación de oportunidades para los adolescentes provenientes de los hogares situados en los niveles más bajos de la escala de ingresos” (Kliksberg y Novacovsky, 2015, p.107).

Además de realizar la entrega de netbooks y de brindar soporte informático y técnico a los establecimientos educativos el programa incluyó dentro de la planificación de sus acciones a la formación docente. Estas acciones consistieron en la articulación de una serie de propuestas a nivel nacional y local articuladas por el Ministerio de Educación de la Nación y los Institutos de Formación Docente públicos y privados, que convivieron con iniciativas propias de las jurisdicciones provinciales (Bilbao y Rivas, 2011), de las universidades nacionales, fundaciones y empresas privadas (Dussel, 2014). En este marco, para dar cuenta de la impronta y relevancia que se le otorgó desde el Estado nacional al aspecto formativo es posible identificar tres iniciativas que con distintos formatos y alcances formaron parte de la estrategia de inclusión digital del PCI: el portal Educ.ar, el Plan Escuelas de Innovación, y la Especialización en Educación y TIC.

A partir del impulso que tomaron las políticas digitales con el lanzamiento del PCI, el portal Educ.ar atravesó una profunda transformación conceptual, editorial, política y pedagógica

convirtiéndose en un sitio con contenidos, recursos y propuestas didácticas, plataforma de educación a distancia y otras posibilidades que invitaron a docentes, directivos, alumnos y familias a integrarse al mundo digital. Entre sus acciones de formación el portal desarrolló cursos virtuales bajo la modalidad, asistida, auto-asistida y de aprendizaje abierto, alcanzando la participación de más de 14.000 docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, al mismo tiempo que se realizaron acciones de formación presencial con veinte propuestas de talleres de inclusión de tecnologías para los niveles primario y secundario, orientados a la apropiación de recursos del portal, y al diseño de clases y proyectos interdisciplinarios (MEN, 2015).

Por su parte, El plan Escuelas de Innovación tuvo lugar durante los años 2011 y 2015 en el marco del desarrollo de iniciativas nacionales de formación docente al expandirse la implementación del programa Conectar Igualdad. A partir de la lectura del brief “Escuelas de Innovación” (ANSES, 2015) es posible sintetizar las premisas principales del plan entre las cuales estuvieron dar lugar a la incorporación de tecnologías en las prácticas de enseñanza del nivel secundario, articular sus acciones principalmente en la realización de capacitaciones de tipo presencial para docentes y directivos de todo el país, desarrollar espacios de intercambio virtual, y documentar la experiencia realizada. Con una fuerte perspectiva disciplinar desde las grandes áreas

temáticas que organizó las acciones, entre 2013 y 2015 se realizaron más de mil encuentros de capacitación en escuelas de distintas provincias del país (ANSES, 2015a).

Otra de las iniciativas que tuvo una fuerte repercusión en términos de su alcance y de su concepción por ser parte del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, el cual concebía a la formación continua como un derecho docente y una obligación del Estado para garantizar de manera gratuita y en servicio, fue la creación de la “Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC”. Creada a partir de la Resolución N° 856/2012 del Ministerio de Educación, la Especialización tuvo como objetivos formar a los docentes que trabajan en educación secundaria y modalidad especial en el uso pedagógico de tecnologías, promover la producción de nuevos saberes para la enseñanza y el aprendizaje, y estimular la reflexión sobre dichas prácticas.

Su programa de formación incluyó múltiples recursos para que los docentes pudieran trabajar en la producción e intercambio de experiencias relacionadas con los aprendizajes mediados por las tecnologías, así como avanzar en su registro y sistematización. De acuerdo a datos oficiales hacia mediados de 2015 se encontraban cursando el postítulo 24.332 docentes de educación primaria y 23.283 de educación secundaria mientras que para el año 2014 la cantidad de egresados de la primera cohorte ascendía a 3932 docentes (MEN, 2015).

Como hemos señalado en otro trabajo (Aguirre y Marchetti, 2019) recuperar las iniciativas de formación en inclusión de tecnologías nos permite reconocer de qué manera las políticas de formación docente formaron parte de la estrategia de un programa que buscaba reducir la brecha digital promoviendo la formación de los docentes y la inclusión de las tecnologías en el aula concibiendo a la alfabetización digital como un factor clave al momento de reducir las desigualdades de oportunidades sociales, económicas y culturales a partir del conocimiento del uso de las tecnologías. De acuerdo a un informe presentado por el Ministerio de Educación de la Nación en conjunto con quince universidades nacionales donde se reconocen los logros del PCI en la promoción de la inclusión social y digital (MEN, 2015a), ha sido posible identificar un paso del acceso al uso de las netbooks a partir de la comparación con estudios anteriores (MEN, 2011).

Según el informe, se detectaron usos concretos de tecnologías en el aula con distintos niveles de apropiación y/o integración. Un grupo importante de docentes reconocía que realizaban un uso de la tecnología al modo de integración instrumental, otro grupo de docentes reconocía que estaban trabajando desde una integración para la transformación, generando instancias de enseñanza y aprendizajes en las que la mediatización del uso de los recursos tecnológicos genera transformaciones concretas del conocimiento y de las técnicas empleadas, mientras que otro grupo de docentes identificaba la falta

aún de integración completa de las tecnologías en sus prácticas. De esta manera, el informe concluye que para el año 2015 las prácticas docentes se encontraban en un proceso de cambio, que si bien era incipiente se encontraba presente en la mayoría de las instituciones involucradas en el estudio.

A partir de esta caracterización podríamos inferir que la continuidad del proceso de entrega de netbooks para los primeros años de la escuela secundaria a fin de universalizar el acceso a las tecnologías junto con la profundización sobre las acciones de formación docente y los abordajes institucionales necesarios del PCI en las escuelas, deberían haber sido parte del camino a seguir los años siguientes para afrontar los desafíos que las transformaciones en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje con tecnologías presentaban. Sin embargo, como veremos a continuación, el cambio de signo político del gobierno con el triunfo de Cambiemos en las elecciones de 2015 ante el Frente para la Victoria atentó directamente sobre el desarrollo de las políticas necesarias de inclusión digital que se requerían.

Narrativas de las discontinuidades en políticas de formación docente e inclusión digital en tiempos de neoliberalismo

Con el cambio de gobierno nacional acontecido hacia finales del 2015 la política educativa, en sus diferentes niveles, ha experimentado cambios sustanciales en términos materiales y

simbólicos (Birgin, 2018). Tan solo con visitar las partidas presupuestarias de los años 2016 al 2019⁷, podemos vislumbrar un claro desfinanciamiento del sector educativo acompañado por un discurso de corte economicista, mercantil, meritocrático y marcadamente ligado con prácticas que han excluido a las mayorías, relegaron el rol del Estado como garante de la inclusión social y posicionaron al mercado como herramienta reguladora del sistema. “El campo educativo, en este período, fue constituido y atravesado por ciertos significantes que funcionaron como argumento justificativo, guías y valores para llevarlas a cabo: calidad educativa, evaluación, meritocracia, emprendedurismo” (Baichman y Santiago, 2019:2).

Diversas fueron las medidas tomadas en materia educativa desde estos paradigmas neoconservadores y neoliberales que tuvieron como principales efectos no solo la precarización de las condiciones de enseñanza, sino, principalmente la erosión de los derechos laborales de los docentes (Migliavacca, Vilariño y Remolgo, 2019). Alcanza con citar el desconocimiento de la paritaria nacional docente por parte del gobierno nacional en el año 2016 o la propuesta de convocar voluntarios para boicotear las medidas de protesta en la provincia de Buenos Aires del año 2018 para que sus propias concepciones sobre el trabajo, la profesión y el lugar del docente en el campo educativo queden en evidencia.

Quisiéramos detenernos, a los fines del presente escrito, en algunas de las medidas tomadas por la Alianza

Cambiamos, principalmente en materia de Formación Docente. A la firma del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (Resolución CFE N° 285/16), en cuyo interior no se manifiesta ninguna intención de continuidad de la política educativa anterior, le siguió la confección del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Resolución CFE N° 286/16). Si bien este documento comenzaba con un reconocimiento a lo realizado por el Estado nacional y se proponía “construir sobre lo ya realizado”, luego “evitaba definir qué Programas y acciones continuarán y cuáles se dejarían sin efecto, al tiempo que ignoraba la numerosa producción de evaluación, diagnóstico, programas y acciones que se llevaron a cabo desde la creación del organismo” (Rodríguez, 2017:97). En este sentido una de las especialistas entrevistadas en el año 2017 nos marcaba en su narrativa,

“Este gobierno trae todo lo que nosotros hemos condenado y cuestionado, la formación en competencias, el eficientismo, la calidad (asociada siempre a lo cuantificable, medible y a la evaluación y el control). Se llenan la boca con la igualdad y después hacen todo lo contrario. Me río porque hay una introducción en un documento donde hablan del papel indelegable del estado, pero vos seguís leyendo, y lees la letra chica, y te das cuenta que hay ciertos discursos que están internacionalizados. Entonces vos lees rápido y decís “ah pero estoy de acuerdo con esto”, yo leí la primera página y dije “qué bueno” y después cuando dicen

los motivos que fundamentan, ya la responsabilidad indelegable del Estado desapareció. Y qué es el gobierno, organismo de aplicación de una ley” (EEFD N°1, 28/04/2017).

En términos meritocráticos y bajo la denominada “calidad educativa” el Plan Nacional de Formación Docente planteó consensuar parámetros comunes de conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados de la Formación Docente de universidades e Institutos de Educación Superior,

Se afirma inmediatamente (pto. 1.d) que se profundizarán los instrumentos de evaluación del sistema formador. Para ello, se recurrirá a los marcos referenciales, se organizará una evaluación diagnóstica integral muestral de los estudiantes de formación docente y censal de los egresados en colaboración con la Secretaría de Evaluación Educativa (además de continuar con la evaluación periódica del desarrollo curricular). Es decir, se fijarán metas para establecer criterios de evaluación (Birgin, 2018:56)⁸.

La evaluación, la eficiencia y la meritocracia recuperan un rol central en las políticas educativas del nuevo gobierno asumiendo una concepción gerencial no solo del subsistema formador, sino de los diversos niveles educativos que componen el sistema en su conjunto. Al respecto las especialistas entrevistadas nos relataban,

“La concepción que tienen es gerencial, entonces eso no transforma nada. Porque manejan la realidad como un Excel, en el Excel entra todo, andá a hacerlo

entrar en la realidad es otra historia. Y nosotros formamos personas, no estamos manejando productos. Entonces ahí hay una base de conceptualización de cuál es la esencia de lo que vos gestionás ¿Números? No, personas. Y debieran agregar que la dificultad de gestionar personas con su cultura, con sus dificultades, con sus límites, con sus ganas, con su potencialidad, no tiene que ver con gestionar objetos” (EDP N°1, 11/05/2018).

“Si vos miras la vuelta que le está dando el INFOD ahora [2017] o al mismo Programa Nacional de Formación Permanente, corre a la pedagogía, a lo pedagógico y pone en el centro a la instrumentalización y las competencias. Pero competencias que puede tener cualquier profesional no solo el docente. Ni que hablar de las interrupciones de programas que buscaron, mediante aspectos pedagógicos y tecnológicos apostar, al menos en parte, a que todos puedan estar dentro. Para mí, en estos contextos es central la recuperación de la pedagogía, de la cultura, y de la política como una trilogía que nos permite pensar de otro modo a la formación docente inicial y continua. Sino es un recetario” (EEFD N°2, 20/10/2017).

“El cambio fue paradigmático, para mí lo que se observa ahora son como iniciativas que pueden salir de los ministerios pero que están libradas por ejemplo a quienes quieran inscribirse, a quienes quieran participar, no hay una definición, no hay una política de Estado. (...) No solamente decir “a partir de ahora se hace esto” como

en un sentido unidireccional, sino es “está esta propuesta que al Estado como Estado que va a llevar adelante una política en torno a la educación le interesa que ocurra, pero está esto y se va a acompañar de esa manera”, no es, “bueno, ahora lo hacés y después te voy a pedir los resultados”. El Estado se responsabiliza con esos procesos de mejora y de transformación, y eso es lo que lamentablemente hoy, sobre todo en materia de tecnología, se ve totalmente ausente” (EDP N°2, 21/08/2018).

En suma, frente a la reducción presupuestaria mencionada, las lógicas eficientistas y neoliberales desde las cuales se piensa a la educación, una perspectiva de evaluación centrada en el mérito y en la racionalidad técnica, el fomento de competencias vinculadas con el mundo empresarial y el alejamiento progresivo de dimensiones pedagógicas, culturales, inclusivas y sociales algunos de los programas educativos tales como Progresar, CAJ, CAI, FinEs, Turismo Educativo, Orquestas Infantiles y Juveniles y radios escolares, entre tantos otros, encontraron su discontinuidad, ruptura e interrupción (Rodríguez, 2017).

Siguiendo con el análisis en torno a la formación docente y los programas desde los cuales se pensó durante el período (2007-2015) saldar parte de la desigualdad educativa en términos educativos y digitales el Programa Conectar Igualdad no fue una excepción ante el giro que adoptaron las políticas educativas. Sobre el PCI es posible identificar dos momentos distintos dentro del período de gestión de Cambiemos,

en primer lugar durante los años 2016 y 2017 donde el programa se mantuvo con discontinuidades y subejecuciones, y en segundo lugar, a partir de 2018, donde el PCI fue reemplazado por otro programa.

Dentro de esta primera etapa mencionada, siguiendo el estudio realizado por Poiré (2016) encontramos que a comienzos del año 2016 el Gobierno nacional dejó sin trabajo a setenta profesionales de contenidos y del área central del Programa, más mil facilitadores tecnológicos provinciales. Por su parte, la entrega de netbooks se mantuvo pero sin alcanzar las 500.000 previstas ya que para octubre de 2016 se habían entregado 201.307 netbooks a alumnos y docentes de 3.666 instituciones educativas de todo el país, cumpliendo menos de la mitad del objetivo anual. Al mismo tiempo, comenzaba a ocurrir un proceso de tercerización de la producción de contenidos y del pase a manos de las grandes corporaciones la implementación de software educativo.

Esta dirección adoptada para la gestión del programa se profundizó al año siguiente con políticas de ajuste presupuestario y de subejecución del presupuesto afectando el funcionamiento del programa. Como señalan Feldfeber y otros (2018) el programa presupuestario para el PCI “inició el año con un presupuesto aprobado por Ley de \$7.200 millones pero, por decisión de los funcionarios, este presupuesto se redujo a sólo \$3.902 millones. Sin embargo, ese presupuesto residual fue ejecutado parcialmente, quedando sin utilizar \$256 millones” (p.29). De esta manera, de los

800 mil equipos informáticos previstos distribuir en el año 2017, solo se concretó la distribución de 370.000, sin alcanzar nuevamente ni la mitad del objetivo propuesto.

A partir del año 2018 se decidió definitivamente reemplazar al PCI por el “Plan Aprender Conectados” mediante el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 386/2018. Los considerandos del decreto ofrecen una caracterización sobre los niveles de acceso tecnológico de docentes y estudiantes que funcionaría como base para la reformulación del PCI. Según este decreto el 94% de los docentes contaba con al menos una computadora en sus hogares, 4 de cada 10 fueron destinatarios de netbooks o notebooks provistas por el Estado y el 98% de los mismos utilizaba teléfono celular. Mientras que respecto a los estudiantes que asistían a establecimientos oficiales, el 76% de los chicos que asisten a escuelas primarias contaba con celulares, elevándose ese número al 95,7% respecto de los que finalizan la escuela secundaria, de los cuales, el 87,7 % contaba con al menos una computadora en sus casas.

Este diagnóstico de situación actuó como justificativo central para suspender la entrega de netbooks de acuerdo al modelo 1 a 1 que caracterizaba al PCI. Sin embargo, podemos ver en las siguientes narrativas cómo funcionarios de la gestión anterior alertaban sobre las consecuencias de esta decisión,

“Ellos dicen que no distribuyen más porque ya hay cinco mil netbooks que

repartimos nosotros, pero vos decís, está bien, pero las del 2010 como te decían, 2010/2011 no existen más esas computadoras. Y además porque casi todos tienen una computadora en la casa y tienen celular ¿Y? ¿Es lo mismo que vos tengas una computadora escritorio en tu casa o que tu papá tenga una computadora, a que vos tengas tu computadora con software, libros, aplicaciones que sirven para estudiar, que vos puedes llevar, traer, escribir, producir conocimiento?” (EDP N°3, 24/05/2018).

“Ahora, dos años y medio después, salieron a decir que al Conectar Igualdad había que mejorarlo, y la verdad que cómo lo mejorás si no repartís, si no distribuís las computadoras, en realidad lo estás cerrando” (EDP N°4, 11/05/2018).

“También hubo un cambio en el modelo, el uno a uno es un modelo que se fue abandonando, hoy el planteamiento es que las escuelas ya están equipadas lo cual me parece que podemos abrirlo a discusión porque en realidad la computadora cuando el chico egresa se la lleva, con lo cual la escuela está equipada mientras el chico está en la escuela, cuando el chico se va de la escuela no es que se la deja al chico de primer año y aparte tenemos el problema de la obsolescencia tecnológica y del soporte técnico, una computadora del año 2012 en el año 2018 claramente es un equipo que por lo menos hay que actualizar y que ya sabemos que en realidad tiene que ser otro equipo. Entonces, eso es discutible pero bueno, son perspectivas” (EDP N°5,

23/08/2018).

Estas narrativas nos permiten adentrarnos en el núcleo de los debates en torno a la inclusión digital y a la importancia de mantener las políticas que, en el marco del modelo 1 a 1, garanticen el acceso a la tecnología desde un enfoque de derecho. La discontinuidad de la entrega de netbooks dio por tierra a un proceso muy costoso para el Estado que fue la entrega de más de 5 millones de netbooks alcanzando un estadio donde sólo era necesario entregar las computadoras a los estudiantes de primer año del nivel secundario. De esta manera, el decreto sancionado por la gestión de Cambiemos fue el corolario de un conjunto de decisiones encubiertas que generaron el deterioro progresivo del PCI (Da Porta, 2018) como las que recuperamos al inicio del análisis referidas a despidos de personal, reducción presupuestaria, disminución gradual en la entrega de netbooks y abandono de las tareas de reparación de los equipos.

En este contexto de desfinanciamiento y subejecución presupuestaria inicial y de reemplazo del PCI y discontinuidad de la entrega de netbooks posterior, la formación docente vivió un proceso similar, donde las políticas de desmantelamiento y desarticulación de las líneas en funcionamiento hacia fines de 2015 fueron una característica de las políticas de gobierno. En lo que refiere al INFOD, Filmus (2017) señala que el gobierno de Cambiemos llevó adelante una política de vaciamiento a nivel nacional transfiriendo parte de las responsabilidades del

Instituto a las provincias. Bajo esta misma lógica, hacia fines de 2016 el gobierno puso en peligro la continuidad del Programa Nuestra Escuela y los Postítulos que se llevaban adelante. Esta acción desató un conflicto gremial ya que ponía en riesgo la formación de más de 200.000 docentes y el puesto de trabajo de 2600 capacitadores (Filmus, 2017), alcanzando a partir de distintas medidas de protesta la posibilidad de que finalizaran las cohortes de postítulos que se encontraban en curso. Una de las especialistas entrevistadas, reflexiona sobre las consecuencias de esta política,

“El despido de gente actual y el cierre de programas, realmente creo que es una pérdida tremenda para el sistema formador nacional. Porque la descentralización que hoy se está planteando respecto de los fondos es terrible. Hay programas que te parecen alocados porque cuando surge “Nuestra Escuela” yo dije están locos. Sostener tamaña oferta en simultaneidad en todas partes pero la universalidad era como el criterio principal. Yo igual tenía mis dudas sobre los efectos que eso podía tener, porque se creaba una especie de competencia interna hacia la misma oferta. Yo estaba en un postítulo que me convocaron para hacer unas clases de especialización en la enseñanza con TIC para maestros de enseñanza, pero a poco de andar crecían los postítulos y los maestros se interesaban en otros postítulos y se generaban deserciones. Pero eso no quiere decir que sea racional el cierre que se produjo el año pasado. Porque eso supone la descentralización

de los fondos y dejar libradas a las provincias, que no es que no tengan trayectorias pero que son muy desiguales en términos de los recursos técnicos con los que se manejan. Incluso, le dan los fondos a las provincias y ellas la destinan a lo que quieren. Entonces se pierde, efectivamente, esa idea de construcción de una identidad común en materia de formación docente que me parece que es fundamental cuando uno piensa en la organización de un sistema” (EEFD N°3, 29/04/2017).

El relato recupera dos aspectos problemáticos de toda política educativa, al tiempo que deja explicitada su disconformidad con las medidas asumidas desde la gestión nacional. Por un lado la narrativa retoma el problema de la universalización o focalización de las políticas. Incluso, biográficamente, comparte una experiencia en el marco de los postítulos y las competencias internas que se evidenciaban con la puesta en acto del programa “Nuestra Escuela”. Por otro lado, el testimonio de la colega, visibiliza las tensiones que se producen con la federalización de las políticas. La coordinación entre jurisdicciones y la descentralización desproliza de fondos presupuestarios para la concreción de los programas y proyectos de formación. Ahora bien, lo señalado hasta aquí no justifica ni racionaliza el cierre o la interrupción de programas tan potentes en vistas de suplir parte de la desigualdad estructural que viven, sienten y experimentan los sujetos educativos. Estas variables serán objeto de futuras publicaciones a partir

de la profundización narrativa y biográfica de los testimonios recabados en nuestras investigaciones.

Por último, retomando parte de la argumentación, dentro de la lógica neoliberal, ante un Estado que en lo educativo iba sufriendo recortes presupuestarios, subejecuciones y la discontinuidad de programas formativos, en paralelo comenzaban a abrirse lugar las opciones que el mercado brindaba. Pini (2019) señala cómo durante el período de gobierno de Cambiemos se multiplicaron las actividades y ofertas educativas virtuales y gratuitas por parte de corporaciones como Microsoft, Intel, Telefónica, Santillana, y especialmente a través de sus fundaciones: Noble, Evolución, Telefónica, Conciencia, Cimientos. De esta manera, la reestructuración del Estado junto con la devaluación del sentido de lo público y la ausencia de una oferta formativa estatal gratuita y atractiva, las compañías empresariales pasaron a complementar o directamente reemplazar las iniciativas oficiales de formación docente convirtiendo al área en un verdadero negocio ya que “al mismo tiempo que hacen publicidad a bajo costo, venden buena imagen corporativa y reducen impuestos” (Pini, 2019:281).

Cuando la pandemia visibiliza la desigualdad y (re)semantiza la necesidad de políticas de formación en inclusión digital

Comenzamos el escrito haciendo referencia a la coyuntura particular de la pandemia del COVID 19 y cómo el

aislamiento obligatorio establecido por las autoridades gubernamentales y sanitarias despojó de todo velo la desigualdad social estructural que vive el país desde hace décadas. Desigualdad que se manifiesta cotidianamente en diversos ámbitos de la sociedad pero que tiene sus mayores consecuencias en las clases sociales más desfavorecidas. El campo educativo en general, y el nivel superior de formación docente en particular también están permeados por las nefastas consecuencias de la desigualdad socio-educativa experimentada en el país y que en la actualidad se visibilizan con mayor ahínco.

Frente a la propagación del virus otra certeza se pone al descubierto, la necesidad de sostener y consolidar un Estado presente que garantice derechos esenciales, que abogue por el cuidado de sus ciudadanos y apueste por saldar, paulatinamente, la brecha social históricamente determinada. En un contexto de extrema debilidad sanitaria, económica y social es el Estado y los actores que lo componen quienes asumen la responsabilidad de gestionar la crisis. Tras estos últimos años en donde el discurso político hegemónico (neoliberal y neoconservador) atacó a lo público desde lo simbólico pero también desde lo material, en la actualidad el Estado vuelve a recuperar su centralidad en tiempos de pandemia.

A partir de estos contextos en donde la desigualdad socio-educativa se vuelve cada vez más manifiesta consideramos entonces sustancial recuperar programas y políticas que han servido, en parte,

para dar batalla a las desigualdades digitales en el campo de la formación docente, pero también para advertir las discontinuidades de dichas políticas y las consecuencias que éstas traen cuando se interrumpen o se suspenden.

El artículo que presentamos indaga no solo las particularidades de un programa de inclusión digital particular, sino también las discontinuidades que estas políticas de formación han sufrido en los últimos años en Argentina. En el cuerpo del escrito describimos algunas propuestas de formación docente en ejercicio para la inclusión de tecnologías que posibilitaron dimensionar la apuesta estatal por reducir las desigualdades digitales del nivel en el marco del Plan Conectar Igualdad (PCI), al tiempo que reflexionamos sobre las rupturas y discontinuidades que se produjeron con el cambio de gobierno en materia de educación docente respecto a dichos programas y políticas inclusivas.

Metodológicamente utilizamos el enfoque de investigación cualitativo y biográfico-narrativo con el objetivo de recuperar las voces y experiencias de funcionarios, coordinadores jurisdiccionales y especialistas del campo de la formación docente que han sido parte de los cambios acontecidos. Desde sus propias biografías y sus percepciones sobre la gestión educativa habitamos las potencias que asumió el PCI en su despliegue al tiempo que nos pudimos reflexionar sobre las descomposiciones que sufrieron los programas y proyectos con el cambio de gobierno hacia el año 2016.

En el análisis de los datos no descartamos el abordaje documental, pero al entramarlo narrativamente con los testimonios de los protagonistas, la indagación reviste de un enriquecimiento particular y nos proyectó hacia coordenadas de análisis más complejas y microsociales. Los hallazgos que presentamos son parte de investigaciones mucho más amplias y buscaron, en tiempos de esperanza y de reconstrucción, abonar al debate en torno a las políticas de formación docente y su centralidad en la lucha contra la desigualdad socio-educativa.

En síntesis, el artículo alberga en su interior dos invitaciones. La primera es a no perder la memoria y visitar lo sucedido en materia educativa en las últimas décadas. Las políticas deberían sostenerse en las potencias de programas y proyectos anteriores y, en todo caso, cambiar o corregir aquellas tensiones que posibilitaron su mayor despliegue. Pero no obturar los procesos ni clausurarlos. La memoria y el peligro de perderla es recuperado por una de nuestras entrevistadas en su propia narrativa,

“Yo a cada rato siento que es Macondo, todo el tiempo. En “Cien años de soledad”, Gabriel García Márquez describe su país que es Colombia pero que puede ser cualquier lugar de Latinoamérica y él cuenta una historia de su familia que es circular la

historia, que siempre pareciera que estás parado en el mismo lugar, y sucede en un pueblo inventado que se llama Macondo. Entonces todas las cosas que les pasan son así como absurdas, justamente la metáfora de la novela es que es un pueblo que no tiene memoria entonces es un pueblo que vuelve a circular por los mismos lugares y se repite su historia. En el final de la novela él dice “los pueblos que no tienen memoria está condenados a “Cien años de soledad” entonces esto ya nos pasó y nos está volviendo a pasar, somos gentes desmemoriada, es de locos” (EDP N°6, 10/05/2018),

La segunda invitación, y quizá más importante aún, es a (re)semantizar, (re)valorizar la necesidad de las políticas educativas y de formación en inclusión digital. En tiempos actuales de aislamiento y desigualdad gestionar la educación y la formación desde una mirada inclusiva digitalmente es una obligación que le cabe al Estado, pero que también requiere el compromiso de todos los actores sociales. Revisar las políticas que han apostado por la inclusión, corregirlas e incluso proyectar nuevas se vuelve nodal, más aún cuando la decisión política de hacerlo está dada. La coyuntura contemporánea, aún en medio del COVID 19, nos permite soñar en que es posible profundizar las políticas de inclusión digital en el campo educativo en general y en el nivel de formación docente en particular.

Notas

(1) Profesor y Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario interno doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la

Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Doctorando en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. E- mail: bmarchetti89@gmail.com

(2) Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). E- mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

(3) Tiempos políticos, los tiempos técnicos- profesionales, los tiempos burocráticos y los tiempos pedagógicos (Braslavsky, 1999)

(4) Marchetti, Braian. Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. En proceso de redacción.

(5) Aguirre, Jonathan. Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. Defendida el 08/03/2019.

(6) Denominamos “Decisores de políticas públicas” a quienes ocupan u ocuparon espacios jerárquicos de gestión vinculadas a la formación docente y a la creación y puesta en marcha de políticas educativas destinadas al sector en el marco del Ministerio de Educación Nacional y la ANSES-PCI.

(7) “Tan solo en materia de Formación Docente, en términos del Presupuesto Nacional, la partida destinada al sector (INFOD) estuvo “congelada” (en torno a los 1400 millones de pesos) en los tres años consecutivos (2016, 2017 y 2018), en un período en el que la inflación supera el 60%. Dicho de otro modo, la partida presupuestaria disminuyó notoriamente en términos reales” (Birgin, 2018: 56).

(8) La evaluación individual y externa pasa a tener un lugar central en la formación docente (en la asignación de becas, en la reactivación del sistema de acreditación, en una prueba a los egresados de las ISFD, etc.). En este sentido Birgin advierte que “se observa también esta relación en el presupuesto: mientras la FD pierde importancia, la evaluación la gana significativamente. En 2016 el Estado nacional proyectaba invertir \$ 15 en formación docente por cada peso destinado a evaluación. En cambio, para 2018 proyecta invertir sólo 3 pesos por cada peso que se destinará a evaluación (2018:57)

Referencias bibliográficas

AGUIRRE, J. (2017) “Políticas públicas y formación docente. Voces sobre el proyecto Polos de Desarrollo en institutos superiores de la provincia de Buenos Aires”. *Revista IRICE*. 33(1), pp. 37-62.

AGUIRRE, J. Y PORTA, L. (2019) “La formación docente con rostro humano. Tensiones y

desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa". *Espacios en Blanco*. 29(1), pp. 161-182.

BAICHMAN, A, SANTIAGO, L. (2019) "Política educativa en tiempos de Cambios: emprendedurismo y meritocracia". *XIII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

BILBAO, R. Y RIVAS, A. (2011). *Las provincias y las TIC: avances y dilemas de Política educativa*. Documento de Trabajo N°76, Buenos Aires: CIPPEC

BIRGIN, A. (2018) "Una nueva institución para el gobierno de la Formación Docente en Argentina: El INFD". *Revista Práxis Educativa*, 14(28), pp. 41-63,

BOLÍVAR, A. (2016) "Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional" *Revista Internacional de Educación Superior* (2)2. Pp. 341-365.

BOTINELLI, L. (2017) "Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina". *Revista Sociedad*. 37(1), pp. 95-111.

CERVINI, A. (2002) "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 7(16), pp. 445-500.

DA PORTA, E. (11 de mayo de 2018) Aprender Conectados o como borrar la "igualdad" Por decreto. *Blog Conversaciones Necesarias*. Recuperado de <https://conversacionesnecesarias.org/2018/05/11/aprender-conectados-o-como-borrar-la-igualdad-por-decreto/>

DENZIN, N. Y LINCOLN Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.

DUSSEL, I. (2014) (Coord.) *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la Formación docente de los países del Mercosur*. Buenos Aires: Teseo.

DUSSEL, I. (2016). "La inclusión digital y la nueva frontera de los derechos en el siglo XXI. Notas sobre el programa "conectar igualdad". En BRENER, G. y GALLI, G. (comps) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. O el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella.

FILMUS, D. (2017). La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. En Filmus, D. (comp.) *Educart para el mercado*. Buenos Aires: Editorial Octubre.

FILMUS, D. Y KAPLAN, C. (2012) *Educar para una sociedad más justa. Debates y Desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires. Aguilar.

FELDFEBER, M., PUIGGROS, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018) *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.

FONTDEVILLA, P. A. Y DÍAZ RATO, S. L. (2012). *Inclusión digital y calidad educativa. El Programa Conectar Igualdad entre 2010 y 2011*. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

GRINBERG, S. PÉREZ, A. VENTURINI, M. E. (2011) "Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad. Un estudio de escuelas EGB de la provincia de Santa Cruz". *Párrafos geográficos*. 10(1), pp. 275-303.

GRINBERG, S. (2019) "Estado, políticas públicas y desigualdad: viejos y nuevos desafíos para la educación". *Conferencia en el III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina*. 13 y 14 de junio del 2019. Ciudad de Buenos Aires.

GVIRTZ, S. (2016). "Tres decisiones claves para definir una política de integración de TIC: el Programa Conectar Igualdad". En LUGO, M. T. (coord.) *Entornos digitales y Políticas educativas. Dilemas y certezas*. IIPE-UNESCO.

KAPLAN, C. Y PIOVANI (2018) "Trayectorias y capitales socio-educativos". En: Piovani J. I. y Salvia, A. *La Argentina en el siglo XXI. cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires. Siglo XXI.

KLIKSBERG, B. Y NOVACOVSKY, I. (2015). *Hacia la inclusión digital. Enseñanzas De Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Granica.

KRUGUER, N. (2012) "La segmentación educativa argentina. Reflexiones desde una perspectiva micro y macro social". *Páginas de Educación* 5(1), pp. 137-156.

MIGLIAVACCA, A, VILARIÑO, G. REMOLGAO, M. (2019) Precarización de la educación pública y resistencia colectiva en la Argentina gobernada por Cambiemos: Los desafíos de un nuevo ciclo neoconservador. *Revista Educação e Emancipação*, 12(3), pp. 61-92.

PINI, M. (2019) Políticas de alfabetización digital y formación docente, disputa de sentidos. En Saforcada, F. y Feldfeber, M. (comps.) *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

POIRÉ, M. J. (2016) Un programa, dos proyectos de país. *Revista Argentina de Estudios De Juventud* (N.º 10), e014, ISSN 1852-4907. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58070>

PORTA, L., Y FLORES, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión Del valor biográfico. *Revista Del IIICE*, (41), 35-46.

PORTA, L. AGUIRRE, J. Y RAMALLO, F. (2018) "A expansão (auto)biográfica. Territórios habitados e sentidos revelados na investigação educativa". *Interritórios- Revista de Educacao*. 4(7), pp. 165-1184.

RODRÍGUEZ, L. (2017) "Cambiemos": la política educativa del macrismo". *Revista Question*. 53(1), pp. 89-108

SAMAJA, J. (2004). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, Eudeba.

TENTI FANFANI, E (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. IIPE. Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (2007). *La escuela y la cuestión social Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

TENTI FANFANI, E. (2013) *Sociología de la Educación*. Bernal: Universidad Nacional De Quilmes.

THERBORN, G. (2015) *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires. FCE.

TIRAMONTI, G. (2007) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en La*

escuela media. Buenos Aires: Manantial.

TUÑÓN, I Y HALPERIN, V. (2010) “Desigualdad social y percepción de la calidad en La Oferta educativa en la Argentina Urbana”. Revista electrónica de investigación educativa, 12(2), pp 1-13.

Normativas y documentos oficiales

ANSES (2015) Brief “Escuelas de Innovación”. Buenos Aires. Recuperado de: https://issuu.com/escuelasdeinnovacion/docs/brief_escuelas_de_innovaci_n_2 Fecha de consulta: 15/06/2020.

ANSES (2015a) Informe de gestión de Escuelas de Innovación “Logros y lecciones aprendidas 2011-2015” Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación. (2016) Resolución N°285/16. Recuperado en <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/285-16.pdf>

Consejo Federal de Educación. (2016) Resolución N°286/16. Recuperado en <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/286-16.pdf>

Poder Ejecutivo de la Nación (2010) Decreto N°459/10. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm>

Poder Ejecutivo de la Nación (2018) Decreto N°386/18. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/305000-309999/309610/norma.htm>

Congreso de la Nación (2006) Ley de Educación Nacional N° 26.206. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ministerio de Educación de la Nación (2011). Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Recuperado de: <http://docplayer.es/12342337-Nuevas-vozes-nuevos-escenarios-estudios-evaluativos-sobre-el-programa-conectar-igualdad.html> Fecha de consulta: 15/06/2020.

Ministerio de Educación de la Nación (2012) Resolución N° 856/2012. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/71604/20120627>

Ministerio de Educación de la Nación (2015) “La política educativa nacional 2003-2015”. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Versión impresa.

Ministerio de Educación de la Nación (2015a). Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda etapa. Recuperado de: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=97600fab-80f2-4245-abe6-85b2f6308687